



Düsseldorf, im April 2015, Sonderheft

SCHULE NRW

Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung



Sonderheft
Erinnern für die Zukunft



Inhalt

Vorwort	3
Erinnern für die Zukunft – Ein Beitrag der Schule für die Zukunft unserer Demokratie	4
Schulen und NS-Gedenkstätten: Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit	9
Kultursensibler Geschichtsunterricht: 100 Jahre Erster Weltkrieg – ein praxisrelevantes Forschungsprojekt	13
Demokratiepädagogik: Lernen durch demokratisches Handeln	16
Wie lernt man eigentlich Demokratie – und weshalb?	19
Rechtsextremismus mit neuer Fassade – eine Herausforderung für die politische Bildung	23
Spurensuche – was historische Projektarbeit leistet	27
Die Wannsee-Konferenz im historischen Kontext als Unterrichtsgegenstand	30
Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014)	33
Gedenkstätten und Schulen werden Bildungspartner in NRW	38

Erinnern für die Zukunft

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

Gedenktage sind nicht nur Anlass für Feierstunden. Als Teil unserer Erinnerungskultur beleben sie die politische Bildung und einen modernen Geschichts- und Politikunterricht.

Viele Schulen sind auf dem Weg, sich intensiv der Erinnerungskultur zu öffnen. Themen der Erinnerung werden in verschiedenen Fächern, aber auch fächerübergreifend, im Unterricht und in außerunterrichtlichen Projekten aufgenommen. Das Schulprogramm erhält einen demokratiepädagogischen Schwerpunkt.

Das Thema „Erinnerungskultur“ habe ich als Präsidentin der Kultusministerkonferenz 2014 als einen Schwerpunkt meiner Präsidentschaft gewählt. Am 11. Dezember 2014 sind die Empfehlungen der KMK zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule verabschiedet worden. Sie tragen den Titel „Erinnern für die Zukunft“ und orientieren sich unter anderem an dem gleichlautenden NRW-Konzept. Ein wesentliches Element des nordrhein-westfälischen Konzepts ist die Initiative „Bildungspartner NRW – Gedenkstätte und Schule“, die die bereits bestehenden Bildungspartnerschaften bei der Medienberatung NRW erweitert (siehe: www.schulministerium.nrw.de > Schulpolitik > Erinnerungskultur). Partner sind darüber hinaus die Landeszentrale für politische Bildung, die kommunalen Spitzenverbände und viele zivilgesellschaftliche Organisationen, insbesondere der Arbeitskreis der NS-Gedenkstätten.

Besonders freue ich mich darüber, dass Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher, Mitglied der „Weißen Rose“ und seit vielen Jahrzehnten engagierte Vertreterin einer an Menschenrechten, Freiheit und Demokratie orientierten Politik, die Schirmherrschaft über unsere Initiative übernommen hat. Sie wirbt immer wieder und eindringlich für ihre großen Lebensthemen: aus Irrtümern und Schrecken der Geschichte lernen, Demokratie stärken und unsere Freiheit nicht selbstverständlich hinnehmen, sondern aktiv und mit Gemeinsinn gestalten und mutig verteidigen.

Erinnerungskultur bewährt sich in ihren Perspektiven für Gegenwart und Zukunft. Es geht mir darum, dass Schule das schwierige Erbe von Gewalt und Diktatur, von Ausgrenzung, Misshandlung, aber auch die gemeinsame Erinnerung an Geburtsstunden der Demokratie aufgreift und würdigt, wie etwa die Befreiung vom Nationalsozialismus am 8. Mai 1945



Ministerin Sylvia Löhrmann

oder der Fall der Mauer am 9. November 1989 und die friedliche Revolution in der damaligen DDR. Es geht um Freiheit, Humanität, Menschenrechte und Demokratie.

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, an dem bereits viele Schulen mit Erfolg teilgenommen haben, ist eine beispielhafte Initiative, die Erinnern und den unmittelbaren Einsatz für unsere Demokratie verbindet. Auch in dem erfolgreichen Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zeigen inzwischen über 400 nordrhein-westfälische Schulen, wie sich Schülerinnen und Schüler für unsere Demokratie und gegen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Antisemitismus, Rassismus und Antiziganismus engagieren.

Die beste politische Bildung sei historische Bildung, haben Geschichtslehrkräfte in früheren Zeiten häufig gesagt. Demokratie braucht Wissen um ihre Geschichte. Sie braucht aber genauso das demokratische Engagement in der Gegenwart. Und sie braucht – dies beides verbindend – das „Erinnern für die Zukunft.“

Die Reihe zum Thema „Erinnern für die Zukunft“ in Schule NRW sollte dazu auch beitragen. Sie finden diese thematisch vielfältigen Beiträge im vorliegenden Sonderheft. Abgerundet wird dieses Heft durch den Empfehlungstext der KMK zur Erinnerungskultur. Ich freue mich, wenn wir gemeinsam daran arbeiten, dass dieses wichtige Themengebiet Teil Ihrer Schul- und Unterrichtskultur wird – und zwar als Thema in möglichst vielen Unterrichtsfächern und Projekten.

Ihre

Sylvia Löhrmann



Ministerin Sylvia Löhrmann

Erinnern für die Zukunft

Ein Beitrag der Schule für die Zukunft unserer Demokratie

„Das Vergessenwollen verlängert das Exil, und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung.“ Diese Worte des legendären Rabbi Baal Shem Tov sind ein Plädoyer gegen Verdrängung und Geschichtsverlust. Der Mensch ist das einzige Lebewesen auf dieser Erde, das seine Zukunft antizipieren und aus der Vergangenheit Schlüsse für die Zukunft ableiten kann.

Der Umgang mit Erinnerungen leistet in unserer Demokratie einen wichtigen Beitrag für deren Zukunft: Die Erinnerungskultur ist elementarer Bestandteil unserer demokratischen Kultur! Deshalb haben wir das Wort „Erinnern für die Zukunft“ zum Leitthema eines Konzeptes für die Demokratiepädagogik in unserer Schule gewählt, die selbst ein Element einer umfassenden historischen und politischen Bildung ist. Es geht darum, möglichst viele am Schulleben Beteiligte – insbesondere die Schülerinnen und Schüler – für das Zusammenwirken eines aufgeklärten Geschichtsbewusstseins mit einem entschiedenen Willen zur Demokratie in unserem Land, in Europa und in der Welt zu überzeugen und zu begeistern.

In der Vielfalt der Erinnerung liegt unsere Zukunft

Die Jahre zwischen 2013 und 2019 sind voll mit Jubiläen und Gedenktagen, die unsere Demokratie heute berühren.

2013 jährt sich zum achtzigsten Mal die „Machtergreifung“ durch das nationalsozialistische Terror-Regime. Das Jahr 2014 bringt uns den 100. Jahrestag des Ersten Weltkriegs – der „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts. Das Jahr 2015 mahnt an siebenzig Jahre der Befreiung Europas von der NS-Herrschaft und damit an 70 Jahre demokratischer Entwicklung in Deutschland und Europa seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Das Jahr 2019 bringt uns den 100. Geburtstag der ersten republikanischen Verfassung, es erinnert zudem auch an die Einführung des Frauenstimmrechts in Deutschland und damit an eine bis heute anhaltende Aufgabe, gleiche Rechte für alle in der Demokratie alltäglich zu verwirklichen.

Für uns in Deutschland bündelt sich das Erinnern in jedem Jahr am 9. November als einem besonders herausragenden Erinnerungsdatum: Dazu gehört das Gedenken an die Ermordung Robert Blums und die Niederschlagung der unter





Blick in die Zukunft mit Erinnerung an die Vergangenheit; Foto: St. Arendt, LVR-Zentrum für Medien und Bildung

anderem mit seinem Namen verbundenen liberalen Revolution am 9. November 1848. Das geht weiter mit dem Hitler-Putsch vom 9. November 1923 und führt uns zur „Reichspogromnacht“ vom 9. November 1938. In zwei Fällen steht der 9. November jedoch auch für eine Geburtsstunde der Demokratie. So rief am 9. November 1918 Philipp Scheidemann die erste deutsche Republik aus. Und seit 1989 steht der 9. November in Deutschland mit dem Fall der Berliner Mauer auch für ein besonderes Ereignis deutsch-deutscher Erinnerungskultur: die friedliche Erlangung der deutschen Einheit in einer stabilen Demokratie nach vierzigjähriger Teilung. Mit dem Gedenken an den Fall der Berliner Mauer und das Ende kommunistischer Gewaltherrschaften in fast allen Ländern Mittel-, Ost- und Südosteuropas verweist der 9. November 1989 auf einen Auftrag für Bildung und Politik zugleich: Beide müssen für das weitere Zusammenwachsen und die Integration in Deutschland und Europas in Frieden, Demokratie und Freiheit eintreten.

Gerade in der hier erkennbaren Vielfalt der wiederkehrenden Erinnerung an ein solches Datum liegen Wurzeln für eine demokratische Zukunft. Es ist wichtig, dass auch die nachfolgenden Generationen nachvollziehen können, dass zur Auseinandersetzung mit der Shoah ebenso die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen des Widerstandes gegen das NS-Regime gehört, für die beispielhaft die Weiße Rose und Georg Elser, aber auch die Aufstände und Kämpfe in den Ghettos und den Lagern des im Zweiten Weltkrieg von den Nationalsozialisten besetzten Mittel- und Osteuropa gehören. Ganz besonders eignet sich für einen modernen, an den Lebenswelten und Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler orientierten Unterricht das Vorbild der als „stille Helden“ geehrten Helferinnen und Helfer. Sie zeigen, dass auch unter menschenfeindlichen Bedingungen Gerechtigkeit und Menschenwürde – Voraussetzungen jeder Demokratie – und Engagement vonnöten und möglich sind.



