

MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN



Meine Deine Unsere Geschichten
Lokale Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Lernen
Dokumentation und Handreichung des Modellprojektes
der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin



Herausgeber

Landesjugendring Brandenburg
Breite Str. 7 a, 14467 Potsdam
www.ljr-brandenburg.de

Landesjugendring Berlin
Lehrter Str. 26 a, 10557 Berlin
www.ljrberlin.de

V.i.S.d.P.

Bernd Mones

Redaktion

Uwe Danker

AutorIn

Uwe Danker und Heidi Schulze

Lektorat

Robert Hansack

Gestaltung, Layout & Satz

Michl Barth, freybeuter

Erscheinungsjahr

2010

Bildnachweis

Simone Ahrend (Seite 13, 16, 23, 37, 43, 46, 59, 98), Jens Lehmann (Seite 15), Landesjugendringe Brandenburg und Berlin (Seite 26, 29, 31, 33), Jürgen Meusel (Seite 35), Filiz Yüreklik (Seite 39), Uwe Danker (Seite 40, 62), Danny Kurz (Seite 56, 64), Bundesarchiv (Seite 72–89, 91, 93, 97), Jürgen Henschel / Verein zur Erforschung und Darstellung der Geschichte Kreuzbergs (Seite 90, 92), Toni Nemes / transit (Seite 94), Andreas Schoelzel (Seite 96), Johannes Aevermann (Seite 95), Fotolia (Umschlag, 11, 21, 55, 109, 115), iStockphoto (67)

Urheberrechte Dritter

Die Herausgeber sind bestrebt in der vorliegenden Publikationen die Urheberrechte der verwendeten Bilder, Grafiken und Texte zu beachten, von ihm selbst erstellte Materialien zu nutzen oder auf lizenzfreie Materialien zurückzugreifen. Sollte eine Verletzung fremder Urheber- oder sonstiger Rechte in dieser Handreichung vorliegen, bitten wir um Nachricht, so dass diese umgehend beseitigt bzw. Nutzungsrechte geklärt werden können.

Die Handreichung wurde im Rahmen des Modellprojektes MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN – LOKALE JUGENDGESCHICHTSARBEIT UND INTERKULTURELLES LERNEN der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin erstellt.

MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN



Förderer

Das Modellprojekt MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN – LOKALE JUGENDGESCHICHTSARBEIT UND INTERKULTURELLES LERNEN wurde im Rahmen des Bundesprogramms VIELFALT TUT GUT. JUGEND FÜR VIELFALT, TOLERANZ UND DEMOKRATIE des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt und gefördert. Es erhielt zudem Förderung durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin mit dem Förderprogramm RESPECTABEL.

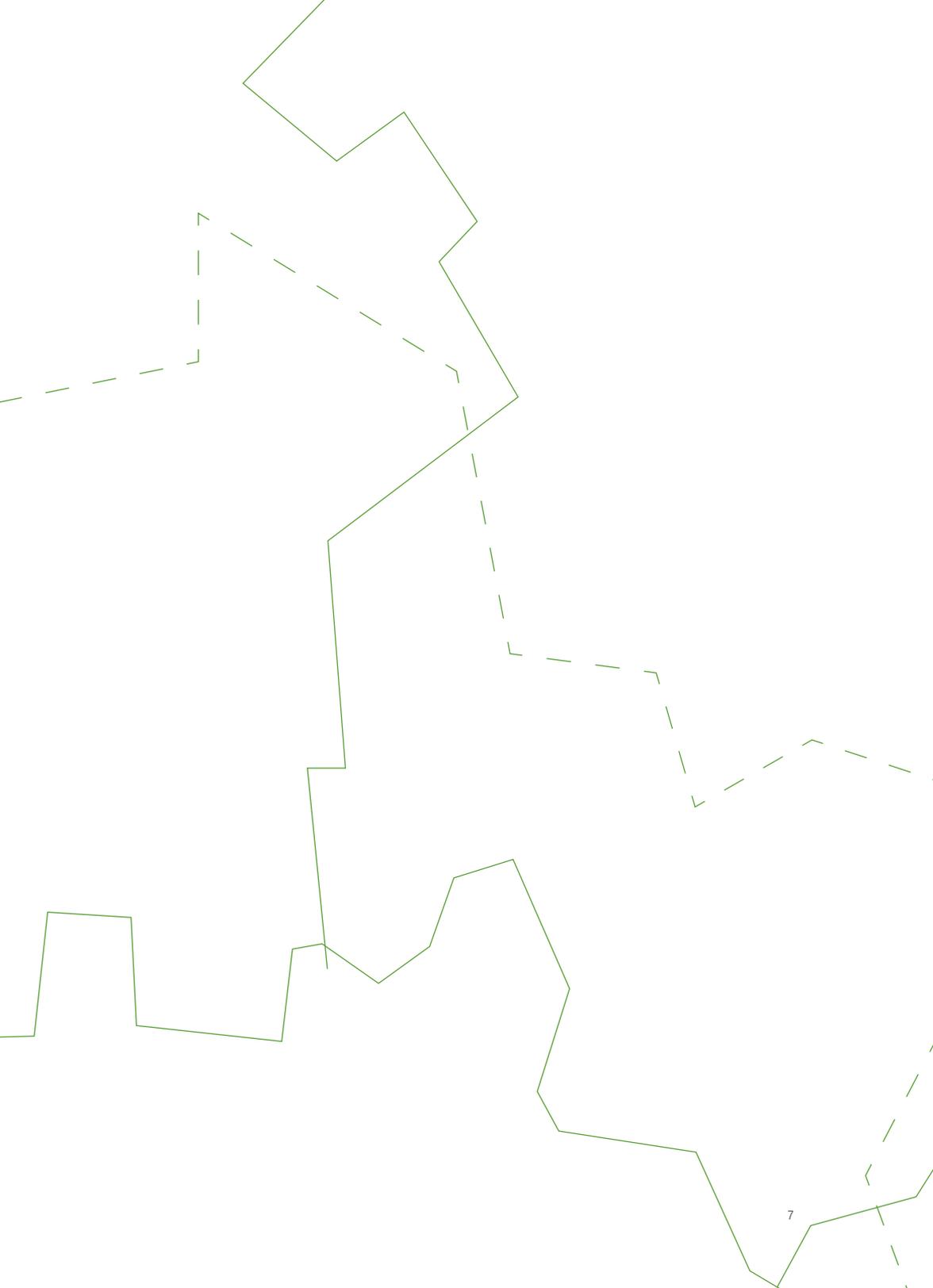


Inhalt

1. Das Modellprojekt MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN	11
<u>1.1.</u> Einführung	12
<u>1.2.</u> Ausgangssituation in Brandenburg und Berlin	12
<u>1.3.</u> Ansatz und Grundverständnis des Projektes	13
<u>1.4.</u> Praxis interkultureller Geschichtsarbeit	14
<u>1.5.</u> Statistiken zum Modellprojekt	16
2. Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Geschichtslernen	21
<u>2.1.</u> Was ist Geschichte? Was ist Geschichtslernen?	22
<u>2.1.1.</u> Sinnbildung und historisches Denken	22
<u>2.1.2.</u> Geschichtsbewusstsein entwickeln	22
<u>2.1.3.</u> Re-Konstruktion und De-Konstruktion	23
<u>2.2.</u> Was ist historische Projektarbeit / Jugendgeschichtsprojektarbeit?	24
<u>2.3.</u> Was ist interkulturelles Geschichtslernen?	25
<u>2.3.1.</u> Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens	25
Orientierung in Zeit / Geschichte	26
Orientierung in Kultur	26
Kulturbegriffe	27
Prinzipien des interkulturellen Geschichtslernens	28
<u>2.3.2.</u> Voraussetzungen und Bedingungen des interkulturellen Geschichtslernens	28
<u>2.3.3.</u> Wie ist der Zugang zum interkulturellen Geschichtslernen?	30
Inhaltsauswahl für Geschichtslernen in der <i>Einwanderungsgesellschaft</i>	30
Drei mögliche Umsetzungsformen – Themen, Quellen und Darstellungen	31
Multiperspektivische Geschichtsvermittlung	32
Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität für das Erkennen von Sinnbildungsmustern	33
<u>2.3.4.</u> Interkulturelles Geschichtslernen durch den Ansatz der Multiperspektivität und seine Dimensionen	34
Zur ersten Dimension – Multiperspektivität der Quellenbasis	35

Zur zweiten Dimension – die Kontroversität	36
Zur dritten Dimension – die Pluralität	36
Interkulturalität und Multiperspektivität im geschichtlichen Lernprozess	36
<u>2.4.</u> Wie lassen sich Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Lernen verbinden?	38
<u>2.4.1.</u> Themenauswahl und Fragestellung (Dimension der Multiperspektivität und Interkulturalität)	38
<u>2.4.2.</u> Berücksichtigung interkultureller Aspekte bei (Primär-) Quellen (Dimension der (interkulturellen) Multiperspektivität)	39
<u>2.4.3.</u> Nutzen von (Sekundär-) Quellen / nachfolgender Generationen (Dimension der (interkulturellen) Kontroversität und Kontextualisierung)	41
<u>2.4.4.</u> Die eigenen Perspektiven und Deutungen und die der Anderen (Dimension der (interkulturellen) Pluralität)	42
<u>2.4.5.</u> Beispiel Jugendgeschichtsprojekte wie DIE ERSTE TÜRKIN IN NEUKÖLLN oder DREI GENERATIONEN AUF DER SPUR	43
<u>2.4.6.</u> Berliner und Brandenburger Projekte zum Thema Migrationsgeschichte oder mit Ansätzen des interkulturellen Geschichtslernens	44
<u>2.4.7.</u> Exkurs: Was ist Migrationsgeschichte?	45
<u>2.4.8.</u> Migrationsgeschichtsforschung	47
<u>2.5.</u> Fallen des interkulturellen Geschichtslernens	48
<u>2.5.1.</u> Falle der Kulturalisierung und (Re-)Ethisierung	48
<u>2.5.2.</u> Falle der Identitätskonkretheit	49
<u>2.5.3.</u> Falle der »Heterogenität« und »Hybridität« von Identitäten	50
<u>2.5.4.</u> Falle der emotionalen und kognitiven Überforderung / Komplexität	51
<u>2.5.5.</u> Falle der Migrationsgleichmacherei	51
<u>2.5.6.</u> Falle der Freiwilligkeit	52
3. Wirkungen der Jugendgeschichtsarbeit und des interkulturellen Geschichtslernens	55
<u>3.1.</u> Wann gelingt ein Jugendgeschichtsprojekt?	56
<u>3.2.</u> Wirkungen durch das und im Rahmen des Modellprojekts	58

3.2.1.	Kompetenzförderung	58
3.2.2.	Zugehörigkeit	59
3.2.4.	Rollenverständnis	60
3.2.5.	Teilhabe	60
3.3.	Was bewirkt interkulturelles Geschichtslernen?	61
3.3.1.	Auf der persönlichen Ebene	61
3.3.2.	Auf der thematischen – historischen und kulturellen Ebene	61
3.4.	Was bewirkt eine Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichte?	61
3.4.1.	Eine Auseinandersetzung mit der Herkunftsgeschichte – Zugehörigkeit(en) und Vielfalt werden gestärkt	62
3.5.	Weitere Wirkungen	63
3.5.1.	Synchrone Begegnungen	63
3.5.2.	Wahrnehmbarkeit der Jugendgeschichtsprojekte	64
3.5.3.	Kein Wettbewerb – Erreichen anderer Zielgruppen!	64
3.6.	Was war / ist modellhaft?	64
3.7.	Fazit	65
4.	Modifizierte, adaptierte Methoden	67
4.1.	Der Zeitstrahl der Migrationsgeschichte	68
4.2.	Standbild oder Verortungskarte	98
4.3.	Lebenskurve	99
4.4.	Ursachen und Motive der Migration	102
4.5.	Refugee Chair – Dimensionen der Migration heute und früher	105
4.6.	Migrationsgeschichten und Biografien	107
4.7.	Spurensuche der deutschen Migration in ...	107
5.	Praktische Medientipps zum Thema Migrationsgeschichte	109
6.	Literatur zum interkulturellen Geschichtslernen und zur Migrationsgeschichte	115



7

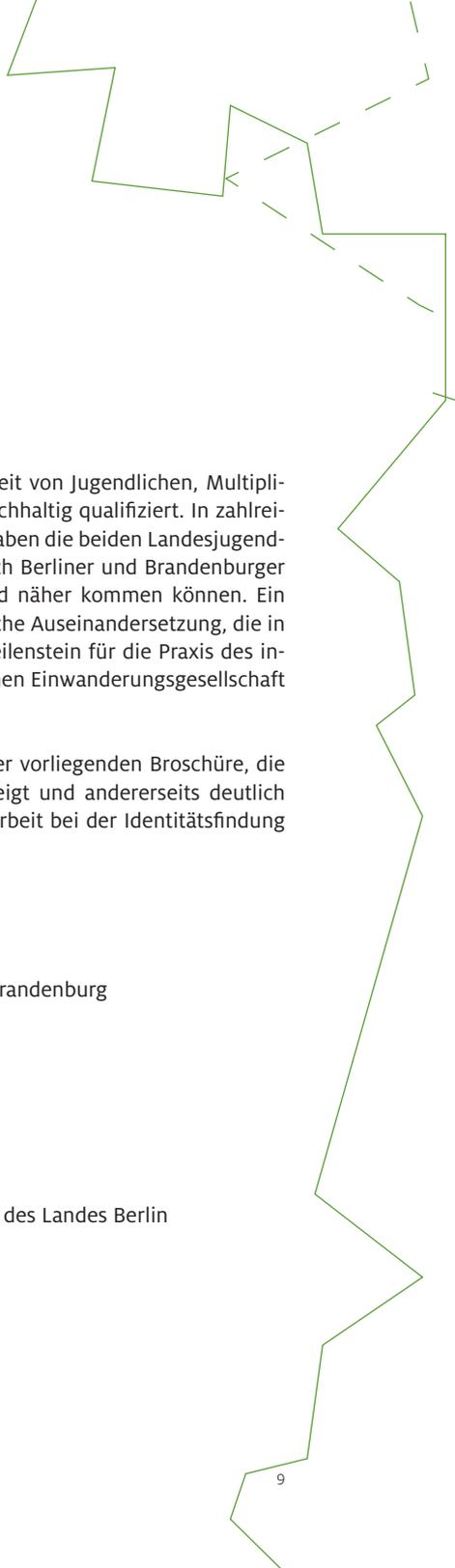


Sehr geehrte Damen und Herren,

die Länder Brandenburg und Berlin haben in den zurückliegenden drei Jahren das Modellprojekt MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN – LOKALE JUGENDGESCHICHTSARBEIT UND INTERKULTURELLES LERNEN der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin gefördert. Die intensive Zusammenarbeit hat sich in vielerlei Hinsicht gelohnt.

So konnten sich die beteiligten Jugendlichen aus Brandenburg und Berlin durch die Beschäftigung mit ihrer Geschichte und ihren Geschichten näher kommen. In unterschiedlichsten Formaten haben sie historische Projektarbeit umgesetzt und sich intensiv darüber ausgetauscht. Die gemeinsamen Jugendgeschichtstage, auf denen die Jugendgruppen aus Brandenburg und Berlin ihre Projektergebnisse vorgestellt haben, haben die jugendkulturellen Gemeinsamkeiten deutlich gemacht und das Verständnis für die unterschiedlichen Lebensrealitäten junger Menschen in einer Großstadt und einem ländlich geprägten Flächenland gefördert.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte im Gemeinwesen, mit der Heimat und mit der eigenen Herkunft ist bedeutsam, wenn wir die Gegenwart besser verstehen und die Zukunft gemeinsam deuten und gestalten wollen. Zudem fördern Jugendgeschichtsprojekte soziale Kompetenzen und gesellschaftliches Engagement. Die Auseinandersetzung mit der Heimat ist auch immer die Beschäftigung mit der eigenen Identität. Jugendgeschichtsarbeit fördert in diesem Sinn die Verbundenheit mit dem Kiez, dem Heimatdorf oder der eigenen Stadt. Und nicht zuletzt ist Jugendgeschichtsarbeit fast immer mit der Befragung von älteren Zeitzeugen verbunden und leistet so einen wertvollen Beitrag für ein besseres Miteinander der Generationen.



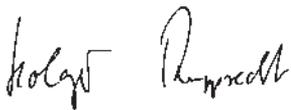
Das Modellprojekt hat die historische Projektarbeit von Jugendlichen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gefördert und nachhaltig qualifiziert. In zahlreichen Veranstaltungen und mit Handreichungen haben die beiden Landesjugendringe einen wichtigen Beitrag geleistet, damit sich Berliner und Brandenburger Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund näher kommen können. Ein neuer Ansatz ist dabei die interkulturelle historische Auseinandersetzung, die in dieser Publikation vorgestellt wird. Sie ist ein Meilenstein für die Praxis des interkulturellen Geschichtslernen, der in einer offenen Einwanderungsgesellschaft erforderlich ist

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre der vorliegenden Broschüre, die einerseits die bunte Vielfalt der Jugendarbeit zeigt und andererseits deutlich macht, welche Wirkungen die Jugendgeschichtsarbeit bei der Identitätsfindung junger Menschen haben kann.

Mit freundlichen Grüßen

Holger Rupprecht

Minister für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg



Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner

Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin



1 Das Modellprojekt MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN



1.1. Einführung

Die vorliegende Broschüre dokumentiert und evaluiert das Modellprojekt MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN – LOKALE JUGENDGESCHICHTSARBEIT UND INTERKULTURELLES LERNEN.

Von August 2007 bis Oktober 2010 wurden die hier beschriebenen Aktivitäten in Brandenburg und Berlin durchgeführt. Im Rahmen des Bundesprogramms VIELFALT TUT GUT wurde das Projekt im Themencluster *Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft* realisiert.

Erprobt wurde die Verknüpfung von lokaler Geschichtsarbeit und interkulturellen Lernprozessen, mit dem Ziel, diesen Ansatz in vorhandene Programme der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit zu integrieren. Das Modellprojekt entwickelte einen didaktischen Ansatz im interkulturellen Geschichtslernen, der im Folgenden detailliert vorgestellt und diskutiert werden soll. Dabei geht es darum, theoretische Zugriffe auf das Thema und die Praxis darzustellen, um Anregungen für interkulturelles Geschichtslernen anzubieten. Darüber hinaus werden Wirkungen beschrieben, die lokale Jugendgeschichtsprojekte im Rahmen des Modellprojekts erzielte. Abschließend sind Methoden und Medientipps zu finden.

1.2. Ausgangssituation in Brandenburg und Berlin

»Die deutsche Gesellschaft ist durch eine multiethnische und – religiöse – Zusammensetzung geprägt¹, aber nicht in allen Regionen gleichermaßen. Daher finden Begegnungen von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung nicht automatisch statt. In weiten Teilen des Landes Brandenburg gab es – sieht man von Vertriebenen, Roter Armee und Arbeitskräften aus sozialistischen Staaten ab – bspw. seit 1945 insgesamt wenig Zuwanderung. Dementsprechend fehlten hier auch die Möglichkeiten zur Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Herkunft. West-Berlin hingegen ist durch eine multiethnisch und multikulturell zusammengesetzte Bevölkerung geprägt. Allerdings leben auch in West-Berlin Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen zu oft eher neben als miteinander. Zudem finden in (West-)Berlin, aber auch in Brandenburg, zunehmende Segregationsprozesse statt, die Menschen aus vergleichbaren Bildungsniveaus, Einkommensverhältnissen und gleichen ethnischen, kulturellen und religiösen Zugehörigkeiten in bestimmten Räumen konzentrieren. Dies kann, bei zu deutlicher Trennung, die Gefahr der Herausbildung von konfliktreichen Teilgesellschaften anzeigen. Es ist deshalb jugendpolitisch von hoher Bedeutung, solchen Segregations- und damit einhergehend den sozialen, ethnischen, kulturellen und religiösen Konfliktpotentialen entgegen zu wirken und sowohl einheimischen als auch zugewanderten Jugendlichen ein Verständnis für demokratische Grundwerte sowie kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft

¹ Leitlinien des Bundesprogramms VIELFALT TUT GUT, 2007, S.5.

zu vermitteln. Voraussetzung dafür, dass Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aufeinander zugehen können, ist eine stabile personale Identität. Zur Entwicklung einer solchen gehört neben der Sozialisation in Familie, Peergroup und Schule bzw. Ausbildung auch die Verankerung im Sozialraum, in dem Jugendliche leben.



Projekteschau auf dem Jugendgeschichtstag 2009 mit Minister für Bildung, Jugend und Sport, Herrn Rupprecht

1.3: Ansatz und Grundverständnis des Projektes

Das Projekt MEINE-DEINE-UNSERE GESCHICHTEN versuchte in einem Doppelschritt, Jugendliche bei der Aneignung ihres Sozialraums zu unterstützen und auf Basis der durch die Aneignung gestärkten personalen Identität interkulturelles Lernen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern. Das Modellprojekt ging dabei von einem Ansatz interkulturellen Lernens aus, der zum einen darauf zielt, dass sich Jugendliche in Prozessen interkulturellen Lernens bewusst werden, wie sie in ihrem Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln von ihrer Kultur geprägt worden sind und der zum anderen davon ausgehend bei Jugendlichen die Fähigkeiten und Bereitschaft zu entwickeln sucht, andere Kulturen anzuerkennen, verstehen und akzeptieren zu können. Interkulturelles Lernen kann nur dann stattfinden, wenn man sich sowohl mit der eigenen als auch mit der anderen Kultur auseinandersetzt, um so ein Bewusstsein für die eigene Identität zu entwickeln und andere Kulturen zu verstehen.

Die Begegnung mit einer fremden Kultur kann dabei sowohl *diachron* – durch die Auseinandersetzung mit Geschichte – als auch *synchron* – durch die Begegnung von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung – erfolgen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Sozialraums, in dem Jugendliche leben, stellt

eine hervorragende Möglichkeit dar, sich mit der eigenen Kultur und in einem zweiten Schritt mit der Kultur anderer auseinander zu setzen. Dabei beruht das Projekt auf dem theoretischen Ansatz der sozialräumlichen »Aneignung«². Zudem berief sich das Modellprojekt auf ein Verständnis pluraler GeschichteN, das sich Konzepten von *Alltagsgeschichte* und *Geschichte als Gedächtnis* verpflichtet weiß. Dieses postmoderne Verständnis von Geschichte bietet die Voraussetzung dafür, dass die GeschichteN des jeweils anderen als Erfahrung des anderen akzeptiert und damit als Lerngegenstand für interkulturelles Lernen genutzt werden kann. Die Auseinandersetzung mit HeimatgeschichteN stellt eine Form der sozialräumlichen Aneignung dar. Indem sich Jugendliche mit der Geschichte Ihres Sozialraums befassen, entwickeln sie eine Beziehung zu dem Umfeld, in dem sie leben und erleben sich so als Akteure, die im Sozialraum verankert sind. Auf dieser Basis treffen Sie auf Jugendliche anderer kultureller Prägung, die sich mit der Geschichte Ihres Sozialraums beschäftigen. Der intensive Austausch über diese Geschichtsprojekte führt dazu, dass Jugendliche sich gegenseitig als an ähnlichen Fragestellungen interessierte und mit ähnlichen Problemen konfrontierte Menschen erleben können, was eine Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse darstellt. Interkulturelles Lernen im beschriebenen Sinn findet im Projekt an zwei Stellen statt. Zum einen, indem sich Jugendliche mit ihrer eigenen Geschichte (als Teil ihrer Kultur) und mit der Geschichte anderer in ihrem Sozialraum Lebender auseinandersetzen. Hier kann, durch den historischen Ansatz, von einem *diachronen* interkulturellen Lernen gesprochen werden. Zum anderen erfolgt interkulturelles Lernen in der Begegnung Jugendlicher, die in unterschiedlichen lokalgeschichtlichen Projekten arbeiten. Hier kann, da vermittelt über die gemeinsame Beschäftigung mit ähnlichen Themen, von einem *synchronen* interkulturellen Lernen gesprochen werden.

1.4. Praxis interkultureller Geschichtsarbeit

Der Modellcharakter des Projektes liegt darin zu erproben, inwieweit lokale Geschichtsarbeit einen Ansatz interkulturellen Lernens in der außerschulischen Jugendarbeit darstellen kann. Zielgruppe des Projektes waren Brandenburger Jugendliche im Alter zwischen 12 und 20 Jahren in strukturschwachen Regionen und Kommunen sowie aus Berlin. Zudem waren Jugendliche aus Polen an dem Projekt beteiligt. Ein Ziel war die Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund anzustreben. Jungen und Mädchen wurden in den Projektgruppen gleichermaßen angesprochen.

Im Rahmen des Modellprojektes beschäftigten sich Berliner und Brandenburger Jugendliche in Gruppen mit spezifischen Aspekten der Geschichte ihres Kiezes oder Stadtbezirkes. Sie erlebten sich selbst als Bestandteil und Akteurin bzw. Akteur des Sozialraumes. Hierzu wurden Jugendliche in Initiativgruppen, Vereinen, Jugendverbänden oder bestehenden Gruppen (z. B. Schulklassen) über das Jugendprogramm ZEITENSPRÜNGE aufgerufen, sich zusammenzuschließen, um an

² vgl. Deinet/Reutlinger 2004.