Mit Bildern der Geschichte auf der Spur; Foto: Alex Büttner

mit einer binationalen Familiengeschichte. Und doch verbindet sich in dieser je verschiedenen Erinnerung eine Aufforderung zur politischen Vernunft, zur Durchsetzung und Pflege von Vielfalt, Toleranz, Rechtssicherheit und Menschenrechten, die nur in der Demokratie erreicht und entwickelt werden kann.

Fragen der Erinnerungskultur berühren Grenzen der Menschlichkeit

Die Verfassungen und Gesetze von Bund und Ländern legen in Deutschland den Geist der Demokratie und der Freiheit zugrunde. In der nordrhein-westfälischen

Landesverfassung wird die Erziehung der Jugend „im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit“ gefordert. Auf dem Weg zu einer solchen Erziehung stellen zum Beispiel der Sozialpsychologe Harald Welzer und die Sozialwissenschaftlerin Dana Giesecke viele Fragen nach dem „Menschenmöglichen“:

- Wie ist erklärbar, was geschah?
- Unter welchen Bedingungen könnte es sich wiederholen?
- Wie ist eine Wiederholung grundsätzlich und für alle Zeit zu verhindern?
- Welche Behauptungen und Absichten über Vergangenes liegen zugrunde?
- Gibt es stereotype Urteile?
- Welche Perspektive wird eingenommen, welche fehlt?
- Wie wird jemand „Täter“?
- Wie gehe ich mit einem Geschichtsverständnis um, das die Opfer leugnet und die Täter preist?
- Wie kann Schule Kinder und Jugendliche gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Extremismus immunisieren? Was und wieviel kann eine stabile und etablierte Erinnerungskultur dazu beitragen?
- In welche Fallen können wir – auch ungewollt – bei einer Kultur des Erinnerns hineinlaufen?

Erinnern gibt jedem Menschen ein Gesicht

Die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus ist nicht nur besonders augenfällig und bleibt uns eine beständige Aufgabe. Sie gehört auch zum Gründungsmythos des neuen Europa, für dessen friedensstiftende Wirkung wir werben und eintreten müssen. Die Erinnerung an diese Menschheitsverbrechen eröffnet den Blick auf das Leben, die Hoffnungen und Pläne von Menschen, die, nicht weil sie etwas Böses getan hatten, sondern weil sie das waren, was sie waren, gequält und ermordet wurden: Jüdische Menschen, Sinti und Roma, Homosexuelle. Diese „sogenannten stillen Helden“ waren Menschen, die es gewagt haben, gegen die Unmenschlichkeit ihre Stimme zu erheben. Erinnern eröffnet gleichzeitig Wege zur Einsicht darin, wie Menschen sich das Recht geben konnten, unmenschlich zu denken und zu handeln, und diese Unmenschlichkeit in Staat und Gesellschaft zu etablieren. Es zeigt aber auch, warum Menschen sich das nicht gefallen ließen oder dagegen aufstanden, was die einen den anderen antaten.

Zur Erinnerungskultur gehört für junge Menschen die gleichzeitige und gleichwertige Entwicklung von Empathie und Distanz gegenüber den eigenen Gefühlen und Interpretationen. Dazu gehört auch die Einbeziehung der Erfahrungen und Sichtweisen von Eltern und Großeltern. Ein 15-jähriger Mensch im Jahr 2015 erlebt den Anlass, das Ereignis und den Gegenstand jeden Gedenkens und Erinnerns anders als ein 15-jähriger Mensch der Jahre 1968 oder 1989. Ein 15-jähriger Mensch aus einer deutschen Familie hat eine andere kulturelle und historische Familiengeschichte – und damit eben auch eine andere Perspektive auf den Gegenstand des Erinnerns als ein 15-jähriger Mensch mit einer türkischen, russischen, spanischen oder

Gestaltungskompetenz ist der Kern historischer und politischer Bildung

Ein für das Lernen und die Schule gut umsetzbares Modell reflexiver Erinnerungskultur liegt in dem 1999 von den Bildungsforschern Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg entwickelten Konzept der „Gestaltungskompetenz“ im Kontext von „Demokratiepädagogik“ und „Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung“. Gestaltungskompetenz greift die Komplexität und Vielfalt unserer Welt auf. Sie konkretisiert die vier Kernkompetenzen der Kernlehrpläne – Sach-, Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz – durch den nachhaltigen und an den Werten der Menschlichkeit, der Demokratie und der Vielfalt orientierten Umgang mit zugänglichem oder gegebenenfalls noch zu erschließendem historischem Material.

Der Erwerb von Gestaltungskompetenz kann dazu verhelfen, dass Schülerinnen und Schüler das, was sie im Unterricht über Nachhaltigkeit und Demokratie lernen, in lokale und globale Zusammenhänge einordnen. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte informelles und nicht-formelles Lernen kombinieren, denn Kinder und Jugendliche machen auch außerhalb des Unterrichts – beispielsweise in einem außerunterrichtlichen Ganztagsangebot, in einer Geschichtswerkstatt, beim Besuch eines Theaters oder einer Gedenkstätte oder im Umgang mit Medien und letztlich in Gesprächen mit Eltern und Großeltern – prägende Erfahrungen, deren Reflexion wiederum Gegenstand des schulischen Lernens sein muss.

Kultursensibles Erinnern

Die Vielfalt der Kulturen und Traditionen, in denen wir uns heute in Deutschland und in den meisten Ländern Europas begegnen, ist keinesfalls selbstverständlich. Die europäische Geschichte belegt, dass und wie im 20. Jahrhundert an manchen Orten Vielfalt nachhaltig zerstört wurde. Wir finden Orte, so etwa an der Westküste der Türkei, im heute ukrainischen Czernowitz oder in Sarajewo, wo noch zu Beginn der Neunzigerjahre viele Volksgruppen, Kulturen und Religionen gemeinsam lebten. Heute haben fast jedes Viertel und jeder Straßenzug dort eine ethnisch und kulturell homogene Bevölkerung.

Aus vergangener und zerstörter Vielfalt ergibt sich für alle Bildungseinrichtungen der Auftrag zu einer kultursensiblen Erinnerungsarbeit, die aber nicht nur Ereignisse in Europa einschließt. Dazu gehört auch das Erinnern an die deutschen Greuel-taten gegenüber den Herero und Nama 1904 bis 1908, das Nachdenken über die Geschichte der willkürlichen Grenzziehungen der europäischen Kolonialmächte in Afrika, die Folgen der Pariser Vorortverträge für Südost- und Osteuropa bis hin zum Schicksal von

Flüchtlingen heute, die in Europa als Bedrohung gesehen und erlebt werden.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Völkermord belasten nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern das Erinnern der Menschen. Oft birgt dieses Erinnern, wie beispielsweise das Erinnern an die Vertreibungen und Massaker an den Armeniern 1915 einschließlich der deutschen Mitverantwortung, erhebliches Konfliktpotenzial, wie auch die aktuelle Lage in der Türkei zeigt. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Gedenken zur Durchsetzung gegenwärtiger Machtinteressen missbraucht wird. Ein besonders wichtiger Aspekt kultursensiblen Erinnerns ergibt sich aus der multikulturellen Zusammensetzung heutiger Lerngruppen. Ein Beispiel: Wir brauchen Antworten auf die Frage, wie die Erinnerung an den Nationalsozialismus gegenüber Jugendlichen mit etwa nord- oder zentralafrikanischer, russlanddeutscher oder türkeistämmiger Familienbiografie überzeugend und lernanregend für die Förderung demokratischer Werte wirken kann. Viele verfolgte Persönlichkeiten des NS-Regimes wurden in der Türkei aufgenommen. So etwa der Sozialdemokrat Ernst Reuter, die jüdische Mathematikerin Hilda Geiringer oder der Musiker Paul Hindemith. Der deutsche Industrielle Oskar Schindler ist seit der Verfilmung des Romans des australischen Autors Thomas Keneally ein Begriff. Aber wie steht es mit dem türkischen „Oskar Schindler“ Selahattin Ülkümen (1914–2003), der als Generalkonsul auf Rhodos die Rettung von etwa 50 Jüdinnen und Juden durch die Erstellung von türkischen Pässen ermöglichte? Für diese Hilfeleistung wurde er in den Kreis der „Gerechten der Völker“ aufgenommen und man pflanzte ihm einen Baum im Ehrenhain der Gedenkstätte Yad Vashem.



Besuch des Konzentrationslagers in Auschwitz; Foto: Sepp Spiegl

Erinnerungskultur als Grundlage demokratischer Bildung und Erziehung wird sich mit den verschiedenen individuellen und kollektiven Formen des Erinnerns der Menschen und Regionen befassen und erfahren, dass sich das Beispiellos-Beispielhafte in Auschwitz und Bergen-Belsen, in Darfur und Ruanda, in Sarajevo und Srebrenica gleichermaßen aus unbedingter Unmenschlichkeit, aus unreflektierten Vorurteilen, massiver Gewaltbereitschaft und vor allem auch aus fehlender demokratischer Überzeugung speist. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte Wege erkennen können und begehen lernen, um dafür zu sorgen, dass sich unsere pluralistische Gesellschaft nicht in eine radikale Ausgrenzungsgesellschaft verwandelt.

Unterstützung für unsere Schulen – die Bildungspartnerschaft „Erinnern für die Zukunft“

Es kommt auf jede einzelne und jeden einzelnen von uns an. Demokratie entsteht und bewährt sich im Alltag. Erinnern ist eine zentrale Voraussetzung, als „Erinnern für die Zukunft“ und als „Erinnern in die Zukunft hinein“.

Unser Programm „Erinnern für die Zukunft“ hat viele Partner: Schulen, Kommunen, Gedenkstätten und Museen in Nordrhein-Westfalen, Stiftungen und Verbände. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung wird gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung und der Medienberatung NRW diese Partner an einen Tisch holen, um mit ihnen gemeinsam dafür zu sorgen, dass „Erinnern für die Zukunft“ zu einem prägenden Prinzip schulischer Bildung wird (www.bildungspartner.nrw.de).

Gute Beispiele finden wir bereits in vielen Schulen. Wir wollen hierfür auch lernwirksame Beiträge leisten, Schulen Gelegenheit geben, sich zu präsentieren und andere anzuregen, Gleiches zu tun. Wir wollen die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften weiterentwickeln und Netzwerke unterstützen, in denen junge Menschen sich für unsere Demokratie und gegen Ausgrenzung engagieren. Beispielhaft genannt seien hier das erfolgreiche Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ (www.demokratisch-handeln.de, siehe Kasten rechts) sowie die Initiativen „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (www.schule-ohne-rassismus.org) und „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ (www.schule-der-vielfalt.de).

Die entscheidende Grundlage unseres Programms und der damit verbundenen Initiativen ist: Erinnerungskultur und Demokratiepädagogik sind eng miteinander verbunden. Das eine geht nicht ohne das andere. In der Schule ist beides zugleich

mehr als der Inhalt je eines Unterrichtsfaches. „Erinnern für die Zukunft“ und Demokratiepädagogik sind letztlich Aufgabe aller Unterrichtsfächer in der Schule und vieler außerunterrichtlicher Angebote. Schülerinnen und Schüler für unsere Demokratie zu gewinnen und sie zu stärken, auch in widrigen Umständen für diese Demokratie einzutreten in Deutschland, in Europa, in unserer Einen Welt, das ist der dauerhafte innere Kern einer aufgeklärten und aktuellen Menschenbildung.

Demokratisch Handeln – ein Wettbewerb für Jugend und Schule

Der Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ wird seit 1990 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Mit der Aufforderung „Gesagt! Getan: Gesucht werden Beispiele für Demokratie. In der Schule und darüber hinaus“ sollen schulische Gruppen angesprochen, insbesondere aber Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen gewonnen werden. Ideelle Partner des Wettbewerbs sind die Theodor-Heuss-Stiftung e. V. und die Akademie für Bildungsreform. Mitglieder dieser beiden bürgerschaftlichen Initiativen haben einen „Förderverein Demokratisch Handeln e. V.“ gegründet, der den Wettbewerb trägt und am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine Geschäftsstelle eingerichtet hat.

Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler alleine, in Gruppen oder zusammen mit Lehrenden bundesweit aus allen Schulformen, auch mit Eltern und mit Jugendarbeitern. Es interessieren Themen und Projekte aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Durch eine von Hildegard Hamm-Brücher gestiftete Dotation wurde dem Förderverein Demokratisch Handeln e.V. die Möglichkeit gegeben, einen „Hildegard Hamm-Brücher-Förderpreis für Demokratie lernen und erfahren“ einzurichten, der 2009 erstmals ausgelobt werden konnte und seither jährlich im Zusammenspiel mit der Abschlussveranstaltung des Förderprogramms „Demokratisch Handeln – der Lernstatt Demokratie“ vergeben wird.

Regionalberater: Michael Ridder,
E-Mail: ridder@demokratisch-handeln.de

Schulen und NS-Gedenkstätten:

Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit



Prof. Dr. Alfons Kenkmann, Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik an der Universität Leipzig und Vorsitzender des Arbeitskreises der NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorte in Nordrhein-Westfalen

„Das Stück ist aus. Der Stoff wird Geschichte werden, wird in die Hände der Historiker übergehen [...] die Kinder werden es in der Schule lernen, widerwillig und langweilig wie ein Schilfergedicht ... In zwei Generationen eine Prüfungsaufgabe für Abiturienten, die man büffeln muss: Erzählen Sie uns etwas aus den 40er Jahren in Osteuropa. Und der Prüfling, zögernd: es war ein großer Krieg, und die Russen und die Deutschen und die Polen. Und der Prüfer, etwas schärfer: was geschah damals in Auschwitz? Und es wird dem Prüfling vielleicht so fern und fremd klingen wie uns die Schlacht auf den Katalaunischen Feldern. Vielleicht hat er es nicht gelernt? Muss man denn alles aus der Geschichte lernen?“

Dieses Bild eines von der Bürde der Geschichte belasteten Geschichtsunterrichts gegen Ende des 20. Jahrhunderts entwarf der Schriftsteller Horst Krüger, als er als Zuschauer an Sitzungsterminen des ersten Auschwitzprozesses in Frankfurt (1963–1965) teilnahm und dort auch das Verhalten von Schulklassen, die den Prozess besuchten, kommentierte. Interessant

an der teilnehmenden Beobachtung des Gerichtsbesuchers Krüger ist nicht nur seine Aufmerksamkeit für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch seine düstere Prognose für die Erinnerungsarbeit über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust in deutschen Schulen gegen Ende des 20. Jahrhunderts. Wie wir aber heute wissen, ist die entworfenen Vision historischen Lernens, in der für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Zeit des Nationalsozialismus gleich weit entfernt wie die Schlacht gegen Attilas Hunnen 451 nach Christus, nicht Wirklichkeit geworden. Das hat seine Gründe sowohl in den konstanten menschlichen Handelns, zu der auch die Erinnerung zählt, als auch in der mittlerweile erreichten Sensibilität in unserer Zivilgesellschaft und damit auch in den Schulen für die Geschichte der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Vor allem eine vitale Zusammenarbeit zwischen den in der Fläche Nordrhein-Westfalens breit aufgestellten NS-Gedenk- und Erinnerungsstätten und den Schulen könnte diesen Stand der reflektierten Geschichtsorientierung erhalten helfen und weiterentwickeln.



Das Handeln von NS-Tätern historisch-kritisch erklären, ohne es zu entschuldigen: Bildungsarbeit am Geschichtsort Villa ten Hompel. Alle Fotos: Bert Sterk



Das Gespräch über unsere schwierige Vergangenheit, das, fern von Ritualen, die Vergangenheitsdeutung mit der Gegenwartsgestaltung und Zukunftsentwürfen verbindet, ist eine wichtige Aufgabe.

Anforderungen an die NS-Gedenk- und -Erinnerungsstätten

Den spezifischen geschichtspolitischen und -kulturellen Rahmungen müssen sich die Erinnerungsarbeiterinnen und -arbeiter in Gedenkstätten und Pädagoginnen und Pädagogen an Schulen im öffentlichen Auftrag stellen. Ein Blick auf die Gedenkstättenlandschaft in Nordrhein-Westfalen mit seinen 24 Orten von Petershagen bis Bonn und Münster bis Siegen ermöglicht mit neuen beziehungsweise überarbeiteten Dauerausstellungen und pädagogischen Angeboten ein beträchtliches Niveau fachwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Durchdringung. Die musealen Offerten an den authentischen Orten können sich insbesondere seit den in den letzten Jahren betriebenen Relaunches sehen lassen; auch die pädagogischen Angebote haben den moralisch erhobenen Zeigefinger in der Regel weit hinter sich gelassen. Kleine und mittlere Gedenkstätten übernehmen viel-

fache und bedeutsame Erinnerungs- und Gedenkrituale, die ihnen vor Ort aufgetragen werden. Es ist nicht immer leicht, alle Zielgruppen zufriedenzustellen: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Politikerinnen und Politiker, Menschen in Polizei- und Verwaltungsberufen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Kultur- und Geschichtsinteressierte. Ohne Routinen in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit sind einerseits die Ansprüche der Besucherinnen und Besucher nicht zu erfüllen. Doch andererseits haben diese Routinen ihre Gefahren, wenn der distanzierte Blick auf die eigene Arbeit abhanden kommt.

In diesem Spannungsfeld von Routine und Ritual kann es nicht darum gehen, nach dem Verlust der Zeitzeugen vermeintlich neue Strategien der Erinnerung für die nachfolgenden Generationen zu entwickeln. Jede Innovation hat sich in dem anthropologisch vorgegebenen engen Korsett vorhandener Formen geistiger Vergegenwärtigung zu bewegen: Neben der symbolischen Aneignung über die Schrift oder der ikonologischen über das Bild tritt zunehmend auch die enaktive Form der Aneignung über spielerische, inszenatorische Momente.

Mensch und Erinnerung

Die Gabe des Erinnerns ist dem Menschen bei seinem Lauf durch die Welt mitgegeben. Sie ist eine anthropologische Konstante im Prozess gesellschaftlichen Zusammenlebens – individuell wie kollektiv: Der Mensch erinnert sich seines Aufwachsens im Kreis der Familie, wobei die prägenden Erfahrungen der Kindheits- und Jugendphase entstammen; Institutionen erinnern sich ihrer Inthronisierung und Gesellschaften ihrer historischen Gewordenheit. Über ritualisierte Fixpunkte wie das Begehen eines Geburtstages, die Erinnerung an Todestage im privaten Kontext als auch geschichtspolitisch vereinbarte Jahrestage wie den Tag der Befreiung von der NS-Diktatur am 8. Mai, den Tag der Befreiung der Verfolgten und Opfer durch sowjetrussische Soldaten in Auschwitz (27. Januar) und das Gedenken an die Opfer der Reichspogromnacht werden Erinnerungen formatiert. Als Konstrukte der jeweiligen gestaltenden Generationen haben sie einen dynamischen Charakter, der sich dem Beobachter von offiziellen Erinnerungstätigkeiten zunehmend offenbart.

Alle drei Modi der geistigen Vergegenwärtigung gilt es in der Bildungsarbeit der Zukunft an den authentischen Orten der Erinnerung in Zusammenarbeit mit den Schulen in einer Wechselwirkung einzusetzen. Dabei sollte die geschichtliche Begegnung aber nicht unter die Allmacht des Gegenwartsbezugs gestellt werden, sondern „ihr [auch] jene Fähigkeit [nicht] ausgetrieben werden, die Distanz heißt“ (Michael Jeismann).