Jugendliche tauschen sich über ihre historische Projektarbeit aus.

der Erforschung der eigenen Lokalgeschichte des 20. Jahrhunderts zu arbeiten. Der inhaltliche Fokus lag dabei auf Migration. In Brandenburg stellten Wandlungsbewegungen im ländlichen Raum im Zuge der Industrialisierung, des Nationalsozialismus, der Flucht, Vertreibung und Neuansiedlung nach dem Zweiten Weltkrieg, der ländliche Raum in der DDR, die Zeit der Wende und Zuwanderung nach Brandenburg in den goer Jahren inhaltliche Schwerpunkte dar.

Durch die Begegnungsmöglichkeiten für die Jugendlichen aus den verschiedenen lokalen Geschichtsprojekten fand ein inhaltlicher Austausch über die Beschäftigung mit der / den jeweiligen GeschichteN statt. So lassen sich Problematiken finden, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten gleichermaßen die Menschen beschäftigt haben. Ziel war es, deutlich zu machen, dass Zuwanderung und Integration im 20. Jahrhundert verbreitete Phänomene waren. Durch die Auseinandersetzung mit gelungenen und misslungenen Integrationsprozessen in der Geschichte konnten Jugendliche lernen, worauf es bei Fragen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung ankommt.

Im Mittelpunkt stand die Begleitung der Jugendgeschichtsprojekte. Sie wurden gefördert im forschenden-entdeckenden Lernen im Sozialraum und Geschichtsbewusstsein. Dazu dienten unterschiedliche Maßnahmen. Der Begleitung und Beratung folgten Veranstaltungen (Auftake, Workshops, Jugendgeschichte tage). Zudem wurden u.a. Materialien erstellt und zur Verfügung gestellt, wie die Projekt-Internetseite und die Arbeitshilfe zum Geschichtslernen mit Hinweisen zu Migrationsgeschichte sowie eine Handreichung zur Multiperspektivität.



Projektvorstellung auf Berlin-Brandenburgischen Jugendgeschichtstag

In der Begleitung zeigte sich, dass zwei Arten von Jugendgeschichtsprojekten existieren, die zu Migrationsgeschichte forschten. Die eine Art forschte diachron zu Migrationen und Migrationsgruppen ohne selbst direkt eigene persönliche Bezüge aufzuweisen. So wurde z.B. die Verfolgung, Zwangsauswanderung und Deportation der Juden vor Ort im Nationalsozialismus zum Thema gemacht. Die anderen Jugendgeschichtsprojekte waren heterogener aufgestellt und erforschten gemeinsam, synchron an interkulturellen und historischen Fragestellungen. Ein Projektbeispiel: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund forschten zu, wer war in Neukölln die erste Gastarbeiterin?

Die Ausbildung von Multiplikatoren_innen, die interkulturelles Lernen durch Beschäftigung mit der Lokalgeschichte in bestehende Strukturen der Jugendarbeit einbringen, wurde ebenso verwirklicht.

Eine besondere Bedeutung erhielt im Modellprojekt die Zusammenarbeit von Berliner und Brandenburger Teilnehmenden. Jugendgruppen aus Polen wurden seit 2009 ebenso in das Projekt einbezogen. Gerade in Bezug auf die Migrationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg ergaben sich durch den Austausch deutscher und polnischer Projekte Möglichkeiten des interkulturellen Lernens. Der Austausch zwischen den Jugendgruppen gipfelte in einer gemeinsamen Präsentation der Forschungsergebnisse.

1.5: Statistiken zum Modellprojekt

In dem Modellprojekt wurden bis Ende 2009 in Berlin und Brandenburg über 1900 Jugendliche erreicht. Davon waren etwa 20% *migrantisch geprägte*

– Jugendliche mit Migrationshintergrund. Außerdem konnten über 450 Erwachsene als Multiplikatoren_innen direkt angesprochen oder fortgebildet werden.

Jugendgeschichtsprojekte erfuhren Beratung, Begleitung und Unterstützung. Für sie wurden zudem zahlreiche Veranstaltungen angeboten. Darunter größere wie der jährliche Auftakt und das Vernetzungstreffen der Jugendgeschichtsprojekte sowie der jährliche Berlin-Brandenburgische Jugendgeschichtstag. Des Weiteren gab es kleinere Maßnahmen, wie qualifizierende Workshops zum Geschichtslernen (allein 20 in 2009), History Lounge (2) oder deutsch-polnische Begegnungen (2). Für Multiplikatoren_innen boten wir Fortbildungen und zwei Fachtage an. Desweiteren wurden Vorträge gehalten und das Modellprojekt auf Messen u.ä. präsentiert. Es wurden Dokumentationen zu Veranstaltungen, Arbeitshilfen zur historischen Projektarbeit und Handreichungen zu Multiperspektivität oder zu sog. Vertragsarbeiter_innen erstellt.

Durch das Modellprojekt konnte die Aufmerksamkeit auf Migrationsgeschichte und interkulturelles Geschichtslernen erhöht werden. Beispielsweise widmeten sich in Berlin von rund 90 insgesamt begleitenden Jugendgeschichtsprojekten 28 mit dem Thema Migration (31%). Seit 2007 konnte jedes Jahr dieser Anteil gesteigert werden. 2007 waren es 24% und 2010 befassten sich deutlich über 40% mit der Geschichte von Wanderung, Flucht, Vertreibung oder Deportation. In Brandenburg forschten von insgesamt 128 begleiteten Projekten 20 zu Migration (16%).

Wo fanden die Projekte statt – dort wo heute viele Einwanderer_innen leben? Die Hälfte der Jugendprojekte forschte in den *migrantischen* Berliner Bezirken, die offenbar durch Migration von sog. Gastarbeiter_innen geprägt sind.

Es ist dabei auffällig, dass sich fast jedes zweite (46%) Berliner Projekt mit der Zeit nach 1950 auseinandersetzte. In Brandenburg unterscheidet sich das trotz der angenommen geringeren Anzahl der Migranten_innen – aufgrund der Zählung in den offiziellen Statistiken gelten Menschen aus anderen Gebieten erst ab 1950 als Einwanderer_innen – erstaunlicherweise kaum. Hier liegt es nur leicht darunter. Etwa 38% der Migrationsgeschichts-Projekte in Brandenburg arbeiteten zu Wanderungsbewegungen nach 1950.

Brandenburger Jugendgeschichtsprojekte (7 von 20) setzen sich im Vergleich zu Berlin (6 von 28 Projekten) deutlich häufiger mit dem Thema Nationalsozialismus und Zwangsmigration (Judenverfolgung, Zwangsarbeit ...) auseinander.

Migrationsgruppen waren in etwa der Hälfte der Berliner (von 28) und Brandenburger (von 20) Projekte Gegenstand des historischen Interesses. An die Herkunftsgeschichten der Jugendlichen wurde direkt bei über einem Drittel der Berliner Projekte angeknüpft (in 12 von 28). In Brandenburg geschah dies deutlich seltener, nämlich nur bei jedem 7. Projekt (in 3 von 20).

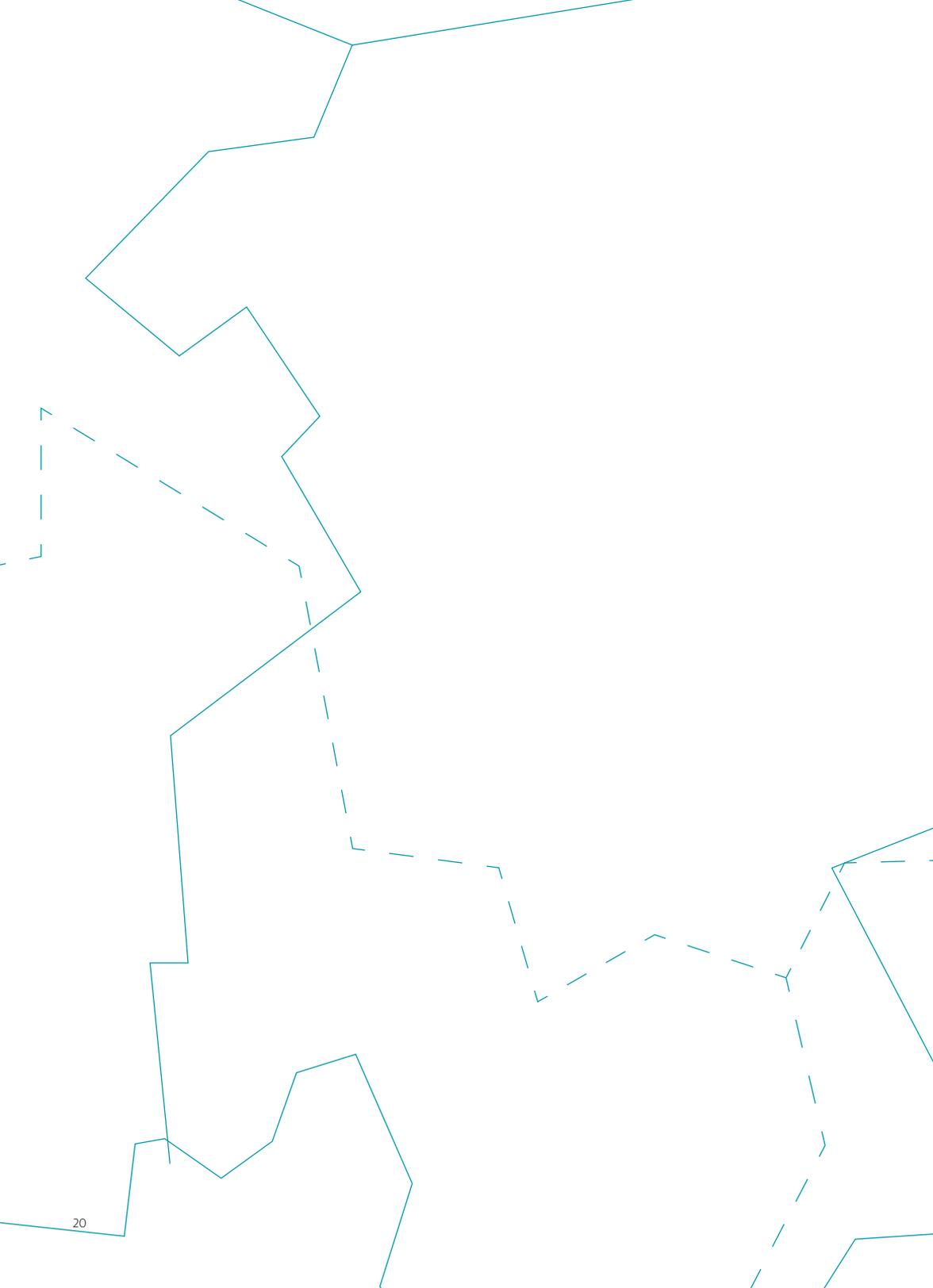
Wie viele *migrantische* Jugendliche (Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in der 3. oder 4. Generation!) waren beteiligt? In jedem zweiten Berliner Projekt sind *migrantische* Jugendliche involviert, meist aus der sog. türkischen Community. In Brandenburg waren Jugendliche mit russischen oder vietnamesischen Migrationserfahrungen oder Hintergründen die Teilnehmenden (2 bzw. 5 Projekte von 20, wenn hier die Neueinwanderer_innen / Binnenmigration in den Speckgürtel mitgezählt werden).

Zurzeit leben in Brandenburg 2,6% (2006)³ und in Berlin rund 14 % (2008)⁴ Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Rund 5 % der Brandenburger Bürger_innen haben einen Migrationshintergrund, 25% sind es in Berlin und deutschlandweit beträgt die Zahl rund 19 %.⁵

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Hälfte der Berliner und ein Viertel der Brandenburger Projekte sich synchron mit Migrationsgeschichte und interkulturellem Lernen auseinandergesetzt haben.

3 <http://www.statistik.brandenburg.de/cms/detail.php/lbm1.c.223027.de>
4 http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/demografie/einwohner_staatsangehoerigkeit.html
5 <http://www.statistik.brandenburg.de/cms/detail.php/lbm1.c.366334.de>
<http://www.berlin.de/lb/intmig/presse/archiv/20080702.1000.104149.html>





2 Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Geschichtslernen



2.1. Was ist Geschichte? Was ist Geschichtslernen?

Ohne eine Geschichte, die wir über uns erzählen können, gibt es keine eigene Identität. Das gilt für Individuen nicht weniger als für Gruppen. Menschen teilen (sich) ihre Erinnerungen (mit). In (kollektiven) Gedächtnissen werden gemeinsame, geteilte Erinnerungen ausgelagert und gespeichert sowie anderen zugänglich gemacht. Erzählungen spielen hier eine besondere Rolle.

2.1.1. Sinnbildung und historisches Denken

Früher wurde Geschichte oft als Nationalgeschichte oder als Geschichte der Herrschenden ge- bzw. beschrieben. Es galt nur eine Sichtweise und nur eine Deutung, wie bspw. von Königshäusern oder Diktaturen. Geschichte wird *ge-macht* und von Herrschenden bestimmt oder von Mehrheiten dominiert.

Die moderne Geschichtsschreibung und -didaktik versucht mehrere Standpunkte, Deutungen und Interpretation von Vergangenheit, bspw. von verschiedenen Gruppen, mit einzubeziehen. Geschichte hat sich heute demokratisiert und individualisiert – kurz, sich dem bestehenden Gesellschaftssystem angepasst. Doch nun wird durch die Mehrdeutbarkeit, durch die plurale Betrachtung und Darstellung, ein Auslegen nur einer einzig wahren Geschichte erschwert. Und das ist gut so!

Geschichte ist nicht mehr eindimensional sinnstiftend im Sinne einer herrschenden Ideologie. Kriege werden nicht mehr verherrlicht oder Könige verabsolutiert. Geschichte ist pluralistisch, aber auch als subjektiv, konstruktivistisch und prozesshaft zu verstehen. Ein Geschichtsbewusstsein, das individuelle sowie plurale Sichtweisen und Deutungen wahrnimmt, ermöglicht eine Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft. Historische Kenntnisse und Zusammenhänge zu begreifen, fördert das Auskennen und Zurechtfinden in der Geschichte und in der Jetztzeit. Ein Verstehen, was wir wie geworden sind und ein Denken der Zukunft, wie sich die kommende Zeit gestalten lässt, wird erleichtert. Es eröffnen sich (historische und gegenwärtige) Alternativen. Eine Vielfalt wird sichtbar und nutzbar.

2.1.2. Geschichtsbewusstsein entwickeln⁶

Im Geschichtslernen, wie es das Modellprojekt versteht, geht es um Zeiterfahrung und Multiperspektivität. Was wurde damals wie gesehen? Wie hat die nachfolgende Generation das historisch eingeordnet? Was bedeutet die Geschichte nun für uns?

Geschichte ist prozesshaft und historische Ereignisse lassen sich aus unterschiedlichsten Blickwinkeln betrachten und verstehen. Geschichte wird dabei als selektiv, perspektiv- und standortabhängig begriffen. Dies hat zur Folge, dass wir uns Geschichte immer *neu* aneignen, neu sehen. Im Vordergrund stehen

⁶ Zum Geschichtslernen und »Historisch-Denken-Lernen« siehe Bodo von Borries 2008, S. 22 oder derselbe in Mayer / Pandel / Schreiber (2007), S. 45 zum Geschichtsbewusstsein sowie Re- und De-Konstruktion.



Wo fängt (meine) Geschichte an? Verortungskarte: Herkunft und Geschichte

daher nun Erzählungen und Deutungen, statt Daten und Fakten. Dieses ist das Verständnis von Geschichtsbewusstsein, wie wir es in dem Projekt MEINE-DEINE-UNSERE GESCHICHTEN und der Jugendgeschichtsarbeit fördern wollen. Historisches Denken und historische Kompetenz⁷ gehören ebenso dazu. Ein Ziel ist dabei, die eigene Sinnbildung und Identität zu fördern.

2.1.3: Re-Konstruktion und De-Konstruktion

Um ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und historisch zu lernen, müssen verschiedene Instrumente und Kompetenzen herangezogen werden. Wichtig sind dabei die zwei Grundschritte, die der Re-Konstruktion und die der De-Konstruktion. Die Rekonstruktion soll in die Lage versetzen, GeschichteN selbst (nach) erzählen zu können. Eigene Sichtweisen kommen dabei zum Ausdruck. Selbst verstandenes wird in Bezug zu sich selbst gesetzt und eine historische Erzählung kann erfolgen. (Ich erzähle die Geschichte ...)

In der De-Konstruktion werden Standorte, Perspektiven und Maßstäbe hinterfragt – die eigenen und die der anderen. Denn aus beiden Schritten lassen sich Sinnbildungsmuster wahrnehmen, die dann eine Orientierung erlauben und einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten können.

Zu beachten ist unserer Ansicht nach, Geschichte zu re-konstruieren, um den Aufbau eigener (narrativer) Aussagen über Vergangenes zu erzielen. Sich GeschichteN anzueignen und zu erzählen ist ein bedeutender Schritt im historischen Denken.

Um sich orientieren zu können, sind zudem Alternativen auszumachen und

⁷ <http://www.geschichtsunterricht-anders.de/lehrerfortbildung/Theorie.pdf>

Pluralität wahrzunehmen, zu verstehen und anzuerkennen. Geschichte muss / Geschichten müssen dazu de-konstruiert werden. Dazu gehört eine Analyse anderer und fremder Aussagen über Vergangenes. Im Ansatz der Multiperspektivität kommt dies zum Ausdruck. Beides, die Re- und De-Konstruktion zusammen, schließen den Lernprozess erfolgreich ab.

Beim interkulturellen Geschichtslernen steht als Fernziel, die getrennten, die anderen Erinnerungen wahrzunehmen und anschließend zu überwinden, um zu neuen, gemeinsam geteilten Erzählungen zu gelangen (shared memories). Historisches Denken, Multiperspektivität und Diversity-Bewusstsein können dazu beitragen.

2.2. Was ist historische Projektarbeit / Jugendgeschichtsprojektarbeit?

2.2.1. Definition von historischer Projektarbeit

Historische Projektarbeit ist eine Lernform, »bei der ein selbstgesuchtes und gestelltes Problem aus der gesellschaftlichen Praxis bzw. den Erfahrungen der Beteiligten durch fächerübergreifend(e)s Wissen(schaft) eigenständig und praktisch [...] bearbeitet und in einem Produkt konkretisiert wird.«⁸

Die in dem Modellprojekt MUDG begleiteten historischen Projekte setzten mit ihren Themen und Fragestellungen im Sozialraum der Teilnehmenden an und stellten sich die Aufgabe, ihre historischen Ergebnisse in den unterschiedlichsten Formen zu erarbeiten und zu dokumentieren.

Konkreter lassen sich **Merkmale und Formen** beschreiben, die ein historisches Projekt ausmachen. Ein Projekt geht nicht von einem zu lernenden Stoff aus (wie oft in schulischen Kontexten), sondern von einer realen Situation, Ort, Ereignis, Frage oder Thema. Dies bedeutet bei der historischen Projektarbeit, dass handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen im Zentrum steht.

Wolfgang Emer hat Kriterien genannt, die historische Projektarbeit ausmachen und die auf viele der begleiteten Jugendgeschichtsprojekte zutreffen.⁹

ZWEI AUSGANGSPUNKTE

1. Gesellschaftsbezug – bspw. an Probleme anknüpfen.
2. Lebenspraxisbezug – sich an den Interessen der Jugendlichen orientieren.

⁸ Nach Wolfgang Emer (2007), S. 544ff.

⁹ Nach Wolfgang Emer (2007), S. 547.

DIE ARBEITSFORMEN

1. Selbstbestimmtes Lernen. Mitbestimmung bei Planung und Durchführung, Rollenwechsel.
2. Ganzheitliches Lernen. Kopf und Herz und Handarbeit verbinden. D.h. kreatives, rezeptives, entdeckendes und produktives Handeln sind zu verbinden.
3. Fächerübergreifendes Lernen.

ZWEI ZIELHORIZONTE

1. Produktorientierung.
2. Kommunikative Vermittlung – Öffentlichkeitsarbeit.

Historische Projektarbeit ist **eine Herausforderung**. Schon deshalb, weil dies für die meisten Jugendlichen ein ungewohntes Herangehen an einen historischen Gegenstand ist. Daher ist es zu empfehlen, die Teilnehmenden **sukzessive an historische Projektarbeit heranzuführen**. Dazu gehört es, die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen schrittweise immer stärker einzubinden und gleichzeitig einen **Rollenwechsel** vorzunehmen. Lehrende, Projektleiter_in, Experte_in nehmen sich zurück, wirken moderierend und unterstützend, im Ideal werden sie Lernpartner_in. Die Jugendlichen übernehmen Experten-, Planungs-, Leitungs- und Vermittlungsfunktionen. Sie bestimmen mit, legen Thema, Fragestellung, Art und Weise des Herangehens und Dokumentierens fest. Sie bestimmen Lernfeld, -ort, -weg, -art und tempo maßgeblich mit.

2.3: Was ist interkulturelles Geschichtslernen?

Die Geschichtsdidaktik begann seit 1992 sich mit interkulturellem Geschichtslernen zu befassen. Noch heute lässt sich feststellen, dass die »interkulturelle Öffnung und Erweiterung historischen Lernens und Lehrens in Deutschland [...] am Anfang steht«, da weiterhin vielfach konkrete Umsetzungsmaterialien fehlen.¹⁰ Um diese Lücke etwas zu schließen, versuchte das Modellprojekt einen Beitrag zu leisten. Dazu werden im Folgenden theoretische Impulse dargelegt, die ein interkulturelles Geschichtslernen konkreter fassen und zugleich Ideen und Perspektiven einbringen. Abschließend wird der Ansatz der Multiperspektivität mit einer interkulturellen Dimension erweitert und dargestellt.

2.3.1. Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens

Andreas Körber hat auf dem Fachtag des Modellprojektes 2008 *Geschichtslernen in der Zuwanderungsgesellschaft* Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens umrissen.¹¹ Interkulturelles Geschichtsdenken ist seiner Auffassung nach als zweidimensionale Orientierungsleistung zu verstehen, in der historischen Denken als Orientierung in Zeit und kulturelles Denken als Orientierung in Vielfalt verbunden werden. Ihm geht es dabei um Sinnbildungsmuster an

¹⁰ Körber (2008) auf dem Fachtag des Modellprojektes und Ohliger (2009).

¹¹ Körber (2010; i.V.)



Körper hält seinen Vortrag auf dem Fachtag des Modellprojekts Meine Deine Unsere GeschichteN

der sich die Lernenden ausrichten können.

Dafür sind Kompetenzen des historischen und (inter)kulturellen Denkens notwendig. Re-Konstruktion und De-Konstruktion von Geschichte, Kultur und Perspektiven sind dabei bedeutsam.

Orientierung in Zeit / Geschichte

Körper versteht historisches Denken als Kontingenzbewältigung der Zeit. Die Offenheiten und Ungewissheiten der Zeit können damit bewältigt werden. So kann der Unsicherheit der Veränderung in der Zeit begegnet werden. Dies erfordert Orientierung, die historisches Denken durch Ausrichtungsmöglichkeiten geben kann. Basierend auf historischen Erfahrungen, lassen sich in der Gegenwart (und) für die Zukunft Gestaltungsaussichten denken und entwickeln.

In der Geschichtsdidaktik ist die Re- und De-Konstruktion ein grundlegender Ansatz Geschichte zu denken, zu verstehen und aus ihr zu lernen. Unter der Re-Konstruktion wird der Aufbau eigener (narrativer) Aussagen über Vergangenes verstanden. Die subjektive Geschichtsdeutung steht im Vordergrund.

Bei der De-Konstruktion werden fremde Aussagen über Vergangenes analysiert. Wie sieht ihre Perspektive aus und warum kommt sie zu diesen Schlüssen?

Orientierung in Kultur

Beim interkulturellen Geschichtslernen ist neben der Zeit auch die kulturelle Kontingenz (Offenheit, Unvorhersehbarkeit) bedeutsam, die bewältigt werden will. Kulturelles Denken und kulturelle Sinnbildung eröffnen die Chance, zu erklären wie es kommt und was es bedeutet, dass Menschen (bei gleicher Ausstattung

ihrer Umwelt und zur gleichen Zeit) weder alles gleich tun (wie uniforme Maschinen) noch völlig individualisiert leben. Menschen und Gruppen, die in einer Stadt oder in einem Land zusammen leben, verorten sich in einer Spannungsbreite, der Sinnbildungsmuster zugrunde liegen. Die Spannungsbreite reicht von völliger Gleichheit aller Menschen (Menschheit) über Differenzierungsregeln (wie biologistische, genetische / rassistische Unterscheidung, Naturraumanpassung, politische Vergesellschaftung, transzendente Verpflichtung (Religion)) sowie Transkulturalität bis zur völligen Individualität. Kulturelles Denken will Sinnbildungsmuster herausfinden bzw. Erklärungen geben.

Kulturbegriffe

Kultur erfasst die Gewohnheiten eines Kollektivs. Ein Kollektiv ist eine menschliche Gruppe. Kultur und Kollektiv sind aber zu unterscheiden. Ebenso sind Gemeinschaft und Individuum trennbar.

Kulturalität bedeutet die »Kohäsion«¹², der Zusammenhalt von Gruppen / Staaten, wobei nicht von Homogenität innerhalb der Gruppen / Staaten ausgegangen wird. Nicht die Einheitlichkeit, sondern die Fähigkeit, Unterschiede innerhalb der eigenen Gruppe zu erkennen, zu denken und sich zu ihnen verhalten zu können, zeichnet Kulturalität aus.

Dennoch hat der Begriff Kultur verschiedene Bedeutungen. Er kann als einheitlich, eindimensional, (Gruppen-) übergreifend, in sich geschlossen und starr gesehen werden oder als uneinheitlich, mehrdimensional, (individuell) verschränkt, offen und prozesshaft gelten.

Im **klassischen Kulturkonzept**, wie das von Johann Gottfried Herder (zu Beginn des 20. Jh.), gehöre jedeR einer Kultur an und ein Austausch, ein Mischen oder eine Durchdringung mit anderen Kulturen sei nicht möglich. Eine Auffassung eines Kugelmodells mit festen, starren Oberflächen, die sich nicht durchdringen, aber aneinander stoßen. Die Kugeln / Kulturen seien homogen und in sich geschlossen. Dementsprechend gebe es nur eine Kultur einer Gesellschaft, eines Landes, einer Nation ...

Ähnlich bei der **Multikulturalität**. Hier stünden die unterschiedlichen Kulturen nebeneinander. Deutsche, Türken, Chinesen o.a. in einem Land stellen eine mosaikartige, collagemäßige Kultur (des Landes) dar.

Inter-Kulturalität geht darüber hinaus und meint entsprechend, die Konstruktion einer neuen, zusätzlichen Kultur, welche die Kulturen nicht auflöst, sondern zwischen ihnen einen neuen *common ground* / Gemeinsamkeiten herstellt. Kulturelle Differenzen können (hier) bearbeitet werden. Kugeln sind dann wie Seifenblasen durchdringbar und gemeinsame Schnittmengen entstehen.

¹² Klaus P. Hansen nach Stefanie Rathje: http://www.stefanie-rathje.com/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf

Andere Konzepte, wie das der **Trans-Kulturalität** nach Wolfgang Welsch, verstehen Kultur(en) flüssiger und dynamischer. Kulturen beeinflussen sich schon immer gegenseitig, durchdringen sich. Kulturen sind als je individuelle Konstrukte aus vielen kulturellen Einflüssen aufzufassen. Jeder gehört gleichzeitig vielen *Kulturen* an, verändert diese und konstruiert seine eigene Kultur. Jede Kultur ist hybrid. Jeder trägt fremde, vermischte Kultur in sich und eine *wahre, reine* Kultur gibt es so nicht.

Prinzipien des interkulturellen Geschichtslernens

Ziel der interkulturellen Geschichtsarbeit ist nach Körber (2008) nicht (nur) das Kennen *der* (einen) Geschichte / Kultur des anderen. Vielmehr geht es um Kompatibilität des eigenen Geschichtsdenkens mit dem des Gegenüber und der Entwicklung einer gemeinsamen Deutung und Narration.

Dies bedarf eines historischen Grundschriffs, der De-Konstruktion. Welches sind denn die GeschichteN des anderen? Wie bildeten sie sich und warum? Welche Orientierungsfragen werden mit den Geschichten der anderen bearbeitet? In welchem Verhältnis stehen sie zur eigenen Geschichte? Letztlich gilt es über Geschichte und deren Perspektiven, deren Deutungsmuster und Urteile gemeinsam zu reden und sich auszutauschen.

IN ANLEHNUNG AN KÖRBER LASSEN SICH PRINZIPIEN ABLEITEN, DIE EIN INTERKULTURELLES GESCHICHTSLERNEN GEWÄHRLEISTEN

- Die Anerkennung der kulturellen Prägung, aber ohne eine Verabsolutierung und Vereinnahmung. Keine *Kulturalisierung*! Die Geschichten (die eigenen und die der anderen) sind nicht diejenigen der Nation, der Religion, der Gruppe etc. Trotzdem spielen diese Kategorien in den Erzählungen weiter eine Rolle.
- Keine Assimilationsforderung, aber Anerkennung derartiger Bedürfnisse (z.B. *dazugehören zu wollen*).
- Keine Vereinheitlichung der Geschichten auf höherem Niveau (»Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion« – Verstehen, Verhandeln, statt normativ setzen).
- De-Konstruktion der fremden Geschichten, um ihren Orientierungswert zu erkennen und anzuerkennen.

Mit der radikalisierten Multiperspektivität, die Interkulturalität auf allen drei Dimensionen integriert, wird versucht, sich und andere besser zu verstehen sowie historisches interkulturelles Lernen zu ermöglichen.

2.3.2. Voraussetzungen und Bedingungen des interkulturellen Geschichtslernens

In einer heterogenen Gesellschaft spielt Diversity eine immer größere Rolle. Ziele sind dabei aber nicht *divided memories*, getrennte Erinnerungen (wie nach



Barricelli diskutiert auf Modellprojekt-Fachtag

den klassischen Kategorien *Rasse, Klasse oder Geschlecht*), sondern shared memories, geteilte / gemeinsame Erinnerung. Dies setzt die Bereitschaft voraus, fremde / andere Inhalte, Deutungen und Erklärungsmuster wahrzunehmen und anzuerkennen, um von ausgehandelten und ausdifferenzierten Geschichtsbildern zu lernen. Damit rücken die Erzählungen in den Mittelpunkt. Michele Barricelli hat Voraussetzungen und Bedingungen des interkulturellen Geschichtslernens benannt:¹³

NARRATIVITÄT DER GESCHICHTE

Erzählveranstaltung mehrerer Generationen

AUTHENTIZITÄT DER ERINNERUNG

Suche nach der für den Augenblick glaubhaften Konstruktion

INDIVIDUALISIERUNG DES GEDÄCHTNISSES

collected memories statt collective memory
gesammelte Erinnerungen statt eines gemeinschaftlichen Gedächtnisses

VERVIELFÄLTIGUNG DER GESCHICHTSBEZÜGE

Erzählgemeinschaft ohne single best narrative / Meistererzählung

VIRTUALISIERUNG DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS

schnelle Zirkulation, Neubestimmung von Nähe / Ferne – Eigenem / Fremdem,
geringe Langzeitwirkung

¹³ Michele Barricelli hat auf dem Fachtag der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin zum interkulturellen Geschichtslernen 2010 einen Vortrag gehalten. Seine Überlegungen können (demnächst) im Folgenden nachgelesen werden: Barricelli (2010 und 2011).

SEIN FAZIT IST, DASS

- Geschichte als Normalisierungs- und Legitimationsmacht in der Krise ist.
- Kultur und Identität als Sach- und Selbstverständigungsbegriffe fragwürdig geworden sind.
- »Kulturelle Differenz« als »Junk-Food-Theorem« (Scherr) abgelehnt werden muss und ein neues Leitbild die Transkulturalität sei.
- eine uniforme Erinnerungskultur in der pluriformen Migrationsgesellschaft unmöglich ist: *Collected memories* anstatt *collective memory*.
- ein *Diversity*-Ansatz auf Inklusion setzen muss.

2.3.3: Wie ist der Zugang zum interkulturellen Geschichtslernen?

Inhaltsauswahl für Geschichtslernen in der Einwanderungsgesellschaft

Bodo von Borries stellt vier Konzepte der Inhaltsauswahl vor, die einer Neuorientierung der Bearbeitung und Verarbeitung von Geschichte dienen können und verweist zugleich auf ihre Grenzen.¹⁴

NATIONALGESCHICHTE ALS EINTRITTSBILLET

In der Nationalgeschichte neuer Art würden Migrations- und Integrationsprozesse einbezogen. Angefangen bspw. mit dem Zusammenwachsen der *Deutschen* aus *Kelten*, *Germanen* und *Slawen* bis hin zur Neuzeit, in der aufgrund von Arbeit, Umweltverschmutzungen, (Bürger-) Krieg u.a. Menschen wandern (müssen). Eine *Nationsbildung* wird möglich, mit Integrationspotential ohne Gleichmacherei mit Identifikationsangeboten in der Wanderungsgesellschaft. Dagegen stehen Assimilations Sorgen und Ethnozentrismus als Risiko.

MENSCHENRECHTSGESCHICHTE ALS ZIVILRELIGION

Aus der Geschichte lernen steht hier im Fokus, oder die Durchsetzungsprozesse von neuen Werten und Normen, die als universalistisch gelten (sollen). Ziel ist, sich Demokratie, Humanität und / oder die Verfassung als eigene Norm anzueignen. Riskant sind der Versuch der (normativen) Identitätsstiftung sowie die Abstraktheit bei der Ableitung.

NAHWELTGESCHICHTE ALS ORIENTIERUNGSHILFE

Lebenswelt- und Adressatennähe ermöglichen Herkunftsgeschichten von Betroffenen in den Blick zu nehmen. Eigene und andere (Familien-) Geschichten bieten Orientierungsmöglichkeiten. Ein Risiko ist die Zersplitterung und das Nicht-Erkennen *nur* ein Teil des Ganzen zu sein. Zudem besteht die Gefahr, bei der Herkunftsgeschichte in die Kulturalisierungsfalle zu laufen.

¹⁴ Bodo von Borries (2004), S. 26ff. oder derselbe (2008a), S. 91ff.



von Borries fragt nach

MENTALITÄTSGESCHICHTE ALS IDENTITÄTserWEITERUNG

Mentalitätsgeschichte setzt sich mit Identitätsbildungsprozessen auseinander. Diese können eindrücklich in Wanderungsprozessen erforscht und gelernt werden. Fremdverstehen und Empathie sowie Selbstreflexion führen hierbei zur Identitätsbildung und -erweiterung. Nach der Re-Konstruktion folgt die De-Konstruktion. Alles kann offen oder zufällig erscheinen. Es drohen Überforderungen und Verunsicherungen / Entfremdungen, die eine Selbstdefinition behindern können.

Drei mögliche Umsetzungsformen – Themen, Quellen und Darstellungen

Körber beschrieb drei Umsetzungen von interkulturellem Geschichtslernen, die durch Themen, Quellen und Darstellungen erfolgen können.¹⁵ Die **Themenwahl** würde sich nur bedingt eignen für ein erfolgreiches interkulturelles Geschichtslernen. Denn eine diachrone Auseinandersetzung, bspw. über die Judenfeindschaft in der Neuzeit, kann kulturelle Prägungen herausarbeiten. Aber eine Übersetzung auf die eigene Wahrnehmung, auf die eigene Perspektivität bleibt aber abstrakt und beschränkt.

Im Modellprojekt haben wir erfahren, dass synchrone historische Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich bspw. der Arbeitsmigrationsgeschichte in ihrer Region widmen, es dagegen leichter haben, die durch Sozialisation bedingte Prägung zu analysieren. Denn die unterschiedlichen Sichtweisen haben zugleich etwas mit den eigenen Lebenswelten

¹⁵ In einer Einführung zum »Interkulturellem Lernen im Geschichtsunterricht« führt Körber (2001) dies aus.

zu tun. Jedoch ist Vorsicht geboten, um nicht zu re-ethnisieren und auszugrenzen, was ein Verstehen und Lernen erschwert.

Interkulturalität im Material zu berücksichtigen, so sieht es Körber weiter, hat dagegen den Vorteil, in den **Quellen interkulturelle Multiperspektivität** herausstellen zu können. Die Standortgebundenheit jeder Quelle, ihre Abhängigkeit von den Umständen, der Perspektive passt zum interkulturellen Lernen gut. Auch hier wird nach den Wertmaßstäben / Orientierungsmustern geforscht. Wird nun im nächsten Schritt der historische Gegenstand **als Ganzes multiperspektivisch dargestellt**, steht nicht ein vermeintliches Abbild, quasi nicht die Wahrheit im Vordergrund, »sondern (auch) das wie es für die Beteiligten gewesen«¹⁶ ist.

Übernahme der Perspektiven Anderer und Nachvollzug, warum sie Sachverhalte so sehen und deuten, führt zum Fremdverstehen. Das Ziel ist dabei eine Perspektiverweiterung und im Ideal auch eine Kompatibilität, um zu einer neuen, hybriden und gemeinsamen Erzählung zu gelangen.

Multiperspektivische Geschichtsvermittlung

Rainer Ohliger¹⁷ plädiert für eine Blickwinkelerweiterung in der historischen Vermittlung und skizzierte fünf Arten, in denen interkulturelles Geschichtslernen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft gelingen kann. Zudem stellt er fest, dass migrationspezifische Fragestellungen als Querschnitt bei allen geschichtlichen Themen herangezogen werden sollten und Zuschreibungen aufgrund historischer Zugehörigkeit oder wegen Abstammung kontraproduktiv sind.

MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH MIGRATIONSGESCHICHTE

Die Sichtweise endet nicht bei der Geschichte der Migranten_innen, ihren Motiven, ihrer Wanderung selbst oder der Geschichte des Auswanderungslandes. Das migrantische Leben in der neuen Gesellschaft ist ursächlich durch die Mehrheitsgesellschaft geprägt und gehört ebenso in den Blick genommen. Dazu gehören die politischen und wirtschaftlichen Aspekte (Steuerung, Migrationsbedarf), aber auch der Wandel in der (gemeinsamen) Gesellschaft, der durch Migration mitgeprägt wurde.

MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH HISTORISCHE VERGLEICHE

Die Einbeziehung von Herkunftserzählungen. GeschichteN von verschiedenen Ländern synchron und diachron zu vergleichen, bietet sich an. Zum Beispiel synchron die Transformationen aufgrund des Mauerfalls in Deutschland und Osteuropa oder diachron, die Flucht und Vertreibungen zum Ende des griechisch-türkischen Krieges 1923 und zum Ende des Zweiten Weltkrieges.

¹⁶ Körber (2001), S. 18.

¹⁷ Ohliger (2009).



Ohliger auf Fachtag

MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH DEN FREMDEN BLICK AUF ETABLIERTE NATIONALE NARRATIVE

Hier sind andere, erweiternde Sichtweisen gemeint, aber auch kontroverse Deutungen von Belang. Wie sehen Einwanderer den Mauerfall oder die Verantwortung, die aus dem Nationalsozialismus erwuchs?

MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH BEZIEHUNGSGESCHICHTEN

Durch Migration verändert sich Gesellschaft und daraus folgt auch eine andere, neue Geschichtsschreibung. Verändern sie die Subjekte der Geschichte? Werden andere Erfahrungen und Gruppen einbezogen?

MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH NEUE ÜBERNATIONALE ERZÄHLUNGEN

Internationale Zusammenhänge und Globalisierung verweisen auf gemeinsame und übernationale Erfahrungen. Multiperspektivische Erzählungen entstehen und verändern den Blick auf GeschichteN, in dem globale oder europäische Narrationen in die nationale Erzählung integriert werden.

Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität für das Erkennen von Sinnbildungsmustern

Von Borries fordert dabei ein, dass nicht nur Quellen (multiperspektivisch) auszuwerten und (kontroverse) Zusammenhänge herzustellen sind, sondern auch der Dritte Schritt, sich (plurale) Sinnbildungsmuster zu erarbeiten, erfolgen muss. Das Freilegen unterschiedlicher Deutungsmuster, die auf verschiedenen Perspektiven und Maßstäbe beruhen, ermöglicht für die eigene Positionierung Orientierungsangebote zu erhalten.

Von Borries benennt nach Rüsen vier geschichtslogische Sinnbildungsmuster: Traditionale (die Erklärung und Legitimation einer verbindlichen Regelung / Erzählung), exemplarische (auf eine neue Situation übertragende), kritische (eine zurückweisende) und genetische Sinnbildung (Einsicht in die Kontinuität trotz sich historisch verändernder Regeln).

Der Gewinn für das interkulturelle Geschichtslernen und Lernen aus der Migrationsgeschichte ist, dass Sinnbildungen voneinander abweichen oder sich gar widersprechen können. Doch sie bieten zugleich Orientierungsoptionen an, die nachvollzogen sowie ihre Perspektiven und Maßstäbe verstanden werden können.

2.3.4. Interkulturelles Geschichtslernen durch den Ansatz der Multiperspektivität und seine Dimensionen

Ein wichtiges Ergebnis des Modellprojektes ist es, für das interkulturelle Geschichtslernen den geschichtsdidaktischen Ansatz Multiperspektivität (Bergmann¹⁸) zu nutzen und um die interkulturelle Dimension zu erweitern. Dazu ist eine ausführliche Handreichung für das Modellprojekt von Tanja Berg erstellt worden.¹⁹

Multiperspektivität kann sowohl horizontal als vertikal gedacht werden. In der waagerechten Ebene können verschiedene Akteur_innen, Beobachter_innen und Zeugen_innen der Zeit unterschiedlichste Blickwinkel auf ein und dasselbe Geschehen / Ereignis einnehmen. Ein Blickwinkel oder Standpunkt ist von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. So u.a. von politischen, sozialen, religiösen Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen. Diese Blickwinkel, Standpunkte oder Perspektiven sind deshalb immer auch in den historischen Quellen zu finden. Sie müssen daraufhin analysiert und die Perspektiven sichtbar gemacht werden.

In der senkrechten Ebene kann Multiperspektivität auch als chronologisch verstanden werden. Dabei gilt es zwischen Quellen aus unterschiedlichen Zeiten und Perspektiven zu unterscheiden.

1. DIMENSION

- Was waren die Sichtweisen der Zeitzeugen_innen?

2. DIMENSION

- Welche Standpunkte nahmen die nachfolgenden Forscher_innen oder Generationen ein?

¹⁸ Bergmann (1992), (2000), (2007).

¹⁹ Landesjugendringen Brandenburg und Berlin (2010).



Begegnungen werden historisch und kulturell beeinflusst

3. DIMENSION

- Wie sehen die Perspektiven heute, in dem Jugendgeschichtsprojekt aus? Welche Perspektiven nehmen die Jugendlichen ein und warum?

Der Kern ist dabei die Interkulturalität in allen Schritten bzw. Dimensionen als Querschnittsthema/ -aufgabe zu verstehen und zu berücksichtigen.

Zur ersten Dimension –Multiperspektivität der Quellenbasis

Bei der Recherche über einen Zeitraum oder ein historisches Ereignis sollte auf möglichst unterschiedliche Perspektiven der Quellen geachtet werden. Bei der Arbeit mit historischen Quellen sollen die Jugendlichen lernen, unterschiedliche Perspektiven auf die Zeit und ihre Ereignisse zu berücksichtigen. Sie sollen lernen, dies im Material zu entdecken. Es geht darum, so viele verschiedene Perspektiven wie möglich zugänglich zu machen und aus verschiedenen Blickrichtungen auf eine Zeit zu schauen. Dabei können so genannte Primärquellen, also Zeugnisse, Dokumente, Berichte, Autobiografien, Tagebücher, Bilder, Filme oder Fotos usw., aus der entsprechenden Zeit selber unterschiedliche Blickwinkel, Bewertungen, Einschätzungen und Urteile aufzeigen.

Ein Beispiel Beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust (Shoah) sollten die Perspektiven von Zuschauer_innen, Mitläufer_innen und Täter_innen kritisch thematisiert werden. Hinzu kommen noch Perspektiven von Menschen, die in der gleichen Zeit in anderen Regionen wie z.B. Afrika oder Amerika gelebt haben. Je mehr unterschiedliche Perspektiven, desto differenzierter wird unser Verständnis von Geschichte.

Zur zweiten Dimension – die Kontroversität

Hinzu kommen die so genannten Sekundärquellen, also Zeugnisse von Menschen die nicht zu Gegen waren, aber auf Grund von gesammelten Informationen (Quellen wie Berichten, Dokumenten, Fotos, Gespräche usw.) eine eigene Darstellung und Interpretation der Ereignisse lieferten und diese bewerteten. Solche Sekundärquellen können von Historiker_innen, Schriftsteller_innen, Politiker_innen, Familien usw. erarbeitet worden sein, die sich zu einer späteren Zeit mit dem Ereignis oder der Zeit beschäftigt haben.

Wenn also unterschiedliche Primär und Sekundär-Quellen gefunden wurden, dann ist es auch notwendig, sich damit zu beschäftigen, was den einzelnen Personen oder Quellen wichtig war oder wie sie die Welt gesehen haben. Es geht darum zu versuchen, die Quellen und Zeugnisse in ihrer Vielfalt zu lesen. Unterschiedliche Perspektiven auf eine Sache, eine Zeit nebeneinander stehen zu lassen und einander gegenüber zu stellen oder verschiedene Perspektiven wie in einem Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen. Dabei können sich diese Quellen und Interpretationen auch widersprechen oder miteinander in Diskussion treten. Dies nennen wir auch Kontroversität und zugleich wird das Ereignis kontextualisiert.

Eine bekannte Kontroverse beim Thema Zweiter Weltkrieg ist, ob die deutsche Wehrmacht als verbrecherisch bezeichnet werden muss und inwieweit sie aktiv in den Völkermord verwickelt war. Forschende aus verschiedenen Ländern oder Historiker_innen mit unterschiedlichen Hintergründen können zu unterschiedlichen Deutungen kommen! Der Fakt der Massenerschießungen kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und interpretiert werden.

Zur dritten Dimension – die Pluralität

Diese unterschiedlichen Perspektiven, Stellungnahmen und Bewertungen verlangen von uns, dass wir in der Lage sind, verschiedene Perspektiven zu übernehmen, einen Sachverhalt oder Ereignis aus ganz unterschiedlichen Augen zu sehen und unsere eigene Meinung erst einmal in den Hintergrund zu rücken. Wir versuchen, aus den Informationen über das Was und das Wie auch eine Antwort auf das Warum zu finden. Wenn wir also unterschiedliche historische Perspektiven erst einmal nachvollzogen haben, dann müssen wir uns auch von diesen Perspektiven wieder trennen können, um dann aus der Vielzahl der Meinungen, Standpunkte und Perspektiven unser eigenes Bild und unsere Beurteilung oder Bewertung heute vorzunehmen.

Interkulturalität und Multiperspektivität im geschichtlichen Lernprozess

Um Multiperspektivität in seinen unterschiedlichen Dimensionen anwenden zu können, genügt es nicht nur eine interkulturelle Auswahl an unterschiedlichen Quellen zu treffen, sondern es gilt auch, den Lernprozess interkulturell



ZIMTZICKEN stellen dem Bildungsminister aus Brandenburg, Herrn Rupprecht, ihr Projekt vor!

zu gestalten. Deshalb ist es wichtig, viele unterschiedliche kulturelle Identitäten, Meinungen, Perspektiven und Ideen (nicht nur in der eigenen Lerngruppe) sichtbar zu machen. Das Ziel ist dabei, Orientierungen im geschichtlichen Denken herauszuarbeiten, diese zu diskutieren und zu einem gemeinsamen Neuen zusammenzusetzen.

Um die Perspektiven der anderen überhaupt wahrzunehmen, diese zu verstehen und gemeinsam als Gruppe miteinander zu diskutieren, lassen sich folgende Fähigkeiten nutzen. Dazu braucht es zum einen Empathie, also die Fähigkeit sich in andere hinein zu denken und zum anderen die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Meinungen, Haltungen und Prägungen.

Am Beispiel des Mauerfalls und seinen Folgen lässt sich dies verdeutlichen: Zwar sieht die deutliche Mehrheit der Herkunftsdeutschen beider Teile dies sehr positiv. Viele Einwanderer_innen aus der Türkei oder anderen Ländern beurteilen den Mauerfall ambivalenter. Nach dem Fall der Mauer kam eine Welle von Rassismus, Rechtsextremismus, Ausgrenzung und auch eine Zunahme von Arbeitslosigkeit auf viele West-Berliner Migranten_innen zu. Jedoch entstand auch ein neues Unternehmertum u.v.a.m.

Wenn verschiedene nationale Sichtweisen thematisiert werden oder die Perspektiven aus der Sicht von Frauen und Männern, Minderheiten und Mehrheiten usw. problematisiert werden, gilt es zu beachten, dass Interkulturalität dabei mehr sein sollte als nur eine nationale, religiöse oder gar *ethnische* Betrachtungsweise.

2.4: Wie lassen sich Jugendgeschichtsarbeit und interkulturelles Lernen verbinden?

Interkulturelles Lernen kann an vielen Punkten in der historischen Projektarbeit ansetzen. Aus den Erfahrungen der Praxis und des radikalisierten, sprich mit Interkulturalität erweiterten, Ansatzes der Multiperspektivität lassen sich folgende Ergebnisse festhalten und gliedern: Bei der Auswahl des Themas und der Fragestellung, bei der Berücksichtigung von interkulturellen Aspekten bei den Quellen, dem Heranziehen von (Sekundär-) Literatur, die verschiedene Sichtweisen aufgreift, bei der Analyse, bei der Interpretation und Deutung durch die jugendlichen Forschenden selbst.

Im Folgenden wird sich hierbei an den Dimensionen des historischen Ansatzes der Multiperspektivität unter Berücksichtigung der Interkulturalität orientiert. Praxisbezüge werden dabei aufgegriffen. Darüber hinaus werden die Themen und Fragestellungen von Jugendgeschichtsprojekten aufgelistet und die Bedeutung der Migrationsgeschichte sowie -forschung hierbei unterstrichen.

2.4.1. Themenauswahl und Fragestellung (Dimension der Multiperspektivität und Interkulturalität)

In der Praxis ergaben sich bei uns zwei unterscheidbare Ansätze, historisches und interkulturelles Lernen zu verbinden. Es gab Projekte, die sich mit interkulturellen und migrantischen Fragestellungen beschäftigten, in dem sie über eine andere Gruppe in ihrem Sozialraum forschten. Andere Projekte nahmen sich den eigenen Herkunftsgeschichten an und haben über diese geforscht.

BEISPIELE FÜR DAS EHER ÜBER ANDERE FORSCHEN SIND

Holländische Zwangsarbeiter, Bessarabien in der Uckermark, Menschen in Moabit – Woher kamen und kommen sie? oder Wo sind all die Russen hin?