Gedenkstätten vor Ort

Nordrhein-Westfalen verfügt anders als andere Bundesländer über eine besonders auffällige Dezentralität und Pluralität der Gedenkstättenlandschaft. Das ist eine große Chance für eine regional gestützte Arbeit an außerschulischen Lernorten für Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam ist allen Gedenkstätten die Beschäftigung mit der Gesellschaft des Nationalsozialismus. Doch unterscheiden sie sich in ihren spezifischen Zugriffen: Zum Beispiel SS-Täterhandeln in der Bürener Wewelsburg, Gewalt der Gestapo im NS-Dokumentationszentrum in Köln, Zwangarbeitergeschichte vor Ort in Oberhausen, das Schicksal der Landjuden im Rhein-Sieg-Kreis.

Herausforderungen für die Zukunft

Auf die Kooperation von Schulen und Gedenkstätten warten vielfältige Herausforderungen. Zu ihnen zählt die einfache geschichtswissenschaftliche Erkenntnis, dass die Zeitgeschichte immer länger wird. Konkret: Auf eine Mittelstufenschülerin des Jahres 2014 wartet anders als auf ihr historisches Pendant des Jahres 1989 die zusätzliche Thematisierung der Alltags- und Politikgeschichte der DDR, die Historie der deutsch-deutschen Einigung und die Geschichte eines Deutschlands in Europa nach Ende des Kalten Krieges. Wenn dann auch noch zusätzliche geschichtswissenschaftliche Perspektiven wie die Alltags-, Geschlechter- oder Migrationsgeschichte ihre Räume beanspruchen, wird deutlich, dass andere Themen zurückgestellt werden müssen. Dies geschieht vor allem zu Lasten der Fernerinnerung (Antike, Mittelalter) als auch der Geschichte der Weimarer Republik, die vor allem in der ausschließlich politikgeschichtlichen Perspektive ihres schwierigen Beginns und ihres Scheiterns im Unterricht behandelt wird, nicht jedoch in den langfristig mentalitätsgeschichtlich prägenden kulturellen Offerten der goldenen Zwanzigerjahre, die uns bis heute im positiven Sinne nicht loslassen.

Durch die Schulzeitverkürzung wird das Thema Nationalsozialismus in Klasse 9 thematisiert. Es ist aktuell eine große didaktische Herausforderung, das Thema so aufzuarbeiten, dass Schülerinnen und Schüler entwicklungs- und lernpsychologisch reif genug für dieses anspruchsvolle Thema sind und es

durchdringen und in seiner Bedeutung für unser Leben heute verstehen.

Multimediale Herausforderungen

Auch der multimediale Siegeszug ist noch längst nicht in den Klassen- und Kurszimmern angekommen. So ist es ein Irrtum, von den technischen Handfertigkeiten im Umgang mit Smartphones und Tablets auf eine weit verbreitete Medienkompetenz zu schließen. Die Forderung nach „mehr Wissen durch multimediale Verknüpfung“ und der im Lehrplan geforderte „verantwortungsbewusste Umgang mit den Medien“ sind eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe. Wünschenswert wäre, der Didaktik einen Vorrang gegenüber der Technik einzuräumen. Multimediale Lernangebote sollten nicht um ihrer selbst willen zum Einsatz kommen, sondern da, wo sie zur Förderung des historischen Denkens beitragen können.

Migration und Multiperspektivität

Das Thema Migration ist eine Schlüsselherausforderung unserer Gesellschaft und von daher auch ein zentrales Thema zukünftiger Kooperationen von Schulen und NS-Gedenkstätten. Der Forderung nach multiperspektivischen Zugriffen ist die Überwindung der nationalen Perspektive immanent. Doch das ist schnell daher gesagt: Nicht jede Lehrkraft, die den Genozid an den Armeniern 1915/1916 im Osmanischen Reich zum Thema macht, weiß um die Emotionen und unreflektierten Reaktionen, die dieser Unterrichtsstoff unter Schülerinnen und Schülern und auch Eltern mit türkischem Migrationshintergrund auslöst. Eine gemeinsame Anforderung an Gedenkstätten und Schulen wird es sein, trotz des Siegeszugs der Menschenrechtspädagogik die Besonderheiten des Holocaust und der Shoah zu wahren und diese nicht einer nivellierenden, anthropologisch begründeten Gewaltgeschichte zu opfern. Dieses sind wir allen Opfern des NS-Gewaltregimes schuldig.

Anforderungen an das Profil der Unterrichtenden

Eine Erkenntnis aus der langjährigen Beschäftigung mit den Möglichkeiten historischen Lernens an den Erinnerungs- und Gedenkstätten zur NS-Herrschaft in Nordrhein-Westfalen wird jedoch von zentraler Bedeutung bleiben:

Der Methodenpapst (des Projektunterrichts), der Betroffenheitssemantiker in der Schule und auch der Event-Impresario aus der Abteilung Zeitgeschichte des ZDF werden allein das Interesse an einer Begegnung mit der Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht wach halten können. In welche Richtung unser Kompass auch ausschlägt, eine unverzichtbare



Das Gespräch über unsere schwierige Vergangenheit, das, fern von Ritualen, die Vergangenheitsdeutung mit der Gegenwartsgestaltung und Zukunftsentwürfen verbindet, ist eine wichtige Aufgabe.

Rolle bei der Geschichtsauseinandersetzung und der schüler- und jugendorientierten Geschichtsvermittlung wird auch in der Zukunft die vermittelnde Persönlichkeit einnehmen: das gilt für den Gedenkstättenpädagogen, die Archivleiterin, den Ordinarius, die unterrichtende Lehrerin oder den Schülerreferenten.

Über Geschichte ins Gespräch

Sie, wir alle haben eine Aufgabe wahrzunehmen, die häufig vernachlässigt wird: die der Kommunikation über Geschichte; die Aufgabe der Initiierung des Gesprächs über unsere schwierige Vergangenheit, das fern von Ritualen Vergangenheitsdeutung mit der Gegenwartsgestaltung und Zukunftsentwürfen verbindet.

Lehrerinnen und Lehrer sowie Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen stehen als Akteure in der öffentlichen Verantwortung. Sie tarieren die Teilhabe am öffentlichen Diskurs über Phänomene der Zeitgeschichte aus, legen die innovativen Momente frei und machen diese ergebnisorientiert fruchtbar. Sie sind die Fachleute, die uns zur historischen Orientierung im Getümmel der Naherinnerung verhelfen; sie liefern uns den Rohstoff für tragfähige Konzeptionen historischen und politi-

schen Lernens über die Zeit der NS-Herrschaft in Deutschland.

Es geht mit den Worten von Reinhart Koselleck darum, die generationsübergreifende Sensibilisierung, „das Unausdenkliche denken zu müssen, das Unausprechbare aussprechen zu lernen und das Unvorstellbare vorzustellen [zu] versuchen“. Diese Prämisse gilt nicht nur für den wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Bereich, sondern bleibt eine unverändert bestehende Forderung im familialen als auch schulischen Bereich. Mit der Herausforderung an Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer, sich an einer Stelle, der Gedenk- und Erinnerungsstätte, dem „Unausdenkbaren“ durch persönliche Annäherung auszusetzen, könnte am ehesten einem schleichenden Vergessen auf erinnerungspolitischem Gebiet vorgebeugt werden.

Auch künftig wird die Erinnerungsarbeit für Schülerinnen und Schüler nur möglich und zugänglich sein, wenn sie lernen, eine Kultur des Erinnerns durch eigene Beiträge zu bereichern. Die Gedenk- und Erinnerungsstätten halten hierfür die Lernangebote bereit.

Auswahl von Veröffentlichungen zum Thema:

Kenkmann, Alfons u.a. (Hrsg.): Kinder über den Holocaust. Frühe Zeugnisse 1944–1948. Berlin: Metropol-Verlag, 2008.
 Kenkmann, Alfons: Schriftzeugnis – Bildquelle – Reenactment. Emotionen und Medien im Prozess historischen Lernens. In: Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, S. 261–275.
 Kenkmann, Alfons: Zur Geschichtsdidaktik prosozialen Verhaltens unter totalitären Bedingungen. Vortrag im Rahmen der 3. Internationale Konferenz zur Holocaustforschung am 29.1.2011 in Berlin. Online unter: <http://www.konferenz-holocaustforschung.de/wp-content/uploads/2011/03/Einf%C3%BChrungsvortrag-des-Praxisforums.pdf>

Kultursensibler Geschichtsunterricht: 100 Jahre Erster Weltkrieg – ein praxisrelevantes Forschungsprojekt



Prof. Dr. Waltraud Schreiber,
Katholische Universität
Eichstätt-Ingolstadt

Prof. Dr. Beatrice Ziegler,
Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz

Junge 1: „Und ich find's auch gut, dass man die Ausstellung so bildlich gemacht hat. Weil wir in der Schule, da erfährt man ja nur was von Texten und so. Und jetzt im Museum, da sieht man das auch. Und das hat alles einen Zusammenhang. Man erlebt das auch mit, ein bisschen durch die Bilder, durch die Gestaltung. Die haben sich wirklich etwas dabei gedacht.“

(aus einer Fallstudie am Beispiel des Industriemuseums Bunker 29, Waldkraiburg: Über die De-Konstruktion der Ausstellung zur Auseinandersetzung mit den Inhalten und Botschaften (Heinz, Lehmann, Schreiber, 2014))

Zukunftsfähiges Geschichtsbewusstsein

Wenn Geschichtsunterricht kultursensibel historische Kompetenzen fördert und sich für die Geschichtskultur öffnet, ist die Grundlage gelegt, dass Schülerinnen und Schüler die Vielfalt europäischer Erinnerung wahrnehmen und für den Aufbau eines zukunftsfähigen Geschichtsbewusstseins nutzen können. Das belegt das Projekt „Kultursensibler Geschichtsunterricht, die Arbeit an außerschulischen Erinnerungsorten und die Vielfalt europäischer Erinnerungen“.

Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Dr. Waltraud Schreiber und ihr Team, insbesondere Benjamin Bräuer und Tobias Arendt) und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Prof. Dr. Beatrice Ziegler und ihr Team) arbeiten seit knapp zwei Jahren an diesem Projekt. Anlass sind der einhundertjährige Jahrestag des Ersten Weltkriegs und die daran anschließenden Friedensschlüsse. Die Aufmerksamkeit, die dem Thema weltweit gewidmet wird, soll für die beiden Projektziele genutzt werden:

- für die Optimierung der Bildungsarbeit auf dem Weg über einen kompetenzorientierten, kultursensiblen, sich zur Geschichtskultur hin öffnenden Geschichtsunterricht,
- für empirische Untersuchungen, die an den durch das Projekt entstehenden Daten ansetzen und als anwendungsbezogene Forschung Orientierung für die Weiterentwicklung von Unterricht und dessen Kooperation mit Geschichtskultur bieten können.

Die vorgesehenen Projektklassen kommen aus Schulen in europäischen Ländern, die in besonderer Weise in den Ersten Weltkrieg involviert waren (ehemals Staaten der Mittelmächte; Entente-Staaten; neutrale Staaten; Staaten, die aufgrund der Friedensverträge entstanden sind). Die Klassen und ihre Lehrer erhalten vielfältige Unterstützungen, um

- einen kultursensiblen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu gestalten,
- den Besuch eines Erinnerungsortes so zu realisieren, dass die Schülerinnen und Schüler sich mittels eines Blicks hinter die Kulissen der Gestaltung mit Spaß und Gewinn mit den dort vermittelten Informationen und Botschaften auseinandersetzen,
- mit europäischen Partnerklassen in Diskussionen über Europas Umgang mit dem „war heritage“ zu kommen.



Digital-multimediales Schulbuchkapitel zum Ersten Weltkrieg

Schulen aus Nordrhein-Westfalen sind zur Teilnahme an diesem Projekt eingeladen.

Kultursensibler, kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Für jedes Land wird, in Form eines digital-multimedialen Schulbuchkapitels, Material zum Ersten Weltkrieg erarbeitet, das die Lehrerinnen und Lehrer als Grundlage für ihren Unterricht nutzen sollen. Das Kapitel wird auf digitalem Weg kostenfrei zur



Schüler besuchen Gedenkstätten. Foto: Medienberatung NRW

Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte müssen sich ihrerseits darum kümmern, in den Geschichtsstunden zum Ersten Weltkrieg regelmäßig PCs, Tablets, Notebooks, gegebenenfalls Smartphones nutzen zu können.

Die Kapitel zu der Zeit um 1914 folgen zwar in allen Ländern derselben Struktur: Vorgeschichte, Kriegserfahrungen, Friedensschlüsse/Nachwirkungen in nationalen und europäisch-globalen Dimensionen. Die Autorentams haben im Detail aber für jedes Land andere Fragestellungen ausgewählt und nach passenden Materialien recherchiert. Sie haben die Erfahrungen der Bevölkerung mit dem Kriegsende und dem Frieden reflektiert und landesspezifische Formen des Erinnerns berücksichtigt. Durch die bewusste Darstellung der jeweiligen Landperspektive und die kompetenzorientierten Aufgabenformate wird den Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht die „Gemachtheit“ von Geschichte bewusst. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um sich später auf die Perspektiven anderer einlassen zu können.

Für alle Länder identisch ist das ebenfalls multimedial angelegte Teilkapitel zum Umgang mit Geschichte in der Geschichtskultur.

Einbeziehen der Geschichtskultur (am Beispiel von Ausstellungen)

Um bei und nach dem Ausstellungsbesuch auch für die Auseinandersetzung mit ihrer Machart und ihren „Botschaften“ gerüstet zu sein, erhalten einerseits Lehrkräfte Unterstützung durch Handreichungen. Andererseits hilft ein Online-System den Jugendlichen durch geeignete Aufgaben und technische Unterstützung bei der Analyse. Leitfäden für den Ausstellungsbesuch sorgen dafür, dass vor Ort fotografiert, skizziert, interviewt und notiert wird, was später für die Analyse gebraucht wird. Die technisch unterstützte und unterschiedliche Ebenen umfassende De-Konstruktion regt im ersten Schritt zur Diskussion innerhalb der eigenen Klasse an. Im zweiten Schritt werden die Analysen und Darstellungen der einzelnen Projektklassen freigeschaltet und damit international zugänglich gemacht. Die Botschaften von Ausstellungen könnten beispielsweise in Richtung eines Gedenkens an die Opfer, einer Mahnung, „nie wieder“ Krieg zu führen oder einer Darstellung der als ungerrecht empfundenen Friedensschlüsse tendieren.

Europas Umgang mit dem Ersten Weltkrieg („war heritage“)

Der Austausch wird durch ein den Jugendlichen geläufiges Format, den Blog, unterstützt. In einem ersten Schritt hilft eine Suchfunktion (über Tags und die gewünschte Kommunikationssprache) beim Finden von Partnerklassen. Über Kommentarfunktionen diskutieren die Klassen dann, in deutscher oder englischer Sprache, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die sie im Vergleich der Ausstellungen feststellen. Die Schülerinnen und Schüler lernen so europäische Vielfalt kennen. Sie erkennen, dass das eigene Land eine Stimme im Erinnerungskonzert ist. Im Blog regt ein Moderator zu weiteren Diskussionen an; diese können gegebenenfalls auch in Videokonferenzen weitergeführt werden. In einem Blog werden Schülerinnen und Schüler zu weiteren Diskussionen angeregt.

Was müssen die Klassen tun?

Einzelne Klassen werden gebeten, ab Herbst 2014 die Projektstruktur in ihrer Funktionalität zu pilotieren. Nordrhein-Westfalen soll dabei der Vertreter Deutschlands sein und mit Klassen aus Österreich, Ungarn, Belgien (oder der Schweiz), Serbien (oder Polen), England (oder Frankreich) zusammenarbeiten. Als Diskussionspartner stehen ausgewählte Museen der jeweiligen Länder bereit.

Jede Pilotklasse verpflichtet sich, mit Hilfe der Lernmittel einen kompetenzorientierten, kultursensiblen Geschichtsunterricht zu erproben, eine Ausstellung zum Ersten Weltkrieg zu besuchen, diese mit Hilfe des Online-Systems zu analysieren und mit einer europäischen Partnerklasse über die unterschiedlichen Arten zu diskutieren, in denen in Europa an den Weltkrieg erinnert wird.

Was soll der Ertrag sein?

Über Geschichtsunterricht wird viel geredet, geklagt, geschimpft. Der Partnerschaft zwischen Geschichtskultur und Schule wird viel zuge-
traut. Auf digitale Lernmittel setzen die einen große Hoffnungen, die anderen glauben nicht an einen Mehrwert.

Das Projekt soll helfen, Licht ins Dunkel zu bringen: Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Ausstellungsverantwortliche und Museumspädagoginnen und -pädagogen beurteilen ihre Erfahrungen.

Zudem ist vorgesehen, dass sich die Bildungsforschung im Rahmen des europäischen Forschungsförderprogramms „Horizon 2020“ mit den vielfältigen Ergebnissen und Daten, die im Projekt entstehen, auseinandersetzt.

Vielleicht zeigt sich auch im europäischen Rahmen, was sich in der mit dem Eingangszitat bereits angesprochenen regionalen Vorstudie angedeutet hat: Jugendliche fühlen sich durch den de-konstruierenden Ansatz für den Umgang mit Ausstellungen angesprochen und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Museen motiviert:

Mädchen 3: „Ich fand das auch sehr gut, dass wir auch einbezogen wurden und so selbst arbeiten mussten. Das finde ich für das



Trianon-Statue in Bekescaba; Foto: Tobi85

Museum ganz wichtig, weil sonst wenn du – wenn da einer steht und jetzt über diese (wird unterbrochen).“

Mädchen 4: „Nur blah, blah, blah und dann schläfst du ein.“

Mädchen 3: „Genau. Und dann denkst du nur so ähhh! Langweilig!“

Mädchen 1: „Er (der Projektleiter) hat uns immer wieder so aufgeweckt und so, ja, hier müsst ihr jetzt arbeiten und so – und auch dass die persönliche Meinung oft gefragt war.“

Interessierte Schulen und Lehrkräfte können sich bei Benjamin Bräuer informieren unter:
benjamin.braeuer@ku.de



Dr. Wolfgang Beutel,
Demokratisch Handeln

Prof. Dr. Peter Fauser,
Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Demokratiepädagogik: Lernen durch demokratisches Handeln

Demokratielernen und Demokratische Erziehung gehören zu den grundlegenden fachübergreifenden Aufgaben der Schule. Der Begriff der „Demokratiepädagogik“ hebt als Dachbegriff diesen übergreifenden und zugleich grundlegenden Anspruch Demokratischer Erziehung hervor und betont, dass Demokratie gelernt werden kann und muss: „Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung“, so formulieren es die Autoren des „Magdeburger Manifestes zur Demokratiepädagogik“ (abgedruckt in: Beutel/Fauser 2007, S. 200). Demokratie wird dabei als Grundlage für die Menschenrechte gesehen, deren Entwicklung „... eine bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung [bildet]. Die Erfahrung des menschenverachtenden Regimes des Nationalsozialismus zeigt, wie rasch die Demokratie in Staat und Gesellschaft zerstört werden kann. Das aktive Erinnern an diesen Zivilisationsbruch ist deshalb notwendiger Bestandteil demokratischer Erziehung“ (a.a.O.), heißt es dort weiter.