BEISPIELE FÜR DAS EHER MITEINANDER FORSCHEN SIND

Virtuelle Zeitsprünge zwischen Potsdam und Saigon (Herkunftsgeschichte), Drei Generationen in Marzahn auf der Spur, Die erste Türkin in Neukölln oder Zurückgehen oder bleiben – türkische Entschlüsse im Jahr 1989, Wie viele Geschichten gibt es?

→ <http://www.meine-deine-unsere-geschichten.de/praxisbeispiele/projektinfos/index.shtml?navanchor=1010008>

Das interkulturelle Lernen in Themen findet statt, indem beispielsweise deutlich wird, dass mit einem historischen Ereignis verschiedene Erfahrungen, Sichtweisen und Deutungen einhergehen können, die auch von kulturellen Bedingungen abhängen. Der Mauerfall und seine Folgen kann für sog. türkische Gastarbeiter_innen etwas anderes bedeuten²⁰, als für alteingesessene Berliner_innen. Beide

²⁰ Çil (2009), S. 46ff.



1965 Feier zur türkischen Republikgründung am Ernst Reuter Platz

Gruppen begingen den Fall der Mauer meist euphorisch. In den Folgejahren profitierten offenbar die einen weniger als die anderen. Weitere Perspektiven sind die der Alliierten und die aus West- und Ost-Berlin etc.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen sind wahrzunehmen und auch anzuerkennen, damit interkulturelles Geschichtslernen gelingen kann. Es genügt dabei nicht, nur die Quellen multiperspektivisch auszuwerten und sie anschließend mit Kontroversen zu kontextualisieren. Die eigenen Deutungen und Maßstäbe sowie die der anderen sollten nun bearbeitet werden. Was bedeutet das für mich und warum? Was folgere ich daraus? Wie und warum deuteten Andere etwas anders? Was folgern sie daraus? Alternativen und plurale Orientierungsangebote werden geschaffen. Es entsteht Raum, sich gemeinsam Geschichte anzueignen und zusammen zu teilen.

2.4.2. Berücksichtigung interkultureller Aspekte bei (Primär-) Quellen (Dimension der (interkulturellen) Multiperspektivität)

Quellen zur Biografie Ernst Reuters und zur Nutzung des gleichnamigen Platzes in Berlin bieten unterschiedliche Sichtweisen und Deutungen für interkulturelles Lernen an, wenn sie denn heran gezogen werden.

Am Beispiel der Geschichte des Ernst Reuter Platzes in (West-)Berlin kann Verschiedenes erzählt werden, wie aus unterschiedlichen Quellen über Person und Platz zu erfahren ist. In einigen Quellen steht die Erzählung der Entstehungsgeschichte des Platzes und seines Namensgebers im Zentrum. Es wird hier an



Jugendliche setzt sich mit Zitaten und Bildern auseinander

den damaligen regierenden Berliner Bürgermeister und seine Bedeutung für die Stadt im Ost-West-Konflikt erinnern. Andere Quellen erzählen nicht von der Nachkriegsgeschichte, sondern wenden sich der Erinnerung an Reuters Exil in der Türkei während des Nationalsozialismus zu. Neben Quellen aus den Perspektiven der Opfer, also der Exilanten_innen, können hier Sichtweisen der türkischen Aufnahmegesellschaft und des NS-Staates in die Analyse einbezogen werden. Außerdem bieten sich für die interkulturell-historische Auseinandersetzung Quellen an, die die Perspektiven von türkischen Migrant_innen aufnehmen. Für sie stellt der Platz eine weitere Bedeutung dar. Quellen beschreiben, wie türkische Arbeitervereine in den 1960er Jahren am *Denkmal für die Wiedervereinigung* zu Ehren Kemal Atatürks anlässlich der Republikgründung der Türkei Feierstunden abhielten. Sie haben dem Platz eine andere Bedeutung beigemessen.²¹ Eine andere migrationsspezifische Folie ist, dass hier in den 1990er Jahren überlegt wurde, eine Erinnerungsstätte zu errichten, die an die Vertreibung der Deutschen um 1945 erinnern sollte. Alle diese unterschiedlichen Quellen und Sichtweisen machen Multiperspektivität am Beispiel einer Biografie und eines Ortes aus.

TIPPS ZUR NS-GESCHICHTE UND INTERKULTURELLES GESCHICHTSLERNEN

Das Methodenbuch zum interkulturellen Geschichtslernen *Mehrheit Macht Geschichte* des Anne Frank Zentrums in Berlin thematisiert multiperspektivisch anhand von 7 Biographien Nationalismus, Nationalsozialismus, Krieg, Kolonialismus und Migration. Zudem versteht das Anne Frank Zentrum interkulturelles Geschichtslernen als Querschnittsaufgabe.

²¹ Düspohl (2004), S. 176.

→ https://www.annefrank.de/onlineshop/product_info.php?products_id=61

Der Dokumentenkoffer »GeschichteN teilen« von Miphgasch (Begegnung), Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz will mit seinen Materialien einen Beitrag zum interkulturellen Geschichtslernen – zum Nationalsozialismus leisten. Anhand der Quellen werden andere Zugänge ermöglicht.

→ http://www.miphgasch.de/dokumentenkoffer_infos.html

Ergänzend hat die Webredaktion LERNEN AUS DER GESCHICHTE zum Thema *Einwanderungsgesellschaft und Holocaust* ein Dossier zusammengestellt.

→ http://www.lernen-aus-der-geschichte.de/resmedia/document/up200909/Geschichte_oder_Geschichten.pdf

2.4.3. Nutzen von (Sekundär-) Quellen / nachfolgender Generationen (Dimension der (interkulturellen) Kontroversität und Kontextualisierung)

Nachdem die Quellen multiperspektivisch ausgewählt und analysiert wurden, ist es wichtig, in einem nächsten Schritt eine Kontextualisierung zu erzielen, indem kontroverse Standpunkte zum Thema in der Wissenschaft oder Deutungen der nachfolgenden Generation herangezogen werden.

Das Thema der Evakuierung und Vertreibung von Deutschen um 1945 war und ist bis heute eine Kontroverse in und zwischen verschiedenen Generationen. Dies hat sich zudem auch in der Fachliteratur niedergeschlagen.²²

Für die Multiperspektivität und das interkulturelle Geschichtslernen ist der Fokus dabei auch auf andere Länder und Gruppen zu richten.²³ Dies schafft weitere interkulturelle Zugänge und ermöglicht die Entwicklung eines pluralen Geschichtsbewusstseins.

Tip In der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus gab es viele Kontroversen. Ian Kershaw beschreibt sie in: *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*. 2009.

Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall: »Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis.« verweisen auf die Deutungen der nachfolgenden Generationen und ihre »Verstrickungen« und erweitern die »kontroverse Betrachtung« von Geschichte.

²² <http://library.fes.de/library/netzquelle/zwangsmigration/44hist.html>

²³ Bspw. die Sicht aus Polen, die die Bundeszentrale für politische Bildung (2010) in einer quellenreichen Publikation herausgebracht hat. Zudem bietet sich zu Flucht und Vertreibung das Lernportal.the-unwanted.com an.

2.4.4. Die eigenen Perspektiven und Deutungen und die der Anderen (Dimension der (interkulturellen) Pluralität)

Nach der Analyse kommt es auf die Interpretationen und Deutungen durch die jugendlichen Forschenden selbst an!

Ein plurales Geschichtsbewusstsein zu fördern ist das Ziel. Wahrzunehmen und nachzuvollziehen, dass die Quellen und Kontroversen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihren Ursprung haben, ist wichtig. Zudem betrachten sie einen historischen Gegenstand aus den verschiedensten Perspektiven und kommen so zu unterschiedlichen Bewertungen. Geschichte bzw. Zeit soll so erfahren werden.

Die historische Auseinandersetzung mit multiperspektivischen Quellen und mit kontroversen Standpunkten führt aber auch in die Gegenwart. Die Jugendlichen selbst setzen sich heute in Beziehung zum historischen Gegenstand, deuten diesen und ziehen ihre Schlussfolgerungen. Bearbeitet werden hier eigene Standpunkte und Wertmaßstäbe sowie die der anderen Jugendlichen. Es gilt nicht, die einzige Wahrheit und Deutung herauszuarbeiten, sondern plurale Sichtweisen aufzuzeigen, wahrzunehmen und anzuerkennen. Damit werden neue Orientierungsangebote offeriert. Geschichte und Kultur können so der Orientierung dienen.

Modernes Geschichtslernen verfolgt nicht mehr die Idee, den einzigen legitimen Sinn in einer Gesellschaft zu setzen. Es ist keine eindimensionale Herrschaftswissenschaft mehr, wie sie bei Monarchien anzutreffen war. Es gibt nicht mehr eine einzige Deutung und eine einzige Sinnggebung. Nun werden andere Sichtweisen, Denkweisen, Einstellungen erkennbar. Geschichte macht zudem Orientierungsangebote für die Gegenwart und Zukunft. Identitäten werden sich ihrer Geschichten bewusst und können sich neu orientieren. Sie lassen sich weiter plural beeinflussen und nicht durch eine (nationale, staatlich vorgeschriebene etc.) Auffassung der Geschichte bilden. Ein (plurales und interkulturelles) Geschichtsbewusstsein wird damit angestrebt.

In der historischen Auseinandersetzung stellt die Re-Konstruktion einen wesentlichen Schritt dar. Doch auch Positionen und Meinungen zu dem historischen Gegenstand einzunehmen, gehört dazu. Die eigenen Deutungen und die der Anderen sind gefragt. Sich auch hier bewusst zu werden, dass die Standpunkte, Ansichten und Bewertungen mit den eigenen Erfahrungen und Perspektiven verwoben sind, ist eine Voraussetzung, seine Identitätsbildung zu reflektieren und zu fördern (De-Konstruktion). Zugleich kann es leichter fallen, andere Auffassungen, Deutungen und Sichtweisen anzuerkennen.

In einem Jugendgeschichtsprojekt kommt dies in der Fragestellung bereits zum Ausdruck: »Wie viele Geschichten gibt es?« In dem Projekt von Jugendlichen



Jugendliche präsentieren ihre historischen Ergebnisse und stellen ihre Standpunkte vor

einer Geschichts-AG haben sie Herkunftsgeschichten herausgearbeitet und die individuelle gleichrangige Bedeutung hervorgehoben.

Die heutigen Sichtweisen und Deutungszuschreibungen der jugendlichen Forschenden sollen wahrnehmbar gemacht werden. Wie sehe ich heute für mich den Mauerfall und seine Folgen? Teile ich die Sichtweise meiner Familie / Eltern, orientiere ich mich an den Deutungen meiner Freunde oder des Projektleitenden? Welchen Einfluss hatten sie auf meine Perspektive? Was ist die allgemein veröffentlichte Deutung? Wie bin ich durch sie geprägt? Wie sind Perspektiven von anderen Jugendlichen entstanden und beeinflusst?

2.4.5. Beispiel Jugendgeschichtsprojekte wie DIE ERSTE TÜRKIN IN NEUKÖLLN ODER DREI GENERATIONEN AUF DER SPUR

Die Jugendlichen holten sich verschiedene Informationen. Sie befragten Mitarbeiter_innen im Neuköllner Rathaus und verschiedene Zeitzeugen_innen aus unterschiedlichen Generationen sowie Gruppen von sog. Gastarbeitern_innen und ihren Nachfahren. Sie setzten sich auch mit Deutungsversuchen bspw. in zeitgenössischen türkischen Filmen mit Kemal Sunal auseinander und versuchten, ihre Positionen zum Thema Einwanderung und auch der eigenen Migrations-/ Herkunftsgeschichte zu finden.

Auch das Projekt DREI GENERATIONEN AUF DER SPUR setzte sich letztlich mit den eigenen Perspektiven auf die Geschichte der Spätaussiedler_innen und vietnamesischen Arbeitsmigration in Marzahn auseinander.

Die eigenen Standpunkte und Perspektiven werden nicht immer deutlich in den erstellten Dokumentationen. Doch lassen sich Rückschlüsse aufgrund der Fragen, Themen und Präsentationen ziehen. Steht Herkunftsgeschichte im Mittelpunkt, die starke Berührungspunkte mit den Biografien der Teilnehmenden hat, stehen eigene Antworten im Fokus.

Näheres zu den Projekten: → <http://www.meine-deine-unsere-geschichten.de/praxisbeispiele/projektinfos/>

2.4.6. Berliner und Brandenburger Projekte zum Thema Migrationsgeschichte oder mit Ansätzen des interkulturellen Geschichtslernens:

In den klassischen und meisten Jugendgeschichtsprojekten wird die »Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe« verstanden und erforscht. Die »Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung« (Fremdverstehen / Selbstreflexion) erfolgen deutlich seltener und spiegeln sich bspw. nicht in den (historischen) Ergebnissen und Projektdokumentationen wieder. Doch fand in der Auseinandersetzung mit der Geschichte eine Reflexion über das eigene und das andere statt.

Projekte die sich mit der lokalen Geschichte befassen:

- Drei Generationen auf der Spur
- Meine Leben im Wedding – Meine Gegend wo ich aufwachse!
- Diese Jugend von heute (und die Geschichte der Herkunftsfamilien)
- Niederlausitz – meine Heimat?
- 24 Wohneinheiten – Sprung ins Paradies
- Wie viele Geschichten gibt es? (Herkunftsgeschichten der Zielgruppe)
- (Geschichte des Wedding) Soldiner Kiezes – Vielfältig und Bunt
- Menschen in Moabit – Woher kamen und kommen sie?
- Pipelines: Von Jugendlichen aus dem Kiez zur kleinen und großen Politik (Geschichte der Abgeordneten)
- Geschichte im Umfeld der Oberbaumbrücke (Kiezgeschichten)
- Berlinerinnen (in der Geschichte Neuköllns)
- Historischer Kiezspaziergang
- Die Siedlung Müncheberg seit 1919
- Küstrin – Kostrzyn: Deutsch-Polnische Stadtgeschichte

Projekte, die Migrationsgruppen thematisierten:

- Bessarabier in der Uckermark
- Afrika im Wedding (Geschichte des *afrikanischen Viertels*)
- Schöneberg: be berlin (Geschichte des Hip-Hop und Rap's)
- Antiziganismus und Arbeitsethos
- Born in the USA – Live in der DDR
- Auf den Spuren der Umsiedler in Pritzwalk
- Die weiße Lilie – Wanderungen

- Virtuelle Zeiteinsparungen zwischen Potsdam und Saigon
- Die Geschichte der kurdischen und türkischen Migranten
- Die erste Türkin in Neukölln
- Zurückgehen oder bleiben – kurdische und türkische Entschlüsse im Jahr 1989
- Gäste, die bleiben
- Wo sind all die Russen hin?
- Jüdisches Leben nach 1945

Projekte, die sich mit Zwangsmigration (insbesondere im Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit) auseinandersetzen

- Ausländerkrankenhaus Mahlow (1942–1945)
- Zwangsarbeiterlager
- Holländische Zwangsarbeiter
- Stolpersteine in der Sächsischen Straße (Geschichten von Juden)
- Vermisste Nachbarn (Verfolgung, Auswanderung, Deportation der jüdischen Deutschen)
- Verraten und Verkauft – Auf den Spuren jüdischer Schicksale in unserem Kiez
- Geschichte der deportierten Juden sowie der untergetauchten Juden und ihre Helfer
- Jüdische Bürger in ... / Jüdisches Leben in der Gemeinde während des NS / Spuren jüdischen Lebens
- Eine jüdisch-christliche Lebensgeschichte
- Wege nach und in Birkenhain (NS-Bau)
- Displaced Persons Camp Schlachtensee (Nachkriegsgeschichte und in die Heimat Zurückkehrende)
- »Heimatklänge« – Flucht und Neubeginn

Nähere Informationen zu den Projekten

→ <http://www.meine-deine-unsere-geschichten.de/praxisbeispiele/projektinfos/>

2.4.7. Exkurs: Was ist Migrationsgeschichte?²⁴

Migration ist historisch gesehen eine anthropologische Konstante oder anders ausgedrückt »Migration ist der Normalfall!«²⁵. Völkerwanderung und Auswanderungswellen (beispielsweise aus Deutschland in die USA im 19. Jh.) stehen dafür. Einwanderungen wie die der Hugenotten in Preußen oder sog. Ruhrpolen sind andere Beispiele. Im Fußball spiegelt sich Migration auch wieder: Cacau, Gomez, Kehdeira, Klose, Podolski und Özil gelten als Beispiele dafür.

²⁴ Zu Migrationsgeschichte bieten sich folgende Literatur an: Bade (2004, 2007), Herbert (2001), Motte (2004), Bundeszentrale für politische Bildung (2009) sowie für die historische Einwanderung in der DDR Poutrus (2005) und Behrend (2003). Siehe weiteres im Literaturverzeichnis und unter Medientipps.

²⁵ Bade (2004).



Jugendlicher in DDR-Uniform auf dem Jugendgeschichtstag – Migration gab es auch in der DDR

Das Migration nicht als normal gesehen oder gedeutet wird, liegt u.a. an der Begründung, dass bei der Herausbildung von Nationen und Nationalstaaten Abgrenzungen erfolgten. Dennoch fand auch hier Migration statt!

Migration ist eine anthropologische Konstante und entsprechend in der Geschichte häufig anzutreffen. Daher sollte Migration nicht nur als Bindestrichgeschichte, also separat abgehandelt werden, sondern als eine Querschnitterscheinung verstanden und behandelt werden. Historische Entwicklung ist unaufhebbar migrationsspezifisch. Ohne Arbeitsmigration ist das deutsche Wirtschaftswunder oder ohne Flucht (die als Wanderungsbewegung verstanden werden) sind Französische Revolution, Prager Frühling und der Eiserne Vorhang nicht erzählbar.²⁶

Bei Migrationsgeschichte wird gegenwärtig oftmals an die Herkunftsgeschichten der Arbeitsmigranten_innen gedacht. Die sog. »Gastarbeiter_innen« stehen dafür. 14 Millionen kamen nach West-Deutschland, davon kehrten 11 Millionen Menschen in ihre Herkunftsländer zurück.

In Deutschland leben 82,1 Millionen Einwohner (2008), davon hatten 15,6 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund (19%). In Berlin sind es 25% und in Brandenburg 5%. Als Personen mit Migrationshintergrund gelten offiziell alle, die nach 1950 (von außerhalb Deutschlands) zuwanderten oder Nachkommen von Zugewanderten sind.

Weniger bewusst ist aber, dass auch bei den als »sesshaft« geltenden Menschen Migration oft eine Rolle spielt(e). Allein die Wanderungsbewegungen infolge des Nationalsozialismus betrafen einen Großteil der deutschen Bevölkerung. Durch

²⁶ Ohliger (2009).

Evakuierung, Flucht und Vertreibung waren allein von 1944–50 bis zu 12 Millionen deutsche Menschen betroffen. Andere Migrationen prägten und beeinflussten ebenso: Spätaussiedler_innen (von 1950–1990 etwa 2 Millionen Menschen aus Polen, Sowjetunion etc. und von 1990–2005 ca. 2 Millionen Menschen), die deutsch-deutsche Wanderungsbewegungen (3,7 Millionen Menschen bis 1961) und die Mauer-/ Grenzflüchtlinge sowie die »Abwanderung« der Jugend aus den neuen Bundesländern (Binnenmigration seit 1990; in 2009 waren es 200.000 Menschen) sind hier ebenfalls zu nennen und zeigen, wie nah Wanderungsbewegungen an der Lebenswelt von Jugendlichen sein können.²⁷

Auswanderung aus Deutschland, die heute medial wieder en vogue ist, bringt eine andere Perspektive ein. Zugleich ruft sie deutsche Auswanderungswellen (aufgrund von Perspektivlosigkeit), wie die Auswanderung von über 5 Millionen Menschen in die USA Ende des 19. Jahrhundert in Erinnerung und macht Vergleiche interessant.²⁸

2.4.8. Migrationsgeschichtsforschung

Für die deutsche Migrationsgeschichtsforschung, die sich seit den 1990er Jahren etablierte, gilt Klaus Bade sicherlich als der Gründungsvater.²⁹ Das Deutsche Auswandererhaus³⁰ in Bremen im Besonderen und das Deutsche Historische Museum mit Ausstellungen und Katalogen im Allgemeinen stehen dafür als Beispiele.³¹ Ein umfangreiches Dossier zum Thema sowie einen Daten-Zeitstrahl bietet die Bundeszentrale für politische Bildung an.³² Das Audio-Archiv stellt die Arbeitsmigration der sog. Gastarbeiter vor.³³ Das Archiv DOMiD³⁴ und die Bezirksmuseen Kreuzberg, Neukölln und Schöneberg widmen sich dem Thema Migration oder berücksichtigen in ihren Ausstellungen und Projekten Aspekte des interkulturellen Geschichtslernens.³⁵ Der Berliner Beauftragte für Integration und Migration lässt z. Z. eine Berliner Route der Migration entwickeln. Weitere Tipps als Links unten!

Das Potential von Migrationsgeschichte für interkulturelles Geschichtslernen ist groß. Durch den offenbaren multiperspektivischen Blick auf Geschichte kann historisches Denken und Lernen scheinbar leicht ermöglicht werden.

27 Quellen der Zahlen: Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (<http://www.bamf.de>), Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier zu Migration: <http://www.bpb.de/themen/8T2L6Z,o,o,Migration.html>), die Statistikämter bzw. Integrations- / Migrationsbeauftragte der Länder sowie staatsferner: Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk Bund (<http://www.migration-online.de/>) und Atlas der Globalisierung (Le Monde diplomatique 2009 Paris / Berlin: ca. insgesamt werden 191 Millionen Migranten_innen jährlich gezählt (inkl. Binnenmigration und Flüchtlinge)).

28 Bodo von Borries (2008), S.100ff; siehe Auswandererhaus Bremerhaven (<http://www.dah-bremerhaven.de/>).

29 Bade / Oltmer (2004) und Bade (2007).

30 www.dah-bremerhaven.de/

31 <http://www.dhm.de/ausstellungen/zuwanderungsland-deutschland/migrationen/rundgang.html>

32 <http://www.bpb.de/themen/8T2L6Z,o,o,Migration.html>

33 <http://www.migration-audio-archiv.de/>

34 Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. <http://www.domid.org/>

35 <http://www.kreuzbergmuseum.de>

<http://www.museum-neukoelln.de>

<http://www.villaglobal.de/>

Es besteht aber die Gefahr, dass Migrationsgeschichte verengt wird auf ethnische Geschichte oder Geschichte einer ethnischen Gruppe. Hier läuft menschliche Gefahr, in die Kulturalisierungsfalle zu laufen. An der Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass eingewanderte Menschen und Gruppen **nicht als** »Türken« oder »Russen« ... **re-ethnisiert** und damit auch ausgegrenzt werden. Pauschalisierung und das Zurückwerfen auf eine vermeidliche Zuschreibung auf eine bestimmte Herkunft sollte vermieden werden. Ein geeignetes Mittel, der Falle zu entgehen, ist bspw. der Vergleich unterschiedlicher Migrationsgruppen.³⁶

Es wird ein weiter, umfassender Begriff der Migration verwandt. Er beinhaltet Wanderbewegungen aus anderen Ländern, egal aus welcher Ursache oder Motivation³⁷ sie hervorgingen. Ferner zählen dazu aber auch Binnenmigration (wie Landflucht) als auch Arbeitsmigration bis hin zur Zwangsarbeit.

Diese Spannweite zeichnete sich auch im Modellprojekt »Meine-Deine-Unsere GeschichteN« ab. Einige betreute Jugendgeschichtsprojekte forschten in der Lebenswelt der Teilnehmenden bspw. zur Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren. Andere Auseinandersetzungen mit der »Nahweltgeschichte« hatten Zwangsmigration, aufgrund der Folgen durch den Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs (Flucht, Deportation, Zwangsarbeit, Evakuierung, Vertreibung ...), zum Thema.

Mit Migrationsgeschichte und historisch-politischer Bildung setzen sich eine Reihe von Wissenschaftler_innen, wie Dirk Lange, Bodo von Borries, Andreas Körper, Bettina Alavi, Elke Gryglewski, Astrid Messerschmidt und Paul Mecheril auseinander. Näheres ist der Literaturliste zu entnehmen.

2.5. Fallen des interkulturellen Geschichtslernens

Bodo von Borries hat die typischen Fallen beschrieben, die beim interkulturellen Geschichtslernen entstehen können.³⁸ Sie werden im Folgenden kurz ausgeführt, um nicht selbst in die Falle zu gehen!

2.5.1. Falle der Kulturalisierung und (Re-)Ethnisierung

Gruppen von Jugendlichen setzen sich heterogen zusammen. Die Mitglieder bringen verschiedene Herkunftskulturen mit. Im Geschichtslernen geht es nicht darum, Gruppenmitglieder aufgrund ihrer eigenen Herkunft auf die entsprechende Nation, Ethnie, Religion etc. zu verhaften oder zu verpflichten. Sie entsprechen oft nicht den Nationalkulturen, Religionsgemeinschaften, noch sind sie Vertreter oder Experten ihrer »Ethnie«, »Nation« oder »Kultur«. Die betroffenen Jugendlichen wären beim Verhaften und Verpflichten überfordert und würden etikettiert und stigmatisiert werden. Oft wollten sie bzw. ihre Familien dem

³⁶ Ohliger (2009).

³⁷ Eine Methode »push, pull and call« zu Ursachen und Motivation von Migration findet sich in: Ackermann / Auner / Szczebak (2006), Seite 59f.

³⁸ Vgl. von Borries (2009), S. 25ff.

durch Auswanderung entgehen oder sich entziehen und nun sollen sie darauf fixiert werden. Eine Wahl, eine eigene Haltung zu finden und seine Identität mit anderen Facetten oder Perspektiven zu schmücken, wird damit verhindert. Auch wird meist nicht zur Kenntnis genommen, dass Jugendliche (vermeintlich) mit sogenanntem Migrationshintergrund, sich einer anderen, neuen hybriden Zugehörigkeit verbunden fühlen. Sie sind aus Sicht der Türkei »Deutschländer« und in der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland werden sie immer noch oft nur als Türken (und nicht als Deutsche) wahrgenommen! Die »deukische Generation«, eine Zusammensetzung von deutsch und türkisch, ist in Deutschland geboren und maßgeblich durch Peergroups, Medien und Schule hier sozialisiert. Ihnen nun eine Deutungsmacht oder Deutungsverpflichtung abzuverlangen, die die Herkunftsgeschichte der Familie betrifft, ist abwegig und konterkariert eine (deutsche) Gruppenzugehörigkeit.³⁹

Zudem ergeben Nation und Migration zusammen ein Spannungsfeld. Nation im herkömmlichen Sinne hat sich oft zur Legitimation von Einwander_innen abgegrenzt, um eine Nation zu bilden. Dies ist bis heute wahrnehmbar. Deutsche Menschen mit Migrationshintergrund (z.B. aus der Türkei) sind und fühlen sich von der Mehrheitsgesellschaft ungewollt, nicht dazugehörig und ausgegrenzt. Wiederum erfahren sie in ihren Herkunftsländern eine Entfremdung. Ein zwischen den oder auf zwei Stühlen sitzen wird leider oft nicht anerkannt, obwohl es faktisch die Situation der meisten Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund betrifft. Anderen Deutschen wird die hybride Identität als Rheinländer, als Bayer oder Sachse, aber auch als Westeuropäer eher zugesprochen! (Fremd-) Zuschreibungen bezogen auf Menschen aus anderen Region legen sie leider allzu oft auf die vermeintliche Herkunft (meist der Eltern) fest. Die Einen gelten als zugehörig und werden eingeschlossen, die Anderen offenbar nicht und sind von Ausschluss betroffen. All das unterliegt natürlich politischen Konjunkturen, wie die Bemühungen der Gesellschaft zeigen, sich zu öffnen oder eben nicht.

2.5.2. Falle der Identitätskonkretheit

Die (eine, wahre, gültige) Geschichte existiert nicht, denn Geschichte wählt Erzählungen aus, ist an Standort und Sichtweisen gebunden. Geschichte gibt es für uns, für euch, für sie ... Geschichte für konkrete Gruppen (wie Familien, Städte, Länder, Religionsgemeinschaften ...). Das wurde von Jan Assmann »Identitätskonkretheit« genannt.⁴⁰

In Monarchien wurden die Erzählungen aus der Sicht der Könige erzählt und andere Blickwinkel (bewusst oder nicht) außen vorgelassen. Besteht die Zielgruppe aus Adligen und Monarchisten können sie sich leicht mit der eigenen Lebenswelt hier wieder finden. Es ist ja der Wissensvorrat der eigenen Gruppe (Identitätskonkretheit) angesprochen. Diese Geschichten sind geprägt von der königlichen Herrschaft und daraus resultiert die entsprechende Perspektive. Am

³⁹ Vgl. Alavi, (1998).

⁴⁰ Von Borries (2009), S. 30.

Beispiel von Bertolt Brechts Gedicht »Fragen eines lesenden Arbeiters« kann dies verdeutlicht werden. Es wird deutlich, dass die Sichtweisen anderer, hier die der Arbeiter, nicht vorkommen. Das heißt, die (heterogene) Zielgruppe der Geschichtslernenden wird unterschiedlich bei der Erzählung angesprochen. Die einen erfahren »Bestätigung« und die anderen »Entfremdung«. Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung schließen sich hier leicht an. Dies muss beim historischen Lernen beachtet und reflektiert werden.

Gegenwärtig wird unzureichend reflektiert, dass Geschichte / Geschichtsschreibung bis heute meist dominant, hegemonial, eben »imperialistische« Züge aufweist, die national, *patriarchalisch*, elitär, christlich und europäisch sind.⁴¹ Diese Betrachtungsweisen (wie Männerhistorie, Oberschichtengeschichte, weiße Erzählungen ...) sind kenntlich zu machen und sollten einer Reflektion unterzogen werden. Die Identitäten der Zielgruppe und das Niveau des Verunsicherungsvermögens und dem Verständnis, dass Geschichte und letztlich auch die eigene Identität von Aushandlungsprozessen abhängig ist, muss berücksichtigt werden. Daher sind existentielle Erzählungen (wie Krieg) anfangs zu vermeiden oder setzen Erfahrungen im Geschichtslernen / historischen Denken voraus. Ansonsten schnappt die Falle zu und ein historisches Lernen (wie Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität) wird unmöglich.

2.5.3. Falle der »Heterogenität« und »Hybridität« von Identitäten

Bei jeder Gruppenzuschreibung – erst recht bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund – sind Differenzierungen zwangsläufig geltend zu machen. Gruppen sind heterogen, nicht geschlossen und einheitlich. Die Mitglieder unterscheiden sich in der Kultur (Sprache, Religion, Werte, Gesellschaftsmodelle ...), im Rechtsstatus (manche haben nur eine »Duldung« um hier zu leben) oder sie kommen aus unterschiedlichen Einwanderungsgenerationen (Urgroßeltern 1945/48, Großeltern um 1960/65, Eltern um 1990) oder sie sind als Kind selbst nach dem Jahr 2000 eingewandert. Zudem spielt die ökonomische, kommunikative und bildungsmäßige Integration in der Aufnahmegesellschaft eine Rolle.⁴²

Gruppen sind in sich vielfältig und dies muss auch im historischen Denken beachtet werden. Im Geschichtslernen sollen gruppenspezifische Themen (wie Religion oder Gastarbeiter) einbezogen werden. Dies bedeutet aber kein automatisches Identifizieren der vermeidlichen oder tatsächlichen Lerngruppenmitglieder mit den historischen Figuren, die angeblich zu ihnen passen. Auch Abgrenzungen sind möglich, denn Migranten_innen haben oft eine hybride Identität, die einer gruppenspezifischen Zuschreibung von außen widerstrebt. Ein »Deutschtürke« etwa »sitzt eben zwischen zwei Stühlen oder auf zwei Stühlen«.

41 Ebd. S. 34.

42 Ebd. S. 36.

2.5.4. Falle der emotionalen und kognitiven Überforderung / Komplexität

Von Borries sieht eine Überforderung vieler Jugendlicher beim Lernen aufgrund von schwachen Lese- und Schreibkompetenzen. Dies betreffe nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber vor allem Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien. Viele historische Quellen und Lernmaterialien liegen schriftlich vor, was ein Hindernis bei der Auseinandersetzung darstellt.

In der mündlichen Bearbeitung von Geschichte und Materialien, die verbal verstehbar sind, sieht die Situation deutlich besser aus. Dies wird zudem überlagert und verstärkt durch die neuen Medien. Eine neue »Oralität« im Alltag ist erreicht und der Geschichtsunterricht und die außerschulische Bildung müssen damit umgehen lernen. »Opas Schulbuchunterricht ist jedenfalls tot; das Festhalten daran stellt eine Falle für das »interkulturelle« Geschichtslernen dar.«⁴³

Ein Plädoyer für Projektarbeit und dem Einsatz von neuen Medien. Neben den »alten« neuen Medien wie Video, können auch z.B. geocaching genutzt werden. Hier werden bspw. Zeitzeugen_innen per Kamera aufgenommen und spielerisch spürt man / frau ihnen mit dem Handy und GPS nach.

Dennoch kann die Komplexität und Abstraktheit des (interkulturellen) Geschichtslernens mit den Dimensionen der Multiperspektivität ein Hindernis darstellen. Hier bedarf es einer Vorbereitung durch Projektleitende, die die Methode und den Ansatz kennen und realisierbar machen. Zur Vorbereitung gehören bspw. schriftliche Quellen zu »reduzieren« oder zu ersetzen durch visuelle.

2.5.5. Falle der Migrationsgleichmacherei

Beim Thema Migration(sgeschichte) ist der Unterschied zwischen den Arten und Beweggründen von Wanderungen nicht akademisch. Eine deutsche Binnenmigration nach 1990 ist meist mit der Erwerbsarbeit oder Familiensituation verknüpft. Dagegen ist eine Migration aus einem anderen Land bspw. aufgrund von Bürgerkrieg (Ex-Jugoslawien, Nah-Ost oder Sudan) wesentlich existenzieller. Damit können auch traumatische Erfahrungen der Migrant_innen einhergehen, die eine besondere Dynamik haben und eine Sensibilität erfordern. Zudem können Jugendliche mit eigenen Migrationserfahrungen auch einen unsicheren, problematischen Aufenthaltsstatus innehaben. Dies verunsichert Identitäten und Zugehörigkeiten.

Zusammengefasst heißt das, möglichst beim Thema Migration(sgeschichte) differenzieren! Zwischen anziehenden, wegstoßenden oder rufenden Motiven und Ursachen zu unterscheiden sowie die Region, Kultur, Religion u.a. einzubeziehen.

43 Von Borries (2009), S. 39.

2.5.6. Falle der Freiwilligkeit

Die Freiwilligkeit ist ein hohes Gut in der Jugendarbeit und der politischen- (historischen) Bildung. Sie fördert zudem die Partizipation. Doch gilt es bei Jugendgeschichtsprojekten über einen längeren Zeitraum damit zu rechnen und umzugehen, dass eine hohe Fluktuation auftreten kann. Dies ist nicht immer dem Projekt selbst zuzuschreiben. Pflichttermine aufgrund der Ganztagssschule, Arzttermine, Verwandte etc. sowie andere konkurrierende (Freizeit- und Bildungs-) Angebote können die historische Projektarbeit beeinträchtigen.

Auch Motivationsprobleme können sich einstellen. Ein Faktor dafür ist, wenn die Motivationen der Teilnehmenden und die der Projektleitenden unklar sind oder sich nicht genügend decken. Hier gilt es herauszuarbeiten, was die gemeinsamen Ziele und Wege im Projekt sind. Eine Stärkung der Beteiligungsmöglichkeiten und Mitbestimmung begünstigt in der Regel eine höhere Mitmachfreude.

Einer Fluktuation, d.h. einer unregelmäßigen Teilnahme, muss begegnet werden. Aber nicht durch (Selbst) Verpflichtungen, sondern auch durch eine offene und moderne Projektumsetzung. Neben den »Face to Face« – Treffen sind die Mittel des web 2.0, wie Foren und soziale Netzwerke, dazu geeignet, eine Kontinuität aller Beteiligten zu erlauben.





3 Wirkungen der Jugendgeschichtsarbeit und des interkulturellen Geschichtslernens





Jugendliche lauschen beim Auftakt der Jugendgeschichtsarbeit in Berlin und Brandenburg

3.1: Wann gelingt ein Jugendgeschichtsprojekt?

In dem Modellprojekt *Meine Deine Unsere GeschichteN* hatten wir Jugendliche und ihre Bezugspersonen in der historischen Projektarbeit begleitet und mit unterschiedlichen Maßnahmen unterstützt. Es war beabsichtigt und ist gelungen, die Zielgruppe(n) im **forschenden-entdeckenden Lernen mit Handlungsorientierung** zu fördern.

Im Modellprojekt haben wir in der Begleitung von Jugendgeschichtsprojekten Erfahrungen gesammelt, wie eine historische Projektarbeit von Jugendlichen gelingt. Sie stimmen mit den Ergebnissen der Geschichtsdidaktik und Fachliteratur überein. Ein Jugendgeschichtsprojekt ist erfolgreich, wenn es zu einem Projekt der Jugendlichen wird und sie es »selbst machen«. Das klingt einfacher als getan.⁴⁴

MITBESTIMMEN BEI DER THEMENWAHL – SOZIALRAUM- UND LEBENSWELTBEZÜGE

Es muss ein geeignetes Thema gefunden werden, das einen lokalen Bezug aufweist und mit der Lebenswelt der Teilnehmenden verknüpft oder verknüpfbar ist. Auch ein Problem der Region kann der Inhalt sein. Es muss aber neu und ungewöhnlich sein sowie Lust machen, sich einen längeren Zeitraum damit zu beschäftigen! Zudem können die Jugendlichen dadurch von ihrem Umfeld anders wahrgenommen werden. Aufgrund ihrer Aktivitäten und Präsentationen wird ihnen Anerkennung gezollt.

⁴⁴ Vgl. Emer (2007); von Borries (2005), S. 347; Nellen (2008), S. 20f und Brenner (2009).

BEZIEHUNGSARBEIT

Die Beziehungsarbeit in der Gruppe muss beachtet und genutzt werden. Die Bedürfnisse und Motivationen müssen Berücksichtigung finden. Gruppendynamiken und Lust-und-Frust-Erfahrungen gehören dazu. Konflikte müssen angegangen und Lösungen gefunden werden. Dies setzt eine freiwillige Teilnahme voraus und dies kann zu einer höheren Fluktuation führen. Jugendliche haben immer weniger freie Zeit zur Verfügung, über die sie bestimmen können (aufgrund der Verdichtung der Schulzeit, anderer Hobbies oder familiärer Verpflichtungen).

ANDERES ROLLENVERSTÄNDNIS DER PROJEKTLÉITUNG

Ein Rollenwechsel gehört zur Teilnehmenden-Orientierung hinzu. Die Projektleitenden müssen sich zurücknehmen und den Jugendlichen den Freiraum und die Sicherheit geben, ihre eigenen Erfahrungen zu machen. Beratung und Unterstützung ist angezeigt. Selbstbewusstsein stärken, Fähigkeiten bewusst machen und Zuversicht geben! »Flache Hierarchie«, Moderation, Lernpartnerschaft, Offenheit für ein (plurales) Geschichtsbewusstsein sind dabei wichtige Stichworte. Zur Unterstützung kann eine Medien-Kiste (mit Büchern, Hörreportagen, Internetadressen, Filmen, Lernorten ...) zusammengestellt werden. Ein Archivbesuch sollte mit einem Archivar oder Archivpädagogin vorbereitet werden. Quellen sollten vorab gesichtet werden, um sie auszuwählen und zuvor zu sortieren. Dennoch muss Zeit und Raum für eigenes Stöbern und Entdecken bleiben.

SELBSTSTÄNDIGE LERNWEGE UND ARBEITSFORMEN

Die Jugendlichen ernst zu nehmen bedeutet auch, sie in die Planung und Umsetzung des Projektes einzubeziehen. Sie planen, entscheiden und beteiligen sich. Ziele, Wege und Aufgaben werden gemeinsam bestimmt und Verantwortung geteilt (siehe Meilensteinplan). Alle können sich mit ihren Neigungen und Stärken einbringen! Allen müssen dabei die Projektphasen und der Zeit-Faktor bei der Vorbereitung und Durchführung bewusst sein!

AUSSERSCHULISCHE LERNORTE UND AKTIVITÄTEN

Die Zusammenarbeit, die Motivation und die Lernerfolge können gesteigert werden, indem andere Lernorte einbezogen werden oder mit Anderen kooperiert wird etc.

HANDLUNGSORIENTIERUNG UND EIGENVERANTWORTLICHE LERNERGEBNISSE

Als förderlich erweist sich, ein »Produkt« zu erstellen, um die Projektergebnisse zu bündeln und zu dokumentieren. Dabei sollten moderne Medien (von Audio-Guides, Geocoaching, blended learning / e-learning, Video ...) oder (andere) kreative Präsentationsarten (wie Theater, Musik ...) genutzt werden. Ungeeigneter erscheinen »Flachware« – wie klassische Broschüren und nicht gegenständliche Ausstellungen mit viel Text. Bedeutsam für die erfolgreiche Arbeit ist die Anerkennung von außen, die bspw. durch eine Präsentation in der Jugendfreizeiteinrichtung, im Jugendverband, in der Kirchengemeinde, Schule oder in dem Rathaus erfahren werden kann. Die

Würdigung in der Öffentlichkeit kann durch Medienpräsenz gesteigert werden. Wer steht nicht gerne für einen Moment im Mittelpunkt!

SINNBILDUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wichtig ist hierbei, dass es ihr eigenes Projektergebnis ist, das heißt, dass sie es sich erarbeitet und dargestellt haben. Eine Konzentration auf das Wesentliche und »Mut zur Lücke!« sind gute Ratschläge. Es kommt nicht auf eine umfassende, alles berücksichtigende Ergebnisdokumentation an. Somit steht nicht das Sammeln von vielen Informationen im Vordergrund, sondern es kommt auf die Auswertung und Deutung von Quellen an. Eine (klassische) Quelle kann schon reichen, um eine Fragestellung oder ein Problem aufzuwerfen, das die Jugendlichen interessiert und den Forschungsprozess in Gang setzt. Kritische Vergleiche mit anderen Quellen sollten dann initiiert werden.

Ziel in der historisch-politischen Bildung ist es, eine eigene Position zu finden und sich eine Meinung zu bilden! Um nicht eine Schlussfolgerung vorzugeben, müssen verschiedene Perspektiven eingebracht werden. Daraus lassen sich Sinnbildungsmuster ableiten. An ihnen kann eine Orientierung erfolgen und es können sich Identitätsfacetten entwickeln.

3.2. Wirkungen durch das und im Rahmen des Modellprojekts

Das Modellprojekt hat ein Bündel von Maßnahmen, um historische Projektarbeit und interkulturelles Lernen zu fördern. In den Erfahrungen und Ergebnissen der begleiteten Jugendgeschichtsarbeit haben sich Wirkungen gezeigt, die im Folgenden benannt werden.

3.2.1. Kompetenzförderung

In der Modellprojektarbeit ging es in erster Linie um (interkulturelles) Geschichtslernen im Sozialraum. Historische Fakten waren weniger bedeutsam. Durch die Arbeit konnte ein **modernes Verständnis von Geschichte gefördert** werden. GeschichteN wurden als offen, prozesshaft, plural und subjektiv wahrgenommen. **Multiperspektivität** (mit seinen Dimensionen) wurde kennen gelernt und erfahren. Geschichte wurde als ein Orientierungsangebot verstanden und ein **Geschichtsbewusstsein** (von Zeiterfahrung, Geschichte wird gemacht und ist plural) kann weiter entwickelt werden.

Zudem wurden Jugendlichen und Erwachsenen **historisches Handwerkszeug**, wie Archivnutzung, Quellenkritik u.a., näher gebracht und vertieft. Außerdem lernten sie, wie sie ihr eigenes Projekt erfolgreich umsetzen können.



Verortungskarte – Zugehörigkeiten zu Gruppen und Regionen – wer prägte mich und woher komme ich?

3.2.2. Zugehörigkeit

Durch Geschichtslernen und dem Wissen um Multiperspektivität wurden **Identität(en) und Zugehörigkeit(en)** bewusst gemacht und gefestigt. Zugleich konnten aber auch die **Konfliktfähigkeit und die Gleichwertigkeit** gestärkt werden.

Aufgrund der Erfahrung, Geschichte aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und abzubilden und aus dem Begreifen, dass dies standortabhängig und durch Sozialisation geprägt ist, lassen sich andere Sichtweisen leichter wahrnehmen und verstehen. Perspektiven wurden »gemacht« und ihre Beeinflussung durch Sozialisation (Familie, Freunde, Schule, Medien ...) können nachvollzogen werden. Multiperspektivität bietet zudem andere Orientierungen. Dies geschieht historisch bei den Perspektiven der Zeitzeugen_innen und bei den kontroversen Sichtweisen (Kontexte) sowie in der Gegenwart bei den Deutungen der jugendlichen Forschenden. In allen Dimensionen werden Perspektiven aufgeworfen und analysiert, die Standorte und Sozialisationserfahrungen herausgearbeitet, die es letztlich ermöglichen, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und andere (historische und kulturelle) Orientierungen anzuerkennen. Eine Stärkung der eigenen Zugehörigkeit und (der Geschichte) der eigenen Identität erfolgt zugleich durch das Bewusstwerden der eigenen Sozialisation und Maßstäbe. Selbstbild und Fremdverstehen konnte gefördert und eine wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Sichtweisen ermöglicht werden.

3.2.3. Machtdimensionen

Machtdimensionen konnten tlw. reflektiert werden. In den unterschiedlichen Perspektiven ist auch ein Herrschaftsgefälle feststellbar. Täter_innen und Opfergruppen im Nationalsozialismus unterscheiden sich in der Macht, die sie hatten. Nicht nur historisch tauchen Machtdimensionen auf, auch bei den Deutungen spielt die Zugehörigkeit zur Mehrheit- oder Minderheit in der Gesellschaft eine Rolle (Dominanzkultur).⁴⁵ Eine Reflektion dessen sowie eine eindeutige Positionierung erfolgte in den Jugendgeschichtsprojekten diesbezüglich in der Regel deutlich weniger.

3.2.4. Rollenverständnis

Das **Rollenbild und -verständnis der Leiter_innen der Jugendgeschichtsprojekte** wurde erweitert und verändert. Es wurde angeregt, mehr in die Rolle eines Moderators und Unterstützers zu schlüpfen. Es galt, sich mit den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten zurückzunehmen und die Motivationen der jugendlichen Teilnehmenden aufzunehmen. Indem die Jugendlichen ihre Fragen und Fähigkeiten eingebracht haben, wurde ihre Partizipation erhöht. Dies setzt eine Teilnehmenden-Orientierung und ein Ernstnehmens voraus und führte zu einer wechselseitigen Anerkennung. Gelang dies, wurde das Geschichtsprojekt breit getragen.

3.2.5. Teilhabe

Jugendgeschichtsarbeit setzt auf **Partizipation**. Jugendliche forschen und entdecken selbst. Sie befragen Zeitzeugen_innen, untersuchen Quellen, drehen Filme und machen Ausstellungen, Broschüren oder Theater. Teilhabe und Mitbestimmung bei den Themen und Fragestellungen, beim Vorgehen und der Auswahl der Ergebnisart / Dokumentationsart sind oft in den Projekten gegeben. Ihre eigenen Interessen, Kreativität und Fähigkeiten wurden eingebracht und genutzt.

In den Aushandlungsprozessen und in der Übernahme für die Gestaltung der historischen Projektarbeit entstehen Konflikte, die meist im Team / der Gruppe gelöst wurden. Das Einhalten von Absprachen, das Aushalten von Widersprüchen und Unterschieden, das Eingehen auf Bedürfnisse etc. steigerte die **Konfliktfähigkeit** der Zielgruppe(n). Genutzt wurden die Gruppendynamik und Teambildung, um Kritik zu üben und anzunehmen sowie konstruktiv damit umzugehen.

Mitbestimmung, Teilhabe und gegenseitige Kritik sowie Projektarbeit förderten auch das Wahrnehmen des sozialen Umfeldes und die Bereitschaft **sich zu engagieren**, um eigene Ideen und Interessen gemeinsam anzugehen und umzusetzen. Dieses »**Empowerment**« der Jugendlichen schafft Räume und Wege für Veränderungen und fördert die Teilnahme an der demokratischen Gesellschaft.

⁴⁵ Birgit Rommelspacher prägte den Begriff Dominanzkultur und meint damit die (qualitative) Mehrheit, die bestimmt wo es wie lang geht. Messerschmidt (2009), S. 95ff oder Mecheril (2009), S. 202ff fordert beim interkulturellen (Geschichts-) Lernen und in der Migrationspädagogik die Machtverhältnisse nicht außer Acht zu lassen.

3.3: Was bewirkt interkulturelles Geschichtslernen?

3.3.1. Auf der persönlichen Ebene

Mit dem interkulturellen Geschichtslernen werden nicht nur unterschiedliche Perspektiven aufgeworfen und sichtbar gemacht, sondern sie werden somit auch begründbar und verstehbar. Jugendliche können die Prägung und Einflussnahme auf ihre eigenen Sichtweisen durch Sozialisation wahrnehmen und lernen, dass alle anderen Individuen demselben Prinzip unterworfen sind. Durch Reflexion (Rekonstruktion und Dekonstruktion) kann aus der Abhängigkeit von Perspektiven gelernt werden. Den Jugendlichen werden andere Orientierungsmuster eröffnet und neue Deutungen können vorgenommen werden. Insgesamt stärkt das Wissen und Verstehen um die Beschaffenheiten und die Einflussnahmen die personelle(n) Identität(en). Identitätsfacetten und Zugehörigkeiten werden stabilisiert. Ein Hinterfragen verunsichert weniger. Das Aushalten von anderen Sichtweisen wird gefördert, weil das Zustandekommen mit dem Herausbilden des eigenen Standpunktes in Beziehung gesetzt wird. Somit eignet es sich auch, um Vorurteile und Ressentiments zu begegnen und abzubauen.

3.3.2. Auf der thematischen – historischen und kulturellen Ebene

Interkulturelles Geschichtslernen ermöglicht, Themen historisch und kulturell anzugehen, zu analysieren und sich schließlich historisch und kulturell zu orientieren bzw. zu bewerten. Ein Gegenstand oder eine Fragestellung wird von verschiedenen Perspektiven angegangen, analysiert, gedeutet und beurteilt. Die offene und plurale Grundhaltung, die durch das Geschichtsbewusstsein und das Wissen um sozialisationsbedingte Prägung gefestigt werden kann, ermöglicht eine multiperspektivistische und vor allem gemeinsame Erzählung von verschiedenen historischen Ereignissen.

3.4: Was bewirkt eine Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichte?