Damit ist der Zusammenhang zwischen einer Pädagogik, die sich der Geschichte und dem damit verbundenen Gedenken und Erinnern an die Zivilisationsbrüche der Moderne besinnt,

und der demokratisch-politischen Bildung fundamental angesprochen. Ein politisch gehaltvolles Lernen, das demokratisches Engagement und die dafür erforderlichen Kompetenzen fördert, braucht eine geschichtliche Bildung, die mehr ist als die Vermittlung von Faktenwissen. Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries hat dies in einem Vortrag aus Anlass des „Erinnerns und Gedenkens“ an das Jahr 1989 so formuliert: „Geschichte ist nicht das Wichtigste aus der Vergangenheit, sondern der Dialog von Gegenwart und Vergangenheit im Hinblick auf die Zukunft“ (in: Beutel/Fauser 2013, S. 163). Aus demokratiepädagogischer Perspektive stehen, das macht diese Aussage klar, historische Grundbildung und die Orientierung des Geschichtsunterrichts an Demokratie und der Menschenrechtsbildung in einem notwendigen Wechselverhältnis zueinander. Ehe wir dies durch Beispiele aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ konkretisieren, soll zunächst skizziert werden, was wir – über die geschichtsdidaktische Dimension hinaus – unter „Demokratiepädagogik“ verstehen.

Demokratiepädagogik – eine Begriffsbestimmung

„Demokratiepädagogik“ bezeichnet die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlich ausgerichteter Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. „Demokratiepädagogik“ zielt zudem auf eine zugehörige Lern-, Erfahrungs- und Unterrichtspraxis in Schule und Jugendarbeit. „Da die Demokratie nicht selbstverständlich auf ein voraussetzbares oder angeborenes Kompetenzfeld bei den Menschen aufbauen kann, muss sie erlernt werden ... [und] fordert Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft“ (Fauser 2007, S. 83). Das Konzept der „Demokratie“ meint dabei nicht nur ein „inhaltliches, methodisches oder fachliches Spezialgebiet, sondern eine pädagogische Aufgabe und einen normativen Anspruch für die Erziehung insgesamt“ (a.a.O.).



Foto: Grit Hiersemann (Jena) © Förderverein Demokratisch Handeln e.V.

Darüber hinaus fasst der Begriff „Demokratiepädagogik“ die Aktivitäten von auf Schulentwicklung und demokratische Jugendbildung ausgerichteten Initiativen zusammen, die bis heute die Diskussion um „Demokratielernen“ und damit die „Demokratiepädagogik“ in Schule und Jugendarbeit profilieren. Dazu gehören exemplarisch der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fauser 2013) und die im Februar 2005 gegründete Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Zur Diskussion um mögliche Wege zu einer kompetenzförderlichen Demokratiepädagogik hat die seit den Neunzigerjahren beobachtete Wahrnehmung zunehmender Gewalt in der Schule beigetragen. Nicht zuletzt deshalb wurde zwischen 2001 und 2007 in einem fünfjährigen Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ von Bund und Ländern eine breite Debatte um Möglichkeiten und Formen von Demokratiepädagogik und politische Bildung geführt.

Erforschen, Gedenken, Mahnen und Erinnern für die Demokratie

In dem seit 1989 laufenden bundesweiten Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, das für unsere Arbeiten zur Demokratiepädagogik die empirische Basis bildet, sind Geschichtsprojekte von Anfang an besonders häufig eingereicht worden. Sie stehen quantitativ nach Projekten an vierter Stelle. Bis zur Ausschreibung 2011 einschließlich finden sich unter den knapp 5.100 Projekten 990, die sich mit geschichtlichen Themen befassen. Dabei stehen die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands und einer angemessenen Kultur des Erinnerns und Gedenkens mit 915 Projekten im Mittelpunkt. 75 Projekte wenden sich der deutschen Wiedervereinigung und ihren historischen Voraussetzungen und Systemunterschieden zu. Schauen wir uns aus der aktuellen Ausschreibung des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ zwei Beispiele für geschichtsbezogene Projekte genauer an:

Gemeinsam gegen Vergessen – Ahlener Schulen für eine demokratische Zukunft (Projekt 19/11; Arbeitskreis Ahlener Schulen)

Ziel des Kooperationsprojektes ist es, jedem der 127 auf dem Ahlener Ostfriedhof bestatteten, sowjetischen Kriegsgefangenen eine Stele zu widmen. Auslöser sind jährlich wiederkehrende Demonstrationen der Neonazis in Ahlen am 8. Mai. Ihnen soll eine würdige Form des Gedenkens und Erinnerns durch die Schulen der Stadt entgegengesetzt werden. Um bei der Herstellung und der Gestaltung der geplanten Stelen die Voraussetzungen und Anliegen der verschiedenen beteiligten Schulformen angemessen verbinden zu können, wird das Projekt auf zwei Jahre angelegt. Am 8. Mai 2010 schließlich setzen



Foto: Alois Brinkkötter

die Schülerinnen und Schüler in einer Zeremonie eine erste Reihe solcher Grabsäulen und verpflichten sich, bis zum Mai 2011 die übrigen anzufertigen. Die Zahl der zu gestaltenden Stelen bemisst sich dabei nach der Größe der betreffenden Schulen. Die Herstellung selbst findet in unterschiedlichen Unterrichtssituationen, abhängig vom jeweiligen schulischen Fächerangebot statt – in Arbeitsgemeinschaften, Technikkursen und im Kunstunterricht. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler informieren ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und gewinnen so weitere Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer. Sie vertreten das Projekt zudem in der Öffentlichkeit. Im zweiten Jahr erarbeiten sie eine Ausstellung im Ahlener Rathaus. Zudem initiiert der Arbeitskreis am 8. Mai 2011 eine Gegenveranstaltung zum Aufmarsch der „Autonomen Nationalisten Ahlens“ auf dem Marktplatz ihrer Stadt: ein großes Fest mit eigenen Ständen und einem von den Kindern und Jugendlichen selbst verantwortetem Programm. Im Anschluss an diese Veranstaltung ziehen die Schülerinnen und Schüler in einem Schweigemarsch durch das Stadtzentrum zum Ostfriedhof. Hier werden die übrigen Stelen gesetzt, während sie Textpassagen aus Erinnerungen ehemaliger Zwangsarbeiter rezitieren. Das Projekt bringt mit seiner geschichtlichen und gewaltpräventiven Bil-



Erinnern für Gegenwart und Zukunft; Foto: Alois Brinkkötter

dungsarbeit Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen sowie verschiedener ethnischer und sozialer Herkunft zusammen: Erinnern für Gegenwart und Zukunft.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lommel und Holzen? (Projekt 5/13; Campe-Gymnasium Holzminden)

Bei diesem Projekt setzen sich die Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse und des Geschichtskurses der Klasse 12 des Campe-Gymnasiums Holzminden mit Opfer-Täter-Verhältnissen in der NS-Zeit auseinander. Dazu besuchen sie bei einer mehrtägigen Klassenfahrt unter anderem den größten deutschen Soldatenfriedhof im Ausland im belgischen Lommel und das ehemalige SS-Hauptquartier „Fort Breendonk“, heute eine Gedenkstätte. Im Rahmen ihres mehrtägigen Besuchs helfen sie dort bei der Grabpflege, was sie als Beitrag zur Friedensarbeit verstehen. Sie beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Perspektiven von Opfern und Tätern im Nationalsozialismus. Ein Zeitzeuge berichtet ihnen vom Leben im Konzentrationslager. Neben dieser Klassenfahrt machen sie eine Wanderung nach Holzen, einem nahe Holzminden gelegenen Außenlager im KZ-System der Nationalsozialisten. Anschließend werden die gesammelten Informationen und Erfahrungen in einem von den Schülerinnen und Schülern erstellten Dokumentarfilm reflektiert. Dieser Film wird auf einer Erinnerungs- und Gedenkveranstaltung in Holzen am Gedenktag zur Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz erstmals gezeigt.

Schule als Ort der Demokratiepädagogik

Beide Projekte belegen eindrucksvoll, wie sich ein praktisches, mit eigenem Handeln verbundenes Lernen mit der geschicht-

lichen Aufgabe eines substanziellen Gedenkens und Erinnerns verbinden und als öffentlich wirksame Auseinandersetzung mit demokratiepolitischen Herausforderungen verstehen lässt. Demokratiepädagogik ist hier Teil einer aktuellen Geschichtsdidaktik, bleibt dort aber nicht stehen, sondern kontextualisiert das schulische Lernen durch eine politisch-öffentliche Dimension. Politische Bildung und die demokratische Partizipation in der Schule sind immer in Gefahr, als Teilaspekt einer unterrichtlichen Wissensvermittlung verstanden oder auf formale, aber oft wenig bedeutsame Mitwirkung in Gremien beschränkt zu werden. Nach wie vor gilt: In Schule und Jugendarbeit sind Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig entwickelt. Sie bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil des beruflichen Wissens und Könnens.

Das beschreibt einen weiteren wichtigen Aspekt der Demokratiepädagogik: Sie hat das Ziel, Entwicklungen auf diesem Feld anzuregen, zusammenzufassen und zu beschleunigen. Sie soll praktische Erfahrungen und Einsichten und wissenschaftliche Erkenntnisse bündeln und öffentlich vermitteln. Sie soll den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern, Förderprogramme und Forschungen anregen und sich an der Herausbildung und Pflege von Partnerschaften zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure für diese Aufgabe beteiligen.

Zum Weiterlesen:

Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2007.

Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2013.

Fauser, Peter: *Demokratiepädagogik*. In: Lange, Dirk (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Bd. 1: *Konzeptionen Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007, S. 83–92.

Aktuelle Informationen zur „Demokratiepädagogik“ und zum Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ geben folgende Webseiten: www.demokratisch-handeln.de, www.degede.de

Wie lernt man eigentlich Demokratie – und weshalb?



Tim Kersting, Albert-Schweitzer-/Geschwister-Scholl-Gymnasium Marl

Michael Ridder, Förderprogramm „Demokratisch Handeln“

„Demokratie Lernen“ und „Lernen in Projekten“ – ist das nicht ein Griff in die Mottenkiste der Schulpädagogik? Das Thema ist doch spätestens mit den Überlegungen von John Dewey und William Kilpatrick (1935) zum „Projektplan“, mit den aktuellen projektdidaktischen Ansätzen oder auch im Kontext des kooperativen Lernens theoretisch beleuchtet worden. Vor allem aber: Was hat ein Lernen durch Erfahrung in Projekten mit „Erinnerungskultur“ und „Geschichtslernen“ zu tun?