Es ist gelungen, für Migrationsgeschichte zu sensibilisieren und Gruppen dafür zu öffnen, lokale Jugendgeschichtsarbeit zu machen. Ein Drittel aller Jugendgeschichtsprojekte forschte im Umfeld der Teilnehmenden zu Wanderungsbewegungen. Hierdurch konnte das Thema Migration auch seine historische Relevanz im Sozialraum entfalten.



Interkulturelles Geschichtslernen von Jugendlichen in der Berliner Villa Global

3.4.1. Eine Auseinandersetzung mit der Herkunftsgeschichte – Zugehörigkeit(en) und Vielfalt werden gestärkt

In dem Modellprojekt haben wir einige Jugendgeschichtsprojekte begleitet, die sich auch mit der Herkunftsgeschichte der Teilnehmenden bzw. ihren Familien auseinandersetzen.

Ein Beispiel Ein Geschichtsprojekt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erstellte einen Film. Im Sozialraum der Teilnehmenden wählten sie wichtige Orte / Personen aus, die den Jugendlichen etwas bedeuten oder die sie interessant finden. Zum einen suchten sie und fanden Menschen, die wie die Eltern der Projektteilnehmenden eingewandert waren. Dies löste den Impuls aus, mehr über Akteure / Gruppen zu erfahren, die in ihrem Kiez aktiv sind. So trafen sich die Filmemacher (nur Jungen) zu einem Interviewtermin mit einem Sozialpädagogen eines kurdischen Selbsthilfezentrums in Kreuzberg. Dabei »entdeckten« die Jugendlichen ihre Zugehörigkeit(en), über die sie mehr wissen wollten. Nicht nur, dass sie selbst (bzw. die eigene Familie) eingewandert waren oder eine Migrationsgeschichte hatten, sondern, dass die Jugendlichen jemanden vor sich hatten, der offensiv »Kurde« ist und die Bedeutung von Kurdistan kennt und ihnen auch davon berichten konnte, beeindruckte sie nachhaltig.

Die Sozialraumorientierung im Geschichtsprojekt führte zur eigenen Identität, der aktuellen bzw. der Herkunftsgeschichte der Eltern und machte Zugehörigkeit(en) sichtbar und greifbarer. Die Identitätsbildung bzw. -entwicklung wurde damit unterstützt. Was sind die Wurzeln meiner Vorfahren? Wer bin ich? Was prägt mich noch? Vielfalt zeichnet sie aus: Zugehörigkeit als Kurde, Türke, Deutsch-Kurde,

Deutsch-Türke, Deukisch, Berliner u.a. konnten als Identitätsfacetten wahrgenommen, angeboten und angenommen werden.

Dieser »Einschluss« des Lebensmittelpunkts Berlin ist wichtig und vervollständigt den (eigenen) Identitätsfacettenreichtum. So konnten mehrere Zugehörigkeit(en) und personale Identität(en) gestärkt werden.

Auch wenn die eigenen Herkunftsgeschichten oder Ankommensgeschichten angenommen werden, besteht latent die Gefahr der Ethnisierung und Kulturalisierung. Vergleiche können hier Abhilfe schaffen, doch kann dies ebenso zu einer Überforderung führen. Die Komplexität droht unüberschaubar zu werden.

3.5: Weitere Wirkungen

3.5.1. Synchrone Begegnungen

Ein Mittel, um interkulturelles Geschichtslernen anzustoßen, waren synchrone Begegnungen zwischen Berliner und Brandenburger Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Sie umzusetzen und historisches Lernen zu ermöglichen, gestaltete sich nicht einfach, gelang aber ansatzweise. Letztlich gelang es selten, Jugendgeschichtsprojekte mit den gleichen Voraussetzungen zu motivieren. Es reichte dabei nicht, eine ähnliche Fragestellung im Forschungsvorhaben zu haben. Zu beachten ist dabei auch, dass die Jugendlichen EINE / IHRE Geschichte untersuchen, die nicht (einfach) übertragbar ist / nicht so ohne weiteres verallgemeinerbar ist.

Der Modellprojektbeirat hielt das Desinteresse an den historischen Begegnungen nicht für Berlin-Brandenburg-spezifisch oder ost-west-spezifisch, sondern unterstrich die eher allgemeinen Motivationsprobleme bzgl. der Geschichtsthematiken. Ein Interesse an Jugendaustausch bzw. pädagogischen Austausch ist vorhanden. Den Jugendlichen gegenüber den historischen Erkenntnisgewinn plausibel zu machen und eine intime Situation der Geschichtsforschung zu schaffen, gelang allerdings kaum. Nach weiteren Gemeinsamkeiten hätte mehr gesucht bzw. den Jugendlichen deutlicher aufgezeigt werden müssen, um ein erfolgreiches Zusammenkommen und -arbeiten zu ermöglichen. Eine Hürde für die Herausforderung ist sicherlich auch in den begrenzten Ressourcen der Projektleitenden vor Ort zu sehen.

Doch ein Geling-Faktor besteht darin, wenn die Jugendgeschichtsprojekte selbst in Kooperation mit anderen gehen und die Teilnehmenden eine eigene Motivation mitbringen. Es das eigene Thema und selbstbestimmte Fragen müssen im Mittelpunkt stehen.



Jugendliche setzen sich mit Interessierten über GeschichteN auseinander, von rechts Hilliger (MBJS) und Heppener (Stiftung Demokratische Jugend)

3.5.2. Wahrnehmbarkeit der Jugendgeschichtsprojekte

Die Einzelprojekte haben ihren Weg aus der Jugendgruppe, der Jugendfreizeiteinrichtung, Schule oder Kirche in die Öffentlichkeit gefunden. Dabei sind nicht nur die Jugendgeschichtstage gemeint. Vor Ort gelang es ihnen durch vielfältige Aktivitäten und ihren historischen Dokumentationen Aufmerksamkeit zu erlangen! Dies schlug sich vor allem in Brandenburg auch in Medienberichten nieder.

3.5.3. Kein Wettbewerb – Erreichen anderer Zielgruppen!

Die im Modellprojekt betreuten Jugendgeschichtsprojekte waren keine Wettbewerbsteilnehmenden. Dadurch hat sich überwiegend eine andere Zielgruppe herauskristallisiert, die wenig elitär ist. Außerdem sind meist außerschulische Träger beteiligt. Die Folge sind andere methodische Zugänge als die, die die Jugendlichen aus der Schule kennen: Historische Projektarbeit, die versucht Sozial- und historische Räume zu verbinden. Dabei (historische) Migrationsbewegungen einzubinden und sie mit dem Sozialraum zu verbinden ist nicht leicht, und gelang nur einem Teil der begleiteten Projekte.

3.6. Was war / ist modellhaft?

Im Rahmen des Modellprojektes konnten Ansätze der historischen Projektarbeit zur Migrationsgeschichte und zum interkulturellen Geschichtslernen erprobt werden. Modellhaft ist das Überwinden der Eindimensionalität von Geschichte und Identität mit dem Ansatz der Multiperspektivität. Die Ansätze und Fragestellungen der Jugendgeschichtsarbeit lassen sich aufgrund der Erfahrungen aus den beiden

Bundesländern Brandenburg und Berlin auf andere Regionen übertragen. Sie stehen modellhaft dafür.

Doch sehen sich die Jugendgeschichtsprojekte Herausforderungen (siehe auch die Fallen) ausgesetzt. Eine mögliche Überforderung kann durch Zeitmangel und aufwendige mediale Produktion von historischen Ergebnissen verschärft werden. Immer wieder muss ein zu geringer Tiefgang, zu wenig Analyse und zu oft ein eindimensionaler Blick (statt Multiperspektivität) beklagt werden.

3.7 Fazit

Verschiedene Ebenen der Nachhaltigkeit konnten bereits bei den Wirkungen zusammengetragen werden. Nachhaltig sind Wirkungen bei der (Haupt-) Zielgruppe (den beteiligten Jugendlichen) feststellbar. Wirkungen wurden im Geschichtsbewusstsein, beim multidimensionalen und multikulturellen Geschichtverständnis, in der historischen / (inter-) kulturellen Orientierung, sowie im Hinblick auf die Bildung von Identitätsfacetten und Stärkung des Engagements im Sozialraum erreicht.

Eine Sensibilisierung der Träger von Jugendgeschichtsprojekten für das Thema Migrationsgeschichte wurde bewirkt. Eine deutliche Steigerung der themenspezifischen Fragestellungen ist Beleg dafür. Ansätze des interkulturellen Geschichtslernens schufen auch neue Perspektiven, künftige Zielgruppen leichter anzusprechen und zu beteiligen, die bisher weniger gut erreicht werden konnten.

In Strukturen der Jugend(bildungs)arbeit konnten Anregungen durch Vorträge und Präsentationen auf verschiedenen Veranstaltungen⁴⁶ eingebracht werden. Jugendverbänden und anderen Trägern der freien Jugendhilfe wurden Erfahrungen aus dem Projekt und Anregungen zu interkulturellem Lernen in der Jugendgeschichtsarbeit bei vielfältigen Anlässen im Rahmen der beteiligten Landesjugendringe und darüber hinaus vermittelt. Im Rahmen des Projekts wurden zwei Fachtagungen für Multiplikator_innen aus der Jugendarbeit durchgeführt, zudem wurden verschiedene Workshops und Weiterbildungen für diese Zielgruppe angeboten. So wurde ein Netzwerk geknüpft, das hoffentlich auch weiter agiert.

Im Modellprojekt wurden für das Netzwerk und zur Unterstützung der Strukturen verschiedene schriftliche Publikationen erstellt und zur Verfügung gestellt: Arbeitshilfen zum Geschichtslernen, Handreichung zur Multiperspektivität und interkulturellen Geschichtslernen sowie Dokumentationen zu einzelnen Veranstaltungen und Workshops, die auf der Internetseite abrufbar sind.

⁴⁶ Z. B. LISUM Berlin-Brandenburg, Bundeskonferenz der Kommunalarchive, Berlin-Brandenburger-Gedenkstättenforum, Landesjugendcamp der evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz u.a.



4 Modifizierte, adaptierte Methoden



4.1. Der Zeitstrahl der Migrationsgeschichte

Ein Zeitstrahl mit Daten, die die Wanderungsbewegung nach (und von) Deutschland markieren, dient der zeitlichen Orientierung. Er ist als Einstieg anwendbar. Er kann aber auch immer wieder genutzt werden, um bspw. auch Dynamiken oder unterschiedliche Gründe für Migration (Flucht, Arbeit, ..., push-, pull- und call-Faktoren) am Zeitstrahl herauszuarbeiten.

MATERIAL UND VORBEREITUNG

eine Wandzeitung (eine Rolle Packpapier) wird als Zeitstrahl vorbereitet, indem die Zeit vom 17. Jh. bis ins 21. Jh. aufgemalt wird. Die Daten und Bilder müssen einzeln vorliegen. Die folgende Chronologie / Tabelle dient dem Bildungsteam als Anregung.

Die digitale Bilddatenbank des Bundesarchivs sowie lizenzfreie Bilddatenbanken bieten für redaktionelle und pädagogische Zwecke kostengünstige oder -freie Bildnutzungsrechte an. In (populär) wissenschaftlichen Bildbänden oder (historischen Fach-) Zeitschriften finden sich weitere Quellenhinweise auf Material, die für einen visuellen Eindruck gut geeignet sind.⁴⁷

Um die Multiperspektivität nicht aus den Augen zu verlieren, sollten andere epochale und überregionale Ereignisse sowie lebensweltorientierte Fotos einbezogen werden, die direkt nichts mit dem Thema Migration zu tun haben.

ZEIT

Je nach Gruppengröße ca. 90 Minuten; pro Quelle/Bild und Datum etwa 5 Minuten.

ANLEITUNG

Die Teilnehmenden sitzen im Kreis um den Zeitstrahl. JedeR sucht sich aus den unsortierten Bildern oder Ereignistexten jeweils eines aus. In der Reihe, werden sie gebeten, ihre Deutungen zu dem Bild oder Ereignis kundzutun. Sie sollen dabei versuchen, es historisch einzuordnen. Sanft wird vom Bildungsteam ergänzt und korrigiert. Anschließend wird es auf dem Zeitstrahl angebracht.

AUSWERTUNG

Die Bilder und Ereignisse müssen zusammengebracht und chronologisch sortiert werden. Dass es neben den Einwanderungen auch Auswanderungen gab, soll dabei unterstrichen werden. Auch muss verdeutlicht werden, dass Migration historisch und global eine Konstante ist.

47 Z. B. Gerhard Paul: Das Jahrhundert der Bilder (2 Bd.) (Schriftenreihe BpB Bd. 734) oder Guido Knopp: 100 Jahre – Bilder des Jahrhunderts. In Zeitschriften, wie Spiegel Geschichte, Stern Sonderhefte Extra oder <http://www.zeit.de/wissen/zeit-geschichte/index> bieten weitere interessante Anregungen. Außerdem: <http://www.pm-magazin.de/de/wissensnews/geschichte.htm>, <http://www.praxisgeschichte.de/>; <http://www.g-geschichte.de/>; <http://www.damals.de>, www.history.mediaquell.com, <http://www.geschichte-erforschen.de>, <http://www.geschichtslehrerverband.org/56.htm> [Geschichte für heute], <http://www.museumsmagazin.com/>, <http://www.geschichte-lernen.de/>, <http://www.v-r.de/de/zeitschriften/500007/> [Geschichte und Gesellschaft] oder ein Blog <http://geschichtspuls.de/> und »ein kollektives Gedächtnis« <http://einestages.spiegel.de/page/aboutEinesTages.html>

ZEIT	EREIGNIS	ABGEDRUCKTE BILDER	BILDINFORMATION
UM 1685	Hugenotten fliehen nach Brandenburg-Preußen / Berlin.		
1816–1817	Deutsche Auswanderung nach Russland (über die Donau nach Bessarabien, Odessa und Tiflis im Kaukasus).		
1871	Bergarbeiter aus Polen wandern zu, die sog. »Ruhrpolen«.		
1845–1855	Höhepunkt der deutschen Auswanderung in die USA.	Bild 0 und 1	Ca. 1850 Schiff deutscher Auswanderer nach USA; o. A. »schwäbische Aussiedlerfamilie« in den USA
VOR 1900	Arbeitsmigranten aus Italien.		
1914–1918	Zwangsarbeit und 1. Weltkrieg.		
1933	Emigration und Flucht aus Deutschland (von Andersdenkenden und Juden).	Bild 2	1938 Emigrantenkinder in London in Begleitung eines Polizisten
1939	Flucht vor Deutschland aufgrund des Krieges bspw. in Polen (zudem Deportationen, Zwangsarbeit ...).	Bild 3, Bild 4 und 5	1940 polnische Zwangsumsiedler bewacht von Soldaten; 1940 polnische Landarbeiter
1939–1945	»Deutsche Umsiedlung« im NS	Bild 6	1944 der »Millionste Siedler« im Osten, NS-Propaganda
1945	Evakuierte, Flüchtlinge, Vertriebene (1945–1950).	Bild 3, 8 und 32	1947 jüdische Flüchtlinge auf dem Weg nach Palästina; o.A. Fahrräder von Flüchtlingen
1949–1961	Deutsch-deutsche Migration	Bild 9 und 10	1953 Sowjetzonenflüchtlinge reisen in die BRD von Berlin-Tempelhof aus; 1959 »BRD-Flüchtlinge« kommen in Sammellager in der DDR an (DDR-Propaganda)
1950–1992	Aussiedler	Bild 11	Aussiedlerkinder
1955	Beginn des Anwerbens von »Gastarbeitern« »Gastarbeiter« aus Italien (erstes Anwerbeabkommen zur Arbeitskräfterekrutierung).	Bild 12	1964 ital. »Gastarbeiter« beim Unterricht
1960	»Gastarbeiter« aus Spanien und Griechenland (Anwerbeabkommen).		
1961	»Gastarbeiter« aus der Türkei u. a. (Anwerbeabkommen).	Bild 17	

ZEIT	EREIGNIS	ABGEDRUCKTE BILDER	BILDINFORMATION
1961	Die Flucht aus der DDR in die Bundesrepublik wird durch den Bau der Mauer unterbunden.		
1964	»Der 1 Millionste Gastarbeiter«: Armando Rodriguez de Sá aus Portugal trifft auf dem Bahnhof Köln-Deutz ein.		Link Tipp! http://www.angekommen.com/iberer/Mio/millionster.html
1967	Die Zahl der Fortzüge liegt höher als die der Zuzüge von »Gastarbeitern«.		
1969	Die italienischen »Gastarbeiter« stellen die größte Gruppe ausländischer Arbeitnehmer.		
1970	Höhepunkt der Anwerbung von »Gastarbeitern« in Deutschland mit knapp 1 Million Zuzügen. Die meisten Zuwanderer gehen nach Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern und Hessen. Die ausländischen Arbeitskräfte werden bevorzugt in der Gastronomie, Metallindustrie, Autoindustrie, im Baugewerbe und Bergbau beschäftigt.	Bild 15	1973 »Gastarbeiter_innen« werden umworben: ihnen werden Auto und moderne Wohnungen angeboten
1973	Die türkischen Arbeitnehmer (600.000) stellen die größte Ausländergruppe.	Bild 22 und 23	Ca. 1981 türkischer Arbeiterchor auf Mariannenplatz-Fest; 1981 Grillen in Kreuzberg
1973	Sog. Anwerbestopp für die »Gastarbeiter«. Es leben 2,6 Millionen Arbeitsmigranten in Deutschland.		
1974	Anwerbeabkommen zwischen Vietnam und der DDR. Die vietnamesischen »Vertragsarbeiter« sind in den industriellen Ballungsgebieten, wie Chemnitz, Dresden und Erfurt tätig.	Bild 19	1982 vietn. Anlagenbauer
AB 1974	Weitere Arbeitsmigration in die DDR bspw. aus Polen, Kuba u.a. (Unterschiedliche Berufe und Branchen)	Bild 16 und 20	1975 poln. Arbeitsmigrant auf der Leipziger Messe; 1984 Restauratoren im Schloss Sanssouci
1974	Die Zahl der Fortzüge liegt höher als die der Zuzüge.		
1979	Humanitäre Hilfsaktionen für aufgenommene Flüchtlinge wie vietnamesische Bootflüchtlinge (Kontingentflüchtlinge).	Bild 24 (auf Seite 35)	Fest bei Vietnamesen in den 1970er
1983	Förderung der Rückkehrbereitschaft von »Gastarbeitern«.		

ZEIT	EREIGNIS	ABGEDRUCKTE BILDER	BILDINFORMATION
1989	Kommunalrecht für Ausländer in der DDR ab den 1980er Jahren.	Bild 25	1989 Urnengang zur Kommunalwahl von. »Vertragsarbeiter_innen« aus Vietnam und anderen Ländern
1989	(Ansätze von) bilinguaem Unterricht	Bild 28	1989 zweisprachiger Unterricht in Kreuzberger Grundschule
1993	Spätaussiedler	Bild 21	1988 Aussiedlerfamilie aus Russland
1990ER	Höhere Anzahl von Asylsuchenden (u. a. wegen dem Balkan-Konflikt)		(negative Spiegeltitelblätter 9.9.1991 o. 6.4.1992 (Bildmontage!))
1992–1996	Bürgerkriegsflüchtlinge aus Ex-Jugoslawien.		
1993	Massive Einschränkung des Rechts auf politisches Asyl (GG Art. 16).	Bild 30	Ca. 1990er Türkisches Kind wischt »Türken raus«-Parole weg
2000	Reform des Staatsangehörigkeitsrechts (Geburtsortsprinzip statt Abstammung). Das Gesetz StAG selbst: http://bundesrecht.juris.de/rustag/BJNR005830913.html	Bild 31	1990er Jahren Demonstrations-teilnehmer (»Für mehr Rechte von Einwanderer«) an der Gedächtniskirche in Berlin
2005	Zuwanderungsgesetz. Das Gesetz unter: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/150220/publicationFile/14871/Zuwanderungsgesetz.pdf		

QUELLEN UND TIPPS

Die Forschungsgruppe Jugend und Europa beim CAP hat 2006 um Dr. Viola B. Georgi und Marc Schürmeyer Materialien zum Thema herausgebracht.

→ <http://materialien.fgje.de/zuwanderung/index.htm>

U.a. auch zu einer Zeitleiste:

→ http://materialien.fgje.de/download/zuwanderung_II_zeitleiste.pdf

Im Internet findet sich auch ein Zeitstrahl des Bundesministeriums des Inneren unter → <http://www.zuwanderung.de/>

Die Bundeszentrale für politische Bildung → <http://www.bpb.de/> hat ein Dossier zu Migration (zu finden unter Themen / Gesellschaft) zusammengestellt.

Unter → <http://www.migration-online.de/> hat der DGB Bildungswerk Bund verschiedene Daten und Fakten zum Thema Migration gesammelt. Die Daten lassen sich ebenfalls in einen Zeitstrahl einbauen.

Für die CPH Jugendakademie haben Ackermann / Auner / Szczebak 2006 eine pädagogische Handreichung erstellt: »Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance – Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung, Praxishandbuch für Schulen und Jugendarbeit«. Dort wird auch die Methode Zeitpunkte (S. 65) beschrieben.

BILDER DER MIGRATIONSGESCHICHTE FÜR DEN ZEITSTRAHL

Auf den folgenden Seiten sind historische Fotografien der (deutschen) Migrationsgeschichte abgebildet, die für die Methode Zeitstrahl verwendbar sind. In der Tabelle auf den vorran gegangenen Seiten finden sich auch noch Bemerkungen zu den Fotos.



Bild 1, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 2, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 3, Bundesarchiv, Rutkowski, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 4, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69-71.



Bild 5, Bundesarchiv, Holtfreter, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 6, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 7, Bundesarchiv, Hoffmann, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 8, Bundesarchiv, Hoffmann, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69-71.



Bild 9, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.

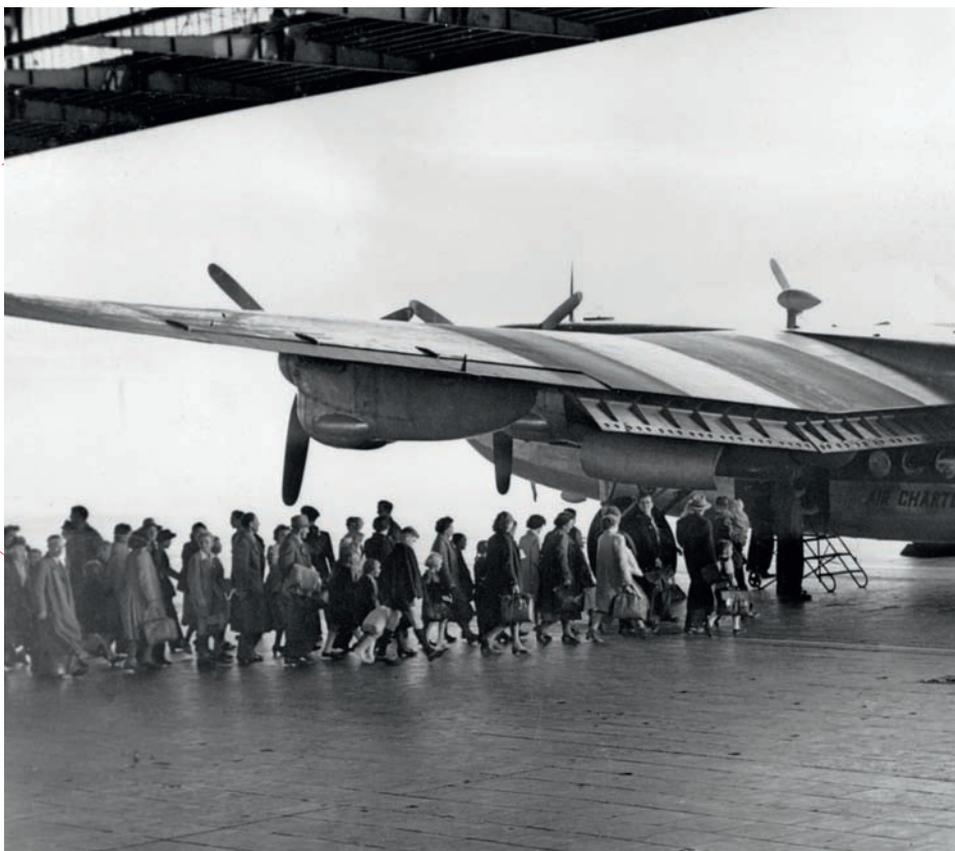


Bild 10, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 11, Bundesarchiv, Kohls, , Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 12, Bundesarchiv, Wittig, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 13, Bundesarchiv, Wegmann, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 14, Bundesarchiv, Schaack, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 15, Bundesarchiv, Reinike, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 16, Bundesarchiv, Junge, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 17, Bundesarchiv, Weisflog,
Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.





Bild 18, Bundesarchiv, Strum, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 19, Henschel, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 20, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 21, Henschel, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.



Bild 22, Thieme, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.

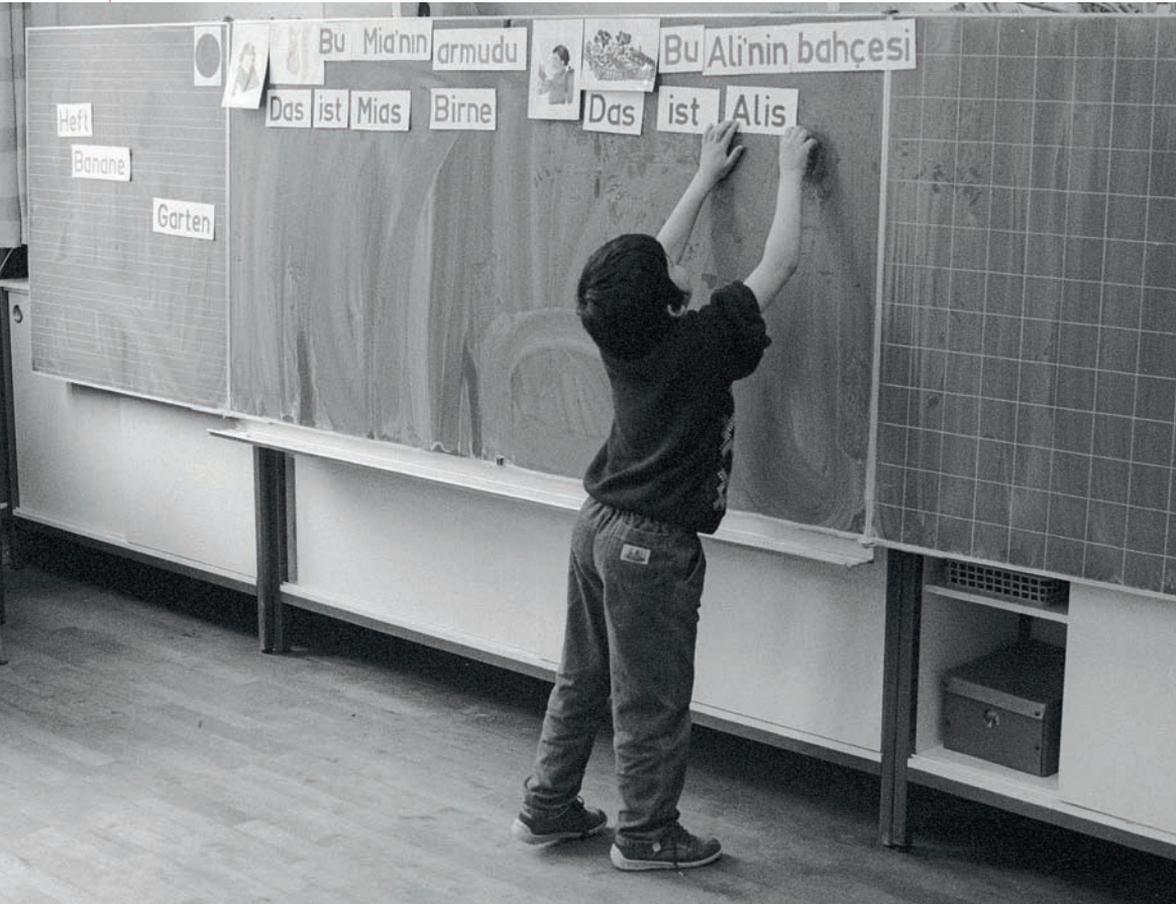


Bild 23, Nemes, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.

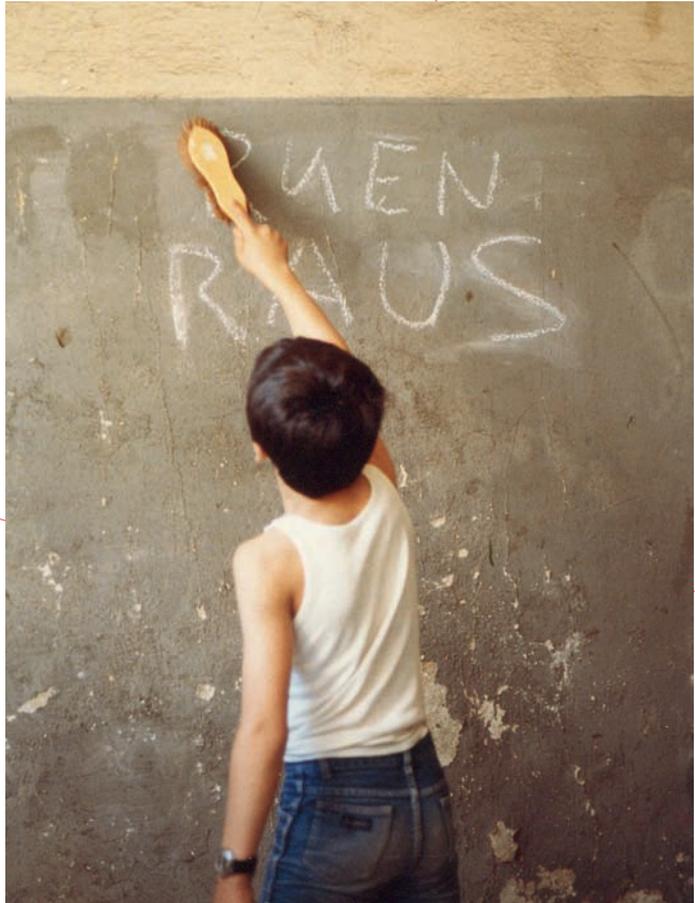


Bild 24, Avermann, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69-71.



Bild 25, Schoelzel, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69–71.

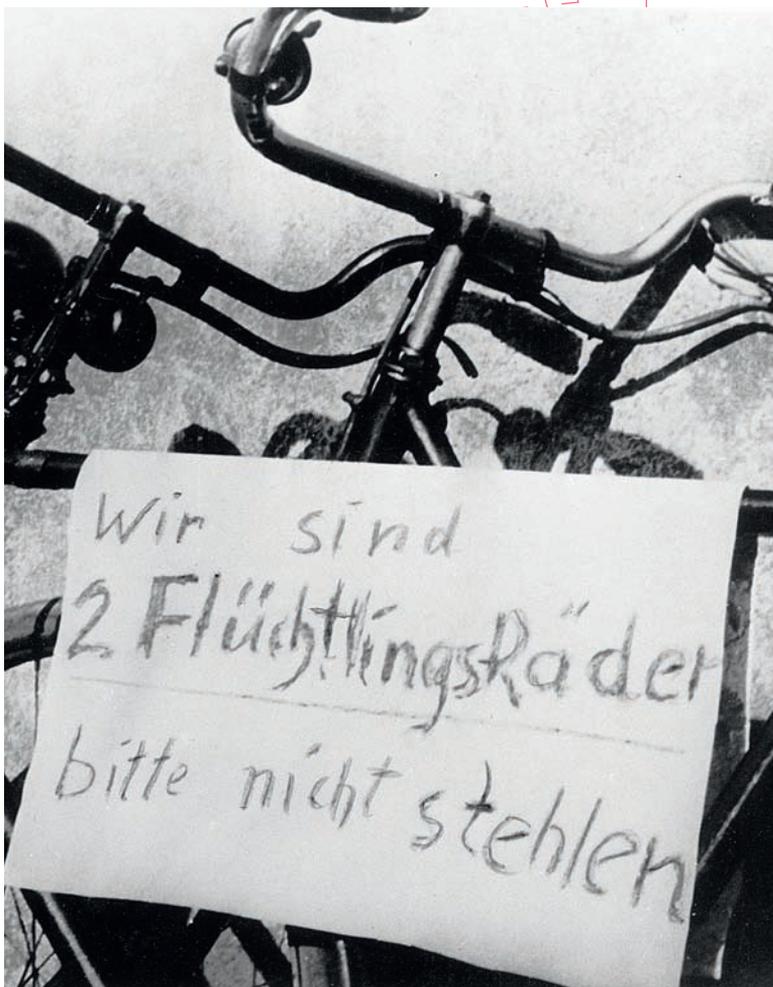


Bild 26, Bundesarchiv, Quellen: Fotos für die Praxis-Methode »Zeitstrahl«, Bildinformationen vgl. S 69-71.

4.2: Standbild oder Verortungskarte

Ein Standbild visualisiert die eigene Wanderungs-/ Migrationsgeschichte. Eine Sensibilisierung für den Normalfall von Migration kann erzielt werden. Bspw. hat die (Zwangs-) Migration aufgrund des Nationalsozialismus bis heute Spuren räumlicher Verwerfungen und unterschiedlicher Herkünfte auch bei der deutschen Mehrheitsgesellschaft verursacht.



Verortungskarte auf JGT 2009 – Wo fängt Geschichte an?

ZEIT

Ca. 10 Minuten.

MATERIAL

4 Moderationskarten mit den Himmelsrichtungen Norden, Osten, Süden, Westen beschriftet (ggf. eine sehr große Weltkarte als Orientierung).

ANLEITUNG

In einem großen Raum werden die Himmelsrichtungen bestimmt. Jede Person soll sich die Mitte des Raumes als Mittelpunkt der Welt vorstellen. Anschließend sollen sich alle TN im Raum geografisch positionieren, wo sie gegenwärtig wohnen und leben. Dann wo sie geboren wurden, wo ihre Eltern, wo ihre Großeltern geboren wurden etc. Auch Umzüge, Reisen oder ein Lieblingsland können abgefragt werden.

Nach jeder Positionierung in der vorgestellten Welt im realen Raum, können einzelne Personen befragt werden, wo sie sich befinden und warum.

AUSWERTUNG

Was sind die Gemeinsamkeiten? Was sind die Gründe für die Umzüge und unterschiedlichen Lebensabschnittsorte? Was sind Gründe für Sesshaftigkeit?

4.3: Lebenskurve

In Einzelarbeit ziehen sich die Teilnehmenden zurück und überlegen wo sie selbst, ihre Familie, ihre engsten Freunde_innen mit Migration in Berührung gekommen sind. Dies können eigene Erfahrungen, die Geschichte der Großeltern oder von Freunde_innen sein. Auch der Einfluss von Medien spielt eine Rolle.

Ziel ist auch hier neben einem intensiven und sehr persönlichen Kennenlernen, die Teilnehmenden für den »Normalfall der Migration« und für die anthropologische Konstante der Migration in der Geschichte zu sensibilisieren. Zudem können eigene biografische Bezüge zum Thema Migration hergestellt werden.

RAHMEN

Die Zielgruppe muss sich kennen, miteinander vertraut sein oder etwas gemeinsam anfangen wollen, sich mögen. Die Methode kann sehr persönliche Einblicke geben. Daher sollte bei den Kleingruppen darauf geachtet werden, dass sich die Zuordnung der Mitglieder freiwillig ergibt.

ZEIT

Bis zu 1 Stunde für die Einzelarbeit, 1 Stunde für den Austausch in der Kleingruppenarbeit und je nach Gruppengröße 30 Minuten für die gemeinsame Auswertung.

MATERIAL

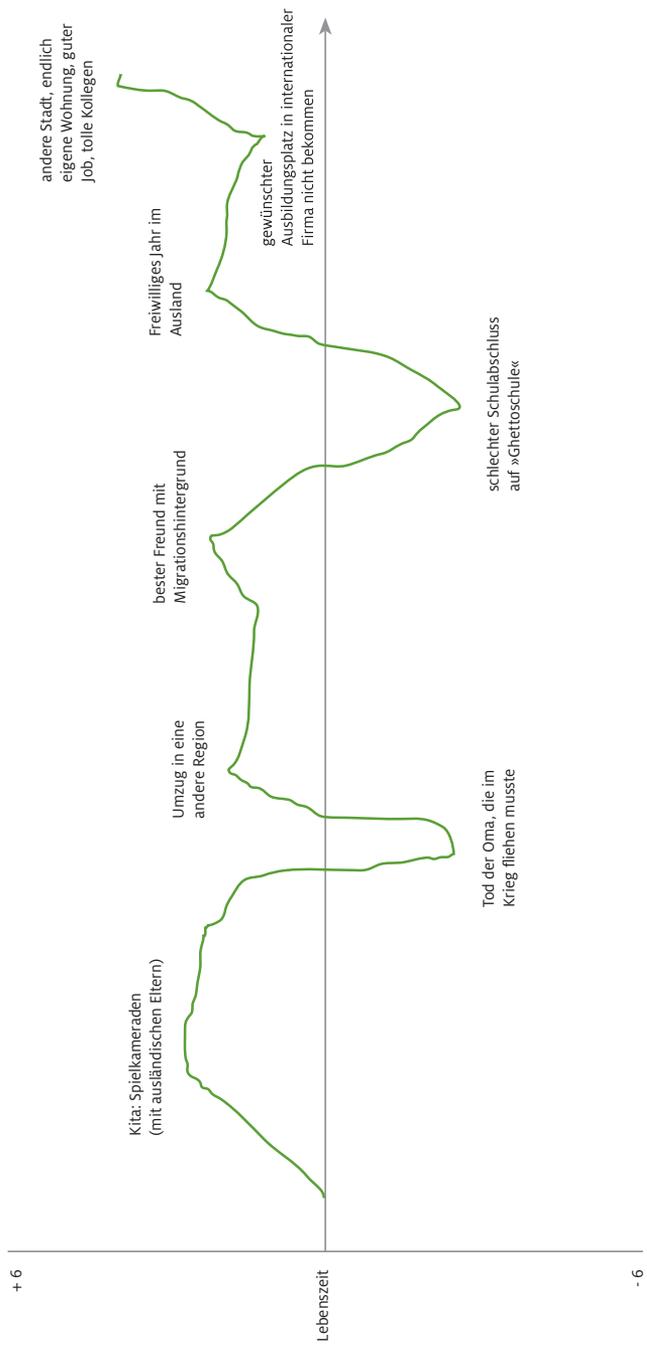
Papier (möglichst Din A3), Stifte.

ANLEITUNG

Auf der X-Achse wird die Zeit festgehalten. Hauptschwerpunkt sollte auf der eigenen Biographie liegen und die Frage dabei einfließen: Welche Berührungspunkte ich mit Migration / Migranten_innen habe? Bin ich selbst schon mal umgezogen, ein- oder ausgewandert? Kenne ich Menschen in meinem nahen Umfeld, die von Migration betroffen sind? Es macht hier aber auch Sinn die Geburt(sorten) und Lebensgeschichten der Großeltern und Eltern (als die Geschichte der Vorfahren) kurz mit einzubeziehen, um mögliche Berührungen mit Migration aufzuspüren.

Auf der Y-Achse wird eine Skala von +6 bis -6 angelegt, um dem Ereignis eine positive oder negative Bewertung zu geben.

Die Lebenskurven werden dann in Kleingruppen (3 oder höchstens 4 Personen) besprochen. Jeder Teilnehmende gibt nur Preis was er/sie will. Anschließend kann im Plenum kurz vorgestellt werden was Thema war, aber anonym (also ohne Erlebnisse von einzelnen Mitgliedern zu benennen!). Anschließend ist es möglich, aus den Erzählungen Gemeinsamkeiten und Kategorien zu entwickeln, die im Plenum zusammengetragen werden.



AUSWERTUNG

Herausgestellt werden sollte, dass der Bezug zu Migration in der eigenen Biografie und Leben an den verschiedensten Stellen auftaucht. Großeltern oder Eltern sind vor Gewalt und Krieg geflohen, Kinder haben Umzüge erlebt ... In der Kita, in der Schule, im Freundeskreis, im Sport und in den Medien spielen Menschen mit Migrationshintergrund eine Rolle.

GEMEINSAMKEITEN KÖNNEN SEIN

- Geburtsort der Eltern unterscheidet sich von dem Geburtsort der Kinder (sprich der Teilnehmenden).
- Ein Umzug in eine andere Region, Stadt oder Land bedeutet oft den Verlust seines Freundeskreises.
- Alle kennen Menschen aus anderen Ländern, die nun hier Leben.
- ...

KATEGORIEN

- Flucht (vor Gewalt, Verfolgung, Krieg ...) ist ein Grund, warum Menschen ihren Geburtsort und ihre Heimat verlassen.
- Arbeit ist ein weiterer Grund, warum Menschen versuchen, anderswo ihre Existenz aufzubauen.
- Umweltverschmutzungen, Überflutungen, Dürre, Verwüstung ... entziehen Menschen die Lebensgrundlage und sie wandern an Orte, an denen sie besser überleben können.
- ...

WEITERE ÄHNLICHE METHODEN

Fluss des Lebens: Das Leben als Bild gemalt und durch einen Fluss illustriert. Es wird mit der Quelle begonnen, Wasserfälle stehen bspw. für Erfolge, Sprünge im Leben, Stromstellen beschreiben tragische Ereignisse, Verirrungen, Schwierigkeiten ... und das Umfeld des Flusses sollte auch berücksichtigt werden, denn es kann als Beschreibung – Symbolisierung – des eigenen Lebens dienen.

Auch die bekanntere Methode *Identitätszwiebel* ist geeignet, migrantische Erfahrungen oder (inter-)kulturelle Einflüsse und Facetten aufzuzeigen. Siehe dazu bspw.: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit des DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. → www.baustein.dgb-bwt.de oder direkt:

→ <http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/B2-Zwiebel.pdf>

4.4: Ursachen und Motive der Migration

Mit der Methode sollten die Motive / Ursachen und die Perspektiven von Migration kennengelernt werden. Dabei sollte herausgestellt werden, dass Migration auf Freiwilligkeit basieren oder erzwungen sein kann.

Mit der Methode können durch die Teilnehmenden Gründe für Migration gesammelt und nach Kategorien (wie Naturereignisse, wirtschaftliche, politische u. persönliche Migrationsgründe) geclustert werden. Oft überlappen sich die Beweggründe und Motive, die zur Auswanderung bewegen, zwischen einem wegstoßen (Push) oder einem anziehen (Pull) in ein anderes Land zu ziehen.

MATERIAL

Moderationskarten in zwei Farben, Stifte, Wandzeitung (o. großes Plakat).

ZEIT

Etwas 30 Minuten.

ANLEITUNG

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, zu überlegen, wofür sie ihren Lebensmittelpunkt /-ort langfristig verlassen würden oder wodurch sie dazu gezwungen sein könnten. Die Antworten und die Beweggründe auszuwandern werden auf gelbe Karten geschrieben.

Nun sollen die Teilnehmenden überlegen, was sie an einem anderen Land als Einwanderungsland anziehen könnte und dies auf grünen Karten notieren.

Das Bildungsteam lässt nun übergeordnete Kategorien entwickeln (oder sie werden vorgegeben) und die gesammelten Beweggründe einordnen (vgl. Beispiel oben). Nach dem »Clustern« wird auf die Unterscheidung zwischen Push-Faktoren und Pull-Faktoren eingegangen (vgl. gelbe/grüne Unterlegungen). Als Ergänzung sollten die Call-/ Ruf-Faktoren, wie das Anwerben von Arbeitsmigranten_innen, eine Rolle spielen.

AUSWERTUNG

In der Regel finden die Teilnehmenden aus allen vier hier genannten Kategorien zahlreiche Gründe für Migration und können die push- und pull-Faktoren nachvollziehen.

Anzumerken ist, dass je nach Teilnehmerschaft bspw. eher eurozentrische und bürgerliche Blicke dominieren können, die eine Sicht auf die Motive wie Umweltverschmutzungen und -zerstörungen oder Bürgerkrieg als Migrationsgründe verstellen kann.

Trotz der vielen persönlichen Beweggründe, ein Land zu verlassen und in ein anderes einzuwandern, ist es dennoch nach dem Lernschritt offen, ob sie Einwanderer_innen, die aus anderen Ländern nach Deutschland kommen, aus den oben genannten Motiven / Ursachen akzeptieren würden. Dies kann in der

Auswertung thematisiert werden.

Auf den Call-Faktor, die Menschen in ein Land rufen (bspw. als »Gastarbeiter_innen«, Greencard), sollte anschließend eingegangen werden.

QUELLE UND TIPP

Für die CPH Jugendakademie haben Zeno Ackermann, Carolin Auner, Elzbieta Szczebak ein pädagogische Handreichung erstellt: »Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance – Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung, Praxishandbuch für Schulen und Jugendarbeit«, 2006 Schwalbach / Ts. Dort wird auch die adaptierte Methode Push, Pull, Call auf S. 59 beschrieben.

Die Tabelle auf der folgenden Seite haben Jugendliche erstellt. Sie ist nicht vollständig und steht dafür welche Gründe von Jugendlichen gefunden wurden.

WIRTSCHAFTLICHE GRÜNDE FÜR MIGRATION	NATUREREIGNISSE ALS MIGRATIONSGRUND		POLITISCHE GRÜNDE FÜR MIGRATION			PERSÖNLICHE GRÜNDE FÜR MIGRATION			
	Flucht aufgrund von Hunger (im Land)	Migration und Umwelt/Natur	Politische Migration	Migration aufgrund von Krieg	Migration aufgrund von Nahestehenden	Neugier auf andere Kultur	Neubeginn	Lust an Land	
ARBEITS-MIGRATION									
KEINE ARBEIT	Hungersnot (im Land)	Das Wetter	2 x Politische Verfolgung	Kriege innerhalb	Durchbrechen	Andere Kulturen	2 x Neuanfang	»Urlaubsgedühl«	
2 X KEINE ARBEIT		Besseres Klima	Fehlende Freiheit	3 x Krieg	Liebe	Interesse an anderen Kultur	Neue Herausforderung	Schöne Umgebung	
SCHLECHTE LEBENSUMSTÄNDE / GELD			Politisches System	Krieg (Flucht)	Familie	Neugier	Mehr Möglichkeiten	Urlaubserfahrungen /-Erlbnisse	
		»gutes« Klima	Freiheit	Kein Krieg (Bessere Aussichten, gute Voraussagen)	Evtl. Verwandte im Land → evtl. Wohnung /Platz zum Leben anfangs		Erfolgsaussichten	Neugier auf andere Länder/ Städte	
NEUER BERUF		Verschiedene Klimazonen	Demokratie		Verwandte		Lebenswandel	Schlechte Erinnerungen an Orte (ans Land)	
2 X ARBEIT		Umweltverschmutzung/-zerstörung	Meinungsfreiheit		Frust				
JOB			Flucht						
SOZIALSYSTEM (BESSERE) ARBEIT			Politik						

4.5: Refugee Chair – Dimensionen der Migration heute und früher

Die Adaption der klassischen Methode Refugee Chair – Die Welt in Stühlen⁴⁸ hat Aspekte der Migration heute hinzugenommen. Damit geht sie über die Thematik Flüchtlinge weltweit hinaus. Dennoch geht es darum, Dimensionen von Wanderung / Flucht global in der Gegenwart zu verdeutlichen und im Zusammenhang mit Ressourcenverbrauch und Reichtum zu sehen. Mit Refugee Chair soll die quantitative Dimension von Migration und die qualitative Dimension der Migrationsursachen verdeutlicht werden.

ANLEITUNG UND MATERIAL

Anhand der Tabelle können die % Anteile im Verhältnis auf die Stühle bzw. die Teilnehmer übertragen werden. Bspw. 10 TN haben 10 Stühle, was der Gesamtbevölkerung entspricht. Für Europa stünde dann 1 Stuhl, Nordamerika ein halber und für Asien 6 Stühle.

Im ersten Schritt wird geschätzt und die Teilnehmenden gebeten sich auszutauschen und entsprechend die Stühle auf den Kontinenten im Raum zu verteilen. Im zweiten Schritt werden die tatsächlichen Daten genannt und die Stühle entsprechend »gehäuft«. Diese beiden Schritte werden mit den Kategorien Bevölkerung, Binnenflüchtlingen Flüchtlinge / Asylbewerber und Migranten_innen durchgeführt.

DATEN

186,5 Millionen Migranten_innen gab es laut Vereinten Nationen weltweit.⁴⁹ Das entsprach etwa 3% der Weltbevölkerung. Davon waren etwa 12 Millionen Flüchtlinge und Asylbewerber⁵⁰. Des Weiteren gab es aber 26 Millionen Binnenflüchtlinge, die innerhalb ihres Landes fliehen mussten.

AUSWERTUNG

Die Methode will verdeutlichen, dass Migration (Binnenmigration / Flucht bspw. in Afrika) vor allem die ärmeren Regionen betrifft und viel ausgeprägter ist als oft wahrgenommen wird (Mythos »Das Boot sei voll«). Er wird klar, dass Migration ein globales Phänomen ist. Die Kehrseite zeigt, dass die reichen Regionen sich abschotten und eine Minderheit viele Ressourcen nutzen und verbrauchen. Aus welchen Gründen würde Mensch sein Umfeld verlassen? Welche Gründe werden als legitim angesehen? Welche persönlich akzeptiert? Welche Widersprüche tauchen auf? Was vermag Migration bewirken, wenn es doch historisch und global normal erscheint / ist? Migration steht für Veränderungen, auch für Fortschritte.

48 <http://baustein.dgb-bwt.de/C8/RefugeeChair.html>

49 http://de.wikipedia.org/wiki/Einwandereranteile_nach_L%C3%A4ndern

50 <http://baustein.dgb-bwt.de/C8/RefugeeChair.html> und weitere Daten können hier entnommen werden:

<http://zeus.zeit.de/bilder/2006/10/wirtschaft/pdf-karte-wanderung-290.pdf>

http://www.migration-online.de/migstat/index_X19pbmloPTEmYW1wO3BpZDoxNQ_.html

	BEVÖLKERUNG IN MILLIONEN (GERUNDET)	BEVÖLKERUNG IN %	BINNEN- FLÜCHTLINGE IN MILLION. (INNERHALB EINES LANDES IN DEN ENT- SPRECHENDEN KONTINENTEN)	BINNENFLÜCHT- LINGE IN %	FLÜCHTLINGE / ASYLBEWERBER IN MILLION.	FLÜCHTLINGE/ ASYLBEWERBER IN %	MIGRANTEN_ INNEN IN MILLIONEN	MIGRANTEN_ INNEN IN %
WELT GESAMT	6.707	100	26	100	12	100	186,5	100
EUROPA	730	10	2,5	10	1,8	15	63,5	34
NORD- AMERIKA	340	5	0	0	0,6	5	45	24
LATEIN- AMERIKA UND KARIBIK	580	9	4,2	16	0,6	5	6	3
AFRIKA	975	15	12,8	49	2,8	23	17,5	9
ASIEN UND OZEANIEN	4.090	61	6,5 (inkl. Naher Osten 3,5)	25	6,4	52	54,5	30

DIMENSIONEN DER MIGRATIONSGESCHICHTE IN DEUTSCHLAND⁵¹

Für die Migrationsgeschichte in Deutschland eignet sich das Quiz »Wer wandert von wo warum wohin?«, das im Zusatzmaterial zur Methode von der Biographie Gülay Cedden des Anne Frank Zentrums (2007) zu finden ist.