Lernprozess und Projektverlauf: geschriebene Lerngeschichte

Die Antwort auf die damit aufgeworfene Frage hat für die deutsche Schule einen besonderen Schwerpunkt im Gedenken an die politische und menschenfeindliche Gewalt der beiden Weltkriege im Europa des 20. Jahrhunderts, der beiden deutschen Diktaturen sowie des nationalsozialistischen Völkermords an deutschen und europäischen Judentum, den Sinti und Roma und an vielen weiteren Gruppen, denen die Machthaber jedes Menschenrecht absprachen. Die Demokratie als politische Ordnung in Deutschland und Europa ist nicht nur eine Antwort auf das Versagen der Politik in der davorliegenden Zeit. Sie ist auch eine Verpflichtung auf unveräußerliche Grund- und Menschenrechte. Sie setzt eine nicht mehr änderbare Norm, die jedoch – wie die Geschichte in Deutschland und in Europa, aber auch die Geschichte und Gegenwart in vielen Regionen unserer Welt immer wieder zeigt – stets neu bestätigt und erkämpft werden muss. So gesehen ist demokratiepädagogische Projektarbeit immer auch Auseinandersetzung und Fortführung dieses geschichtlichen Erbes. Eine andere Seite der auf Erinnerung und Geschichte gründenden Arbeit mit Projekten liegt in ihren besonderen Methoden des Erkundens und Erforschens. Projekte erkunden und beschreiben in allen Fächern und thematischen Zusammenhängen, mit denen sie verknüpft werden, zunächst vor allem Lernprozesse. Sie dokumentieren Verläufe des Bewusstwerdens und Lerngeschichten. Nie spielt nur das Ergebnis eine Rolle bei der Projektauswertung – stets stehen die Prozesse im Vordergrund. Das Beispiel, das wir hier aus unserer schulischen Arbeit präsentieren wollen, zeigt dies auf besonders herausfordernde Weise.

Akzente demokratischer Schule

Zwischen theoretischen schulpädagogischen Erkenntnissen und schulpraktischer Realität besteht nach wie vor eine mitunter sogar recht große Distanz. Es gibt viele Projekte, dennoch leider noch keine in der Fläche umfassend verbreitete Routine. Vier Akzente hierzu geben eine mögliche Richtung:

1. Eine demokratische Schule, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu mündigen Bürgerinnen und Bürger begleitet, ist vordringliches Ziel der Schulentwicklung in Deutschland und Europa. Aus der Erfahrung der beiden Weltkriege, der NS-Geschichte und der Diktatur in der DDR als Markierungspunkte des 20. Jahrhunderts muss eine demokratische Schule dazu beitragen, die Verantwortungsbeurteilung jedes einzelnen Menschen für das „nie wieder“ zu stärken. Gerade auf der heutigen Schwelle von einer „Bezeugungskultur“ zu einer „Erinnerungskultur“ sind Bildung und Erziehung in der Verantwortung für ein sich stetig erneuerndes Demokratielernen.
2. Demokratie „fällt nicht vom Himmel.“ Das heißt: Sie ist uns leider nicht angeboren. Sie muss erfahren und erlernt werden. Aktuelle Themen, wie der Umgang mit den aktuellen politischen Krisen in Nordafrika oder Syrien, die NSA-Abhöraffaire und der NSU-Prozess zeigen, wie wichtig eine engagierte Zeitgenossenschaft und eine stabile Wertebasis für die offene Gesellschaft und die Demokratie sind: Allein aus diesem Grund muss die Frage der Demokratie immer wieder neu in den Mittelpunkt des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Angebote der Schulen gestellt werden.
3. Der Lernpsychologe Hans Aebli (2003) hebt hervor, dass in der Schule zu wenig „gehandelt“ wird. Er betont, dass bleibendes Wissen und Handlungskompetenz durch Suchen und Forschen, durch Beobachten und Nachdenken gewonnen werden. Folglich geht es darum, Unterricht nicht mit fertigen Antworten zu gestalten, sondern Schülerinnen und Schüler selber entdecken, nachdenken, mitgestalten und mitmachen zu lassen. Projektorientiertes Arbeiten verbind-



Die „Entdeckungsreise in die Vergangenheit“ wird präsentiert. Fotos: Tim Kersting

Eltern – partizipativ leben und arbeiten. Demokratielernen ist Lernen mit „Herzaugen“! Das Herz steht für einen ganzheitlichen Ansatz, für ein Handelnwollen aus der reflektierten Wahrnehmung des eigenen sozialen Umfeldes heraus oder dem eigenen Bedürfnis nach Gestaltung und Veränderung. Das „Auge“ steht für zielgerichtetes Denken und Handeln – für die Suche nach Lösungsansätzen zu selbst entwickelten Fragen oder Aufgaben. So bietet das „Lernen in Projekten“ den passenden Gestaltungsrahmen. Bei der Projektarbeit setzen sich Schülerinnen und Schüler selbstständig mit Lösungen von Problemen oder mit der Bearbeitung von selbstdefinierten Aufgaben auseinander. Folgende Merkmale treffen auf ihre Arbeit zu:

- Bezug auf konkrete Situationen und Bedarfe,
- gesellschaftliche Bedeutung,
- selbstorganisiertes Lernen,
- Orientierung an Prozessen und Produkten,
- partizipative Formen der Projektgestaltung und der Selbstevaluation sowie
- eine auch für andere nachvollziehbare Dokumentation von Projektergebnissen.

Projekte sind in ihrem Verlauf begrenzt planbar. Sie müssen daher flexibel variiert werden können, sie verlangen von den Schülerinnen und Schülern Eigenverantwortung und Durchhaltevermögen. Die Lehrkräfte müssen inhaltliche und methodische Entscheidungen gemeinsam mit den Lernenden treffen – im Sinne einer kooperativen und partizipativen Unterrichtsgestaltung.

Demokratielernen kann gelingen – das Beispiel Förderprogramm „Demokratisch Handeln“

Demokratisches Lernen und Einüben kann gelingen. Das zeigen immer wieder hervorragende Unterrichts- und Schulprojekte. Konkrete Beispiele sind etwa Kinder und Jugendliche, die

- sich für von Abschiebung bedrohter Mitschülerinnen und Mitschüler einsetzen,
- sich aktiv mit Umweltproblemen oder Konflikten im sozialen Umfeld auseinandersetzen,
- sich für Erinnerungskultur engagieren,
- schulgesetzliche Mitbestimmung im Klassen- und Schülerrat kreativ ausgestalten und mit Leben füllen oder sogar

det diese Grundanliegen von Aebli und ist eine attraktive und grundsätzlich partizipative Unterrichtsform.

4. Erlebt man Schülerinnen und Schüler in solchen Projekten, dann verändert sich das Gesicht von Schule und oftmals auch die lehrerseitige Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. Das Engagement und das Eintreten für eine gemeinsame Sache lässt viele Schwierigkeiten des Schulalltags vergessen. Neue Talente werden sichtbar und Energien werden freigesetzt. Jugendliche und Kinder, die in herkömmlichen Unterrichtsformen nicht zum Zuge kommen, zeigen oftmals erstaunliche Stärken, bekommen stabile Selbstwirksamkeitserfahrungen und verbessern ihre Selbstkonzepte und ihre Leistungsfähigkeit.

Projekte ermöglichen Demokratielernen in der Schule

Zuvorderst benötigt das Lernen ein demokratisches Verständnis von Schule und Unterricht. Der Lernort Schule gilt dann als ein Raum, in dem alle Beteiligten – Lernende, Lehrende,

- eine partizipative Grundhaltung der Lehrkräfte bei unterrichtlichen Entscheidungen, vielleicht sogar bei der Notengebung kennengelernt haben.

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ wird von neun Bundesländern fachlich begleitet und gefördert, auch vom Schulministerium Nordrhein-Westfalen. Es hat in seiner Projektdatenbank über 5.000 Schul- und Unterrichtsprojekte dokumentiert, die sich beim jährlich ausgeschriebenen Wettbewerb in bislang 24 Jahren beworben haben. Exemplarisch soll ein solches Projekt beschrieben werden, denn es zeigt, wie das wichtige Thema im Unterricht umgesetzt werden kann. Es geht dabei um ein Mutmach-Projekt, das sich mit dem Wunsch verbindet, dass viele Kolleginnen und Kollegen weitermachen oder den Mut haben (wieder) anzufangen.

In Marl angekommen?

„In Marl angekommen?!“ – so lautete der Titel eines Projekts, das 2011 in Marl durchgeführt wurde. Um Demokratielernen vor Ort zu ermöglichen, machten sich Schülerinnen und Schüler des Albert-Schweitzer-/Geschwister-Scholl-Gymnasiums (ASGSG), des Gymnasiums im Loekamp und der Willy-Brandt-Gesamtschule auf den Weg, die eigenen Familiengeschichten vor Ort aus der Perspektive von Zuwanderung und Integration zu erforschen. Unterrichtlich angebunden wurde das Projekt an den Grundkurs Sozialwissenschaften der Einführungsphase, in der die Frage nach jugendlicher Identität und deren Veränderung durch gesellschaftlichen Wandel thematisiert wird.

Als Stadt des Ruhrgebiets, die durch den Bergbau und die Chemie-Industrie geprägt wurde, zeichnet sich Marl heute durch eine besondere Vielfalt ethnischer und kultureller Herkunft aus: Allein im ASGSG werden zurzeit Schülerinnen und Schüler aus 26 Nationen unterrichtet. Ein aktueller Anknüpfungspunkt war zweifelsohne gegeben. Geschichtsdidaktisch lag die biografische Methode nahe. Sie erlaubt Recherche im Gespräch mit Menschen, die davon erzählen können.