Wohin gehen / woher kamen Migranten_innen in den letzten Jahrhunderten? 5 Millionen Deutsche wanderten in die USA aus (1821–1914), 12 Millionen Menschen flohen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten (1944–50), von 14 Millionen Arbeitsmigranten_innen sind 11 Millionen Personen wieder zurückgekehrt (1955–1973), aus der DDR flohen bis zum Mauerbau 3,7 Millionen Menschen (1949–1961) ...

⁵¹ Zu Migrationsgeschichte in Deutschland siehe Zeitstrahl und insbesondere Bade (2007), S. 140ff bzw. Bade / Oltmer (2004); Motte / Ohliger (2004); Deutsch Historisches Museum (2005) u.a.

4.6. Migrationsgeschichten und Biografien

Es liegt nahe mit Biografien zu arbeiten. Dazu existieren mittlerweile sowohl eine Fülle an Literatur, als auch teilweise gute Internetangebote. Eigene Recherchen und Interviews mit Personen, die Migrationserfahrungen haben oder Migrationshintergründe aufweisen, sprechen Jugendliche als interessantes »Medium« an.

AUSWERTUNG

Selbstredend ist eine Analyse und Kritik der Quellen. Unter anderem bietet sich an, push- und pull-Faktoren herauszuarbeiten und mit eigenen Herkunftsgeschichten zu vergleichen.

MATERIAL UND TIPPS

Das Migration-Audio-Archiv bietet zahlreiche Lebensgeschichten vorwiegend von Arbeitsmigranten_innen im Internet und als Buch an.

→ <http://www.migration-audio-archiv.de/>

Die Forschungsgruppe Jugend und Europa beim CAP hat 2006 um Dr. Viola B. Georgi und Marc Schürmeyer Materialien zum Thema herausgebracht.

→ <http://materialien.fgje.de/zuwanderung/index.htm>

Das Anne Frank Zentrum hat in seinem Arbeitsmaterial »Mehrheit, Macht, Geschichte« geeignete Biografien berücksichtigt.

→ <https://www.annefrank.de/>

Der Film »Unser Ausland« bietet eine migrantische Perspektive auf die deutsche Aufnahmegesellschaft.

→ <http://www.gesichtzeigen.de>

4.7. Spurensuche der deutschen Migration in ...

Meist wird bei dem Thema Migration davon ausgegangen, dass Menschen nach Deutschland einwandern. Migration fand und findet aber aus der Deutschland statt. Deutsche Auswanderungswellen, wie nach Amerika, Rumänien, Russland ... stehen dafür und deutschsprachige Städtenamen zeugen davon. Eine Suche nach diesen Orten ist eine spannende Spurensuche.

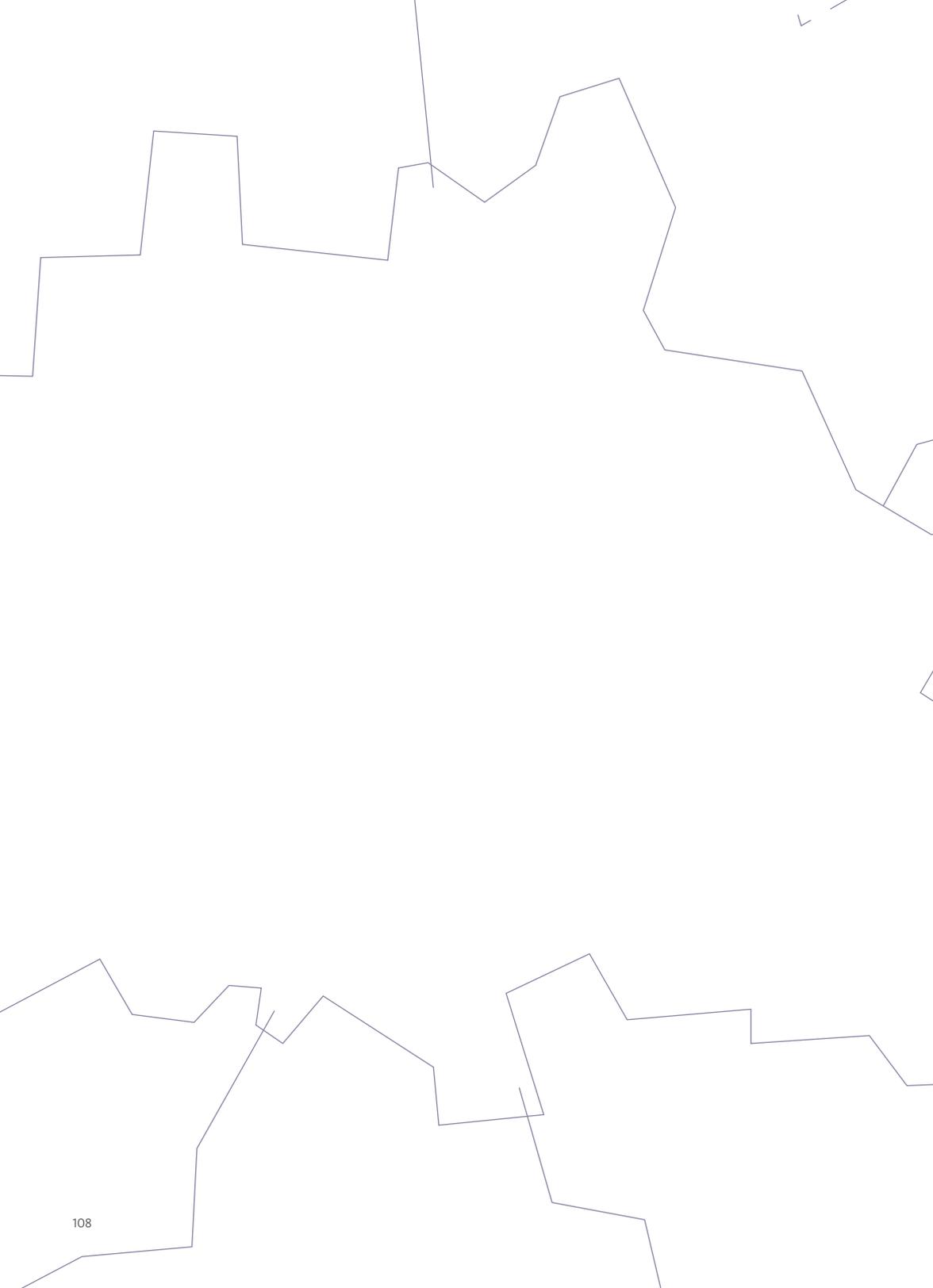
TIPP

Deutsche Ortsnamen in den USA finden sich bei: Klaus J. Bade (Hg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. München 1992.

Pädagogisches Material: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit des DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

→ <http://www.baustein.dgb-bwt.de>

→ <http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/C8-Spuren.pdf>



5 Praktische Medientipps zum Thema Migrationsgeschichte



5.1. Zu Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Erzählte Migrationsgeschichte anhand von Biografien – in erster Linie der sog. Gastarbeiter_innen – hat das Migration-Audio-Archiv zusammengestellt.

→ <http://www.migration-audio-archiv.de/>

»The Unwanted« ist eine Online-Dokumentation über Umsiedlung, Flucht und Vertreibung im Europa des 20. Jahrhunderts. Durch erzählte Lebensgeschichten wird das Schicksal von Flüchtlingen und Vertriebenen nachgezeichnet und verstehbar gemacht. → <http://the-unwanted.com/>

Sicher sind Migranten_innen-Selbst-Organisationen⁵², Regionalmuseen und -archive (s.u.), Integrationsbeauftragte, Migrationsräte u.a. gute Ansprechpartner, Zeitzeugen_innen auswendig zumachen.

5.2. Archive

In Archiven, Museen und Gedenkstätten arbeiten oft auch Pädagogen_innen, die es Jugendlichen sehr erleichtern können, Quellen zu finden und zu deuten, Themen zu erschließen und zu verstehen. Es gilt danach zu fragen, das Anliegen und die Fragestellung mitzuteilen und die Angebote zu nutzen. Außerdem haben z.B. auch Gedenkstätten Archive (bspw. gab es in Sachsenhausen türkische und muslimische Häftlinge)!

Exponiert ist das Archiv DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über Migration in Deutschland e.V., denn dort finden sich zahlreiche Exponate.

→ <http://www.domid.org/index.html>

Kontakt zu Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat IDA zusammengestellt – über die möglicherweise Dokumente erschlossen werden können.

→ <http://www.idaev.de/service/vereine-junger-migranten>

Die Archive der Berliner Regionalmuseen stellen auch einen Fundus für Migrationsgeschichte dar (siehe unten). Die Berliner Geschichtswerkstatt e.V. hat dazu auch bereits gearbeitet. Ebenso können die zahlreichen Selbsthilfegruppen und die Veröffentlichung zu Berliner Minderheiten des Integrations- und Migrationsbeauftragten Quellen eröffnen.

→ <http://www.berliner-geschichtswerkstatt.de/>

→ <http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/minderheiten/index.html>

52 Online-Datenbank zur Interkulturellen Öffnung der Jugendverbandsarbeit des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. http://www.idaev.de/interkulturelle_oeffnung.htm bietet sich an.

Hörbare und erzählte Migrationsgeschichte findet sich im Migration-Audio-Archiv. Die Geschichten der Migranten_innen und ihre Biografien werden hier für die Öffentlichkeit *aufgehoben* und somit erfahrbar.

→ <http://www.migration-audio-archiv.de/>

Dazu gibt es auch ein Buch: »In Deutschland angekommen ...« – Einwanderer erzählen ihre Geschichte. 1955 bis heute (Hg. Sefa Inci Suvak /Justus Herrmann; 2008).

5.3: Museen

5.3.1. In Berlin

In Berlin stellen sich die Regional-/ Bezirksmuseen aus Kreuzberg und Neukölln sowie das Jugendmuseum Schöneberg (Villa Global) dem Thema Migrationsgeschichte.

Der X-berg-Tag vom Kreuzberg Museum / Bezirksmuseum Friedrichshain-Kreuzberg spricht Jugendliche sehr an. Zudem bietet es die Ausstellung zur »Migrationsgeschichte ... ein jeder nach seiner Fassung? 300 Jahre Zuwanderung nach Friedrichshain-Kreuzberg«.

→ <http://www.kreuzbergmuseum.de/>

Auch das Heimatmuseum Neukölln greift »Migrationserfahrungen – Wege nach Neukölln« auf (u.a. CD). <http://www.museum-neukoelln.de/home.php>

Die Schöneberger »Villa Global – Im Labyrinth der Kulturen« des Jugendmuseums Schöneberg widmet sich in 14 Räumen den Geschichten von Einwanderern.

→ http://www.jugendmuseum.de/m_jugend/dasmuseum_fr.html

→ <http://www.villaglobal.de/>

Das Deutsche Historische Museum wendete sich der Migrationsforschung mit einer Wechselausstellung zu. Ein Katalog und eine Internetpräsentation Zuwanderungsland Deutschland – Migrationen 1500–2005 stehen zur Verfügung.

→ <http://www.dhm.de/ausstellungen/zuwanderungsland-deutschland/migrationen/rundgang.html>

Das LeMO, das Lebendige virtuelle Museum Online des Deutschen historischen Museums (DHM), geht auch auf Massenflucht und Flucht und Vertreibung um 1945 ein.

→ <http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/kriegsverlauf/massenflucht/index.html>

→ <http://www.hdg.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/DasEndeAlsAnfang/fluchtUndVertreibung.html>

5.3.2. In Brandenburg

Auch Brandenburg verweist auf seine slawische Siedlungsgeschichte.

→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Brandenburg#Geschichte>

In der Lausitz haben die Sorben auch eine Migrationsgeschichte.

→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Sorben>

5.3.3. Anderswo

Auch Deutsche migrier(t)en und dafür steht das Deutsche Auswanderer Haus in Bremerhaven.

→ <http://www.dah-bremerhaven.de/>

5.4. Gedenkstätten und historische Lernorte

Der Bildungsverbund der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen hat auf seiner Internetseite Angebote der Berlin-Brandenburger Gedenkstättenpädagogik in einer Datenbank zusammengefasst.

→ <http://www.bildungsverbund.net/index.php?p=10>

Das Anne Frank Zentrum hat in Berlin eine ständige Ausstellung und bietet interkulturelles Geschichtslernen an.

→ <http://www.annefrank.de/>

Die Webredaktion »Lernen aus der Geschichte« hat zum Thema »Einwanderungsgesellschaft und Holocaust« ein Dossier zusammengestellt.

5.5. Andere Initiativen und Vereine sowie staatliche Stellen

5.5.1. Zur lokalen Migrationsgeschichte in Berlin und Brandenburg

In anderen Bezirken gibt es Stadtrundgänge wie in Neukölln und Wedding zum Thema Einwanderung und Geschichte. Sie werden von Jugendlichen und Kulturbewegt angeboten. Weitere Führungen bietet die Gruppe »Nächste Ausfahrt Wedding« z.B. zu »Afrika im Wedding« an.

→ <http://www.ausfahrtwedding.de/index.html>

Ein Koffer voller Geschichte(n) – eine Wanderausstellung über Migration nach Charlottenburg-Wilmersdorf bietet das EPIZ an.

→ <http://www.epiz-berlin.de/?Service/Wanderausstellung>

Die Internetplattform Denk mal für Migration in Berlin betrachtet die gegenseitige Beeinflussung von Kultur, Migration und Stadt. Jugendliche stellen Geschichten ein und eine Zeitleiste rundet das Angebot ab!

→ <http://www.denk-mal-fuer-migration.com/eingang>

»Vielfalt in Moabit« ist ein Projekt, in welchem sich Schüler_innen der Hedwig-Dohm-Oberschule und der Moses-Mendelssohn-Gesamtschule mit der Vielfalt ihres Kiezes auseinandersetzen. Migrationsgeschichte ist dabei auch Thema.

→ <http://www.vielfalt-in-moabit.de/?cat=9>

5.5.2: Beauftragte für Integration und Migration

Der Berliner Beauftragte für Integration und Migration hält auf der Internetseite (auch historische) Informationen zu Berliner Einwandergruppen bereit.

→ <http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/minderheiten/index.html>

Ein Berliner Wegweiser bietet Adressen von Beratungsstellen, Bildungseinrichtungen und Migrant_innenselbstorganisationen für Kontakte, aber auch zur Recherche an.

→ http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/adressen/wegweiser_2009_bf.pdf?download.html

Das Buch »Stadt der Vielfalt – Das Entstehen des neuen Berlins durch Migration« – geht der Frage nach, wie die Migration Berlin in den zurückliegenden fünfzig Jahren verändert hat und stellt die wichtigsten Einwandergruppen vor.

→ <http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/minderheiten/index.html>
Zudem wird hier eine Route zur Migration(sgeschichte) in Berlin geplant.

Die Brandenburger Integrationsbeauftragte berichtet über die Zuwanderung in die neuen Bundesländer.

→ <http://www.fes.de/wiso/pdf/integration/2009/290509/weiss.pdf>

Beschrieben wird der Stand 2009 in Brandenburg.

→ <http://www.masgf.brandenburg.de/sixcms/media.php/lbm1.a.1333.de/Bericht-Integrationsbeauftragte.pdf>

5.5.3: Statistisches

Statistisches zu Einwohner, Staatsangehörigkeiten und Zuwanderer in Berlin findet sich ebenfalls unter

→ <http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/demografie/index.html>

In Buchform haben Rainer Ohliger und Ulrich Raiser dazu Zahlen, Daten, Fakten – Integration und Migration in Berlin erstellt.

Zahlen und Daten stellt das brandenburgische Statistikamt zur Verfügung.

→ <http://www.statistik.brandenburg.de/cms/detail.php/lbm1.c.366334.de>



6 Literatur zum interkulturellen Geschichtslernen und zur Migrationsgeschichte



- Ackermann, Zeno / Auner, Carolin / Szczebak, Elzbieta: Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance – Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit. Schwalbach / Ts.2006.
- Anne Frank Zentrum Berlin (Hrsg.): Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. (zu NS ...) [Methodenhandreichung]. Mülheim a.d. Ruhr 2007.
- Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt a. M. 1998.
- Archiv der Jugendkulturen: KanakCultures – Kultur und Kreativität junger Migranten_innen, Berlin 2010.
- Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen (Hrsg.): Normalfall Migration. Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert, Bonn 2004.
- Bade, Klaus J. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa – Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn 2007.
- Barricelli, Michele: Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft. In: Furrer, Markus (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Unterricht. Schwalbach / Ts. (ca. 16 S.) erscheint Frühjahr 2011.
- Barricelli, Michele: Vielfältiges Erinnern und kreatives Vergessen. In: ders./ Axel Becker / Christian Heuer (Hrsg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Festschrift für Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach / Ts. (ca. 12 S.) erscheint Ende 2010.
- Behrend / Lindenberger / Poutrus (Hrsg.): Fremde und Fremd-Sein in der DDR, Berlin 2003.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, o. O. 1992, S. 271–274.
- Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach / Ts. 2000.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Mayer / Pandel / Schneider, o. O. 2007, S. 65–77.

- Brenner, Sandra: Zum Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart – Potentiale lokaler Geschichtsprojekte für Bildungsprozesse Jugendlicher im Land Brandenburg, unveröffentlichte Bachelor-Arbeit an der FH Potsdam 2009.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zwangsumsiedlung, Flucht und Vertreibung der Bevölkerung von Ostmitteleuropas zwischen 1939 und 1959 (Atlas; BpB Bd. 1015), Bonn 2009.
- Deinet/Reutlinger (Hrsg.): Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden 2004.
- Demke / Schüle (Hrsg.): Ferne Freunde – Nahe Fremde. Unterrichtsmaterialien zum Thema Ausländer in der DDR, Berlin 2006.
- Deutsche Historische Museum / Beier-de Haan, Rosmarie (Hrsg.): Migrationen 1500 – 2005, Zuwanderungsland Deutschland, Berlin 2005.
- Dittmer, Lothar / Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005.
- Düsphohl, Martin: »in jeder Generation tauscht sich die Bevölkerung einmal aus ...«. In: Motte / Ohliger, o. O. 2004, S. 159ff.
- Emer, Wolfgang: Projektarbeit, in: Mayer / Pandel / Schneider, o. O. 2007, S. 544–560. Erzeren, Ömer: Eisbein in Alnaya – Erfahrungen in der Vielfalt deutsch-türkischen Lebens, Hamburg 2004.
- Georgi, Viola B.: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
- Georgi, Viola B. / Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009 (BpB Bd. 1018).
- Geschichte Lernen (Schulfachzeitschrift), Nr. 105 – 2005, zum Thema Flucht und Vertreibung mit Audio-CD.
- Grabe, Daniela: Immer dieselbe Geschichte? – Konfliktbearbeitungsmethoden des Geschichtsunterrichts im DaF-Unterricht
→ http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/bei7_02a.htm#3
- Kölbl, Carlos: Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung in APuZ 25–26 / 2010.

- Gryglewski, Elke: Diesseits und jenseits gefühlter Geschichte. Zugänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Shoa und Nahostkonflikt. In: Georgi, Viola B. / Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, (auch BpB Bd. 1018) S. 237–247.
- Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München 2001.
- Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen? In: Danker, Uwe / Schwabe, Astrid (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Schwalbach i. Ts. 2008 (Wochenschau Verlag, Forum historisches Lernen), S. 43–60.
- Körber, Andreas (Hrsg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster, New York, München, Berlin 2001, (Novemberakademie Bd. 2).
- Körber, Andreas: »Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens«. In: Mebus, Sylvia / Ventzke, Marcus (Hrsg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Erw. Neuauflage, Meißen 2010 i. V., SBI.
- Landesjugendring Brandenburg, Berlin u.a. (Hrsg.): Meine Deine Unsere GeschichteN: eine Arbeitshilfe für lokale Jugendgeschichtsprojekte und interkulturelles Lernen. Autoren/innen: Uwe Danker u.a. Berlin 2007.
- Landesjugendring Brandenburg und Landesjugendring Berlin (Hrsg.): Multiperspektivität und Interkulturelles Geschichtslernen in der Jugendgeschichtsarbeit. Eine Handreichung von Tanja Berg, Berlin 2010.
- Lange, Dirk / Polat, Ayça (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag, o. O. 2009, (BpB Bd. 1001) [hier u.a. Gryglewski zu hist. pol. Bildung i.d. Einwanderungsgesellschaft].
- Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. [Lange zu »Lernen aus der Migrationsgeschichte«, von Borries zu »Erfahrene Migration und hist. Bildung« ...], o. O. 2008.

- Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch – Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2007.
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, o. O. 2004.
- Mecheril, Paul: Diversity Mainstreaming. In: Lange / Polat, o. O. 2009, S. 202ff.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt a. M. 2009.
- Miphgasch / Begegnung u. Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz (Hrsg.), Autorinnen: Ehrlich, Franziska / Gryglewski, Elke: Geschichte Teilen – Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus [Methodenhandreichung], o. O. 2009.
- Motte, Jan / Ohliger, Rainer (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen 2004.
- Nellen, Jörg: Verborgene Schätze entdecken. Spurensuche mit Hauptschülern. In: Spurensuchen 2008 – Thema Helden der Körber Stiftung, o. O. 2008, S. 20f.
- Çil, Nevim: »Eine allzu deutsche Geschichte? Perspektiven türkischstämmiger Jugendlicher auf den Mauerfall und Wiedervereinigung« In: Georgi / Ohliger, o. O. 2009, S. 46ff.
- Ohliger, Rainer: »Am Anfang war ...« Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Georgi / Ohliger o. O. 2009, S. 109ff.
- Poutrus / Müller (Hrsg.): Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft, Köln 2005.
- Richter, Michael: Gekommen und Geblieben. Deutsch-türkische Lebensgeschichten, Hamburg 2003.
- »Praxis Geschichte« (Schulfachzeitschrift) Heft 04/2003 zum Thema Migration → http://www.praxisgeschichte.de/aktuell_inhalt-aktuelles-heft.php?bestellnr=62030400&mehr=1
- Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (Hrsg.): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht, Berlin 2007.

- Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten (Hrsg.): Weggehen – Ankommen. Migration in der Geschichte, o. O. 2003.
- von Borries, Bodo: »Größenwahn« oder »Königsweg«? In: Dittmer / Siegfried, o. O. 2005, S. 347.
- von Borries, Bodo: Wissenschaftsorientierung. In: Mayer / Pandel / Schneider, o. O. 2007, S. 49–64.
- von Borries, Bodo: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen 2008.
- von Borries, Bodo (2008a): Erfahrende Migration und historische Bildung. Eckpunkte und Perspektiven. In: Dirk Lange, o. O. 2008, S. 91ff.
- von Borries, Bodo: Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot. In: Georgi, Viola B. / Ohliger Rainer (Hrsg.), o. O. 2009, S 25–45.
- Weinbach, Heike: Studie zum Thema Multiperspektivische Unterrichtsvorhaben – Konzepte interkulturellen Lernens, im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung
 → www.ganztaegig-lernen.org/www/web776.aspx

WEITERE LITERATUR UND LERNMETHODEN

Die Landesjugendringe haben in ihren Bibliotheken eine Auswahl an Literatur zu den Themen Migrationsgeschichte und interkulturelles Geschichtslernen: LJR Berlin (Sachgruppe Migration / Integration u.a.)

→ <http://www.ljrberlin.de/index.php?id=136>

LJR Brandenburg (Bibliothek)

→ <http://www.ljr-brandenburg.de/>

In der Vielfalt-Mediathek des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismus (IDA) finden sich auch Lernmaterialien und Methoden zum Schlagwort Migration.

→ <http://www.idaev.de/service/vielfalt-mediathek/vielfalt-mediathek.html>



Die Publikation des Bundesmodellprojekts MEINE DEINE UNSERE GESCHICHTEN der Landesjugendringe Brandenburg und Berlin richtet sich an PraktikerInnen in der lokalen Jugendgeschichtsarbeit, die ihre pädagogische Praxis erweitern und um interkulturelles Lernen ergänzen möchten. Die Handreichung stellt Möglichkeiten der Verknüpfung von Jugendgeschichtsarbeit und interkulturellem Geschichtslernen vor: „Geschichte ist gemacht“ und wird aus verschiedenen Blickwinkeln verstehbar. Zugleich werden Hinweise auf Fallen erläutert, die in der Praxis auftreten können. Die Publikation setzt sich zudem mit der Wirkungsbeschreibung von interkultureller Jugendgeschichtsarbeit im Rahmen des Modellprojekts auseinander. Vorgestellt werden Pädagogische Methoden, die die Thematik der Migrationsgeschichte im interkulturellen historischen Lernen zugänglich machen. Schließlich sind - insbesondere für Brandenburg und Berlin – Institutionen, Initiativen/Projekte und Internetlinks zusammengestellt, die Geschichte (auch) interkulturell betrachten oder Migrationsgeschichte thematisieren.