Im Sinne des forschenden Lernens stellten sich die Schülerinnen und Schüler folgende Fragen:

- Wie kam es dazu, dass unsere Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern nach Marl gekommen sind?
- Welche besonderen Herausforderungen hatten sie zu meistern?
- Welche Wurzeln haben sie in Marl geschlagen?
- Wie beurteilen sie ihre gegenwärtige Situation als Bürgerinnen und Bürger der Stadt?

Mit diesen Fragen wurden Interviews durchgeführt. Alte Aufzeichnungen, Dokumente und Fotos wurden untersucht, so dass auf dieser Grundlage Porträts von Menschen erstellt werden konnten. Diese Porträts wurden der restlichen Schülerschaft vorgestellt und sogar im Rahmen einer Ausstellung bei den Stadtjubiläumsfeiern im Sommer 2011 öffentlich präsentiert.

Da dieses forschende Lernen auch zur Rekonstruktion von sogenannten „Zuwanderungsgeschichten“ geführt hat, die auf



Recherche: Wie kam meine Familie nach Marl?



Schülerinnen bei der Projektarbeit

den ersten Blick gar nicht aufgefallen wären, konnte teilweise festgestellt werden, dass die Zuwanderungsgeschichte mancher Familien bis weit ins 19. Jahrhundert zurückreicht. Erst durch dieses Projekt wurde vielen Schülerinnen und Schülern deutlich, dass es auch in ihrer Familie eine Zuwanderungsgeschichte gibt: So gesehen waren viele Jugendliche mit ihrer Familie plötzlich historisch gesehen „Fremde“ in der eigenen Stadt.

Diese Einsicht war für die Schülerinnen und Schüler und damit für den Erfolg des Projekts elementar: Migration und Integration sind dann nicht mehr nur Phänomene der Gegenwart und „fremd“ ist auch nicht immer nur der Andere. Die neuentdeckten Migrationsgeschichten vieler „Einheimischen“ erhöhte das Reflexionsniveau und die Anerkennung von Vielfalt im heutigen Marl deutlich. Diese Einsichten förderten die Be-

reitschaft, mit den Ergebnissen des Projekts an die Öffentlichkeit zu treten.

Die Volkshochschule organisierte eine Pressekonferenz, auf der die Schülerinnen und Schüler den Journalistinnen und Journalisten Rede und Antwort standen. Mit viel Stolz berichteten sie von ihrer Entdeckungsreise in die Vergangenheit. Gemeinsam wurde in der Folge eine Ausstellung in der Marler Innenstadt konzipiert. Das Projekt war also nicht mehr nur in der Schule präsent, sondern auch in der Stadt! Um die Ergebnisse auch für nachfolgende Schülergenerationen nutzbar zu machen, wurde ein Buchprojekt auf den Weg gebracht.

Demokratielernen ist komplex

Das hier skizzierte Projekt war sicherlich komplex, und doch entstand es aus einer anfangs kleinen Frage. So beginnen demokratiepädagogische Projekte oft: In der Schule wird achtsam wahrgenommen, welche Fragen aktuell bedacht werden sollten und welche Anlässe Gelegenheiten für Projekte bieten. Solche Gelegenheiten zum Demokratielernen gibt es viele, manche schlummern im Verborgenen, andere treten mit lokalen Anforderungen fast beiläufig zutage.

Oftmals aber verbindet sich ein geschichtliches Erkunden und Erforschen zu einem fächerübergreifenden Demokratieprojekt: Fremd sind – wie am vorgestellten Projektbeispiel gesehen – nicht die Anderen, die heute nach Deutschland oder Europa kommen. Fremd war eben letztlich auch die Generation unserer (Groß-)Eltern. Hier verbindet sich historisches Lernen mit einer demokratiepädagogischen Aufgabe. Fremde sind letztlich wir alle. Es kommt nur auf den Blickwinkel an.

Weiterführende Informationen zum Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und zum Demokratielernen unter:

www.demokratisch-handeln.de

Rechtsextremismus mit neuer Fassade – eine Herausforderung für die politische Bildung



Dr. Thomas Pfeiffer,
Ministerium für Inneres und
Kommunales



Torsten Rex, MSW,
Grundsatzfragen der
Prävention

„Final Resistance“ nennt sich die Webseite und fängt den Blick mit schrägen, ausgefransten Lettern. Die Seite stellt sich als ein Versandgeschäft heraus: mit Musik, Aufklebern und Kleidung. „Idealismus“ steht auf einem T-Shirt, „Solidarität“ auf einem anderen. Wie Millionen anderer Webseiten drängt sie den User, in der Topliste für „Final Resistance“ zu „voten“ und das Facebook-Profil zu „ liken“. Bei genauerem Hinsehen fallen Slogans ins Auge, die nicht zum eher punkigen Look passen: Kleidung wird als „True NS Streetwear“ angepriesen, ein Schriftzug lautet „Good Night Left Side“. Der Bereich „Über uns“ schafft Klarheit: „Von der Bewegung – für die Bewegung“ und „Nationale Sozialisten – nicht nur im Geiste“ heißen die Werbebotschaften. Was zunächst überrascht, wird hier zur Strategie erklärt: Moderner Stil und Anglizismen seien „Mittel zum Zweck“, um „innerhalb des sogenannten ‚Mainstreams‘ Denkanstöße zu geben“, das heißt: um Jugendliche für den Rechtsextremismus zu interessieren und an diesen zu binden.

Die Seite ist eine von Hunderten, die für ein neues Bild des Rechtsextremismus stehen. Die Ästhetik, Symbolik und Bildersprache dieser Szene lassen heute nur noch selten direkt auf den Nationalsozialismus schließen. Dies gilt umso mehr, seit Rechtsextremisten Stilelemente zeitgenössischer Jugendkulturen adaptieren, zum Beispiel die Gothic-, Hardcore- oder Hip-Hop-Kultur. Zu den Vorreitern zählen „Autonome Nationalisten“: Neonazis, die Symbole und Aktionsformen vom politischen Gegner – von linksgerichteten Autonomen – übernehmen. Am deutlichsten spiegelt sich der neue Schein in rechtsextremistischen Medien für Jugendliche wie CDs, Comics, Schülerzeitungen, Internetseiten, Profilen und Clips in Online-Communitys wider. Die interaktiven Dienste des Social Web spielen für Rechtsextremisten inzwischen die wichtigste Rolle. Darauf weist auch jugendschutz.net hin, die gemeinsame Stelle der Länder für den Jugendschutz im Internet. Insgesamt erhöhte sich die Zahl der von jugendschutz.net gesichteten rechtsextremistischen Internetpräsenzen im Vergleich zum Vorjahr um fast ein Drittel auf über 7.000 Webseiten und Beiträge im Social Web.

Jugendliche sind die Zielgruppe Nummer eins

Es geht um ein neues Image – nicht ewiggestrig, sondern zeitgemäß und dynamisch, teils subversiv und provokant. Die Zielgruppe in ihren Lebenswelten zu erreichen, ist das strategische Credo. Für fast alle Rechtsextremisten sind Jugendliche die Zielgruppe Nummer eins. Der Reiz und die Anziehungskraft des Rechtsextremismus insbesondere auf Jugendliche werden in der Regel aber nicht durch ein politisches Programm bestimmt. Vielmehr sind es „Action“ und „Gemeinschaft“ verheißende Angebote. Rechtsextremisten wissen das und sprechen Jugendliche und junge Erwachsene mit einem Mix aus Freizeitaktivitäten und jugendaffinen Medien an – einer „Erlebniswelt Rechtsextremismus“, in der Freizeit- und Unterhaltungswert mit politischen Botschaften verschmelzen, eine Strategie, wie sie in den Zwanziger- und Dreißigerjahren schon die NSDAP mit ihrer Adaption der Wandervogelwelt verfolgte. Die Inhalte kreisen nach wie vor um einen fremdenfeindlichen Kern, in der Regel auch um die Verherrlichung, zumindest die Verharmlosung des Nationalsozialismus.

Wer diese Erlebniswelt durch Aufklärung mit Jugendlichen enttarnen und entlarven möchte, der muss sie kennen. Daher bietet der Verfassungsschutz Nordrhein-Westfalen seit etwa zehn Jahren halb- oder ganztägige Workshops für pädagogische Fachkräfte an, insbesondere für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Sie beleuchten die modernisierte Optik des Rechtsextremismus, Strategien, Codes und aktuelle Kampagnen. Auf Stimmen- und Anhängerfang gehen Rechtsextremisten immer seltener mit offener nationalsozialistischer Propaganda, sondern meist mit Themen, die den öffentlichen Diskurs bestimmen, und mit Botschaften, die in großen Teilen der Bevölkerung anschlussfähig sind. Aktuelle Beispiele sind die Kampagnen dieser Szene gegen Muslime und gegen Sinti und Roma. Im zweiten Teil der Veranstaltungen setzen sich die Teilnehmenden mit Werbestrategien rechtsextremistischer Jugendmedien in Kleingruppen auseinander: mit rechtsextremistischer Musik, Videos aus dem Internet, Schülerzeitungen und mit Online-shops wie „Final Resistance“.

„Erlebniswelt Rechtsextremismus“ entlarven – aber wie?

Die Veranstaltungen fragen auch nach den Reizen, die diese Materialien auf Jugendliche ausüben können – denn Reize bestimmen das Breitenwirkungspotenzial. Im Unterricht wird es darauf ankommen, an den Fassaden des Rechtsextremismus zu kratzen und ihre Reize mit analytischem Blick zu brechen. Wie kann dies gelingen? Beispiele aus allen Schulformen dokumentiert unter anderem der Band „Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention“, den jugendschutz.net, das Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (MIK) und die Landeszentrale für politische Bildung gemeinsam veröffentlicht haben. Er enthält 22 erprobte Projektskizzen, die meist von Lehramtsanwärterinnen und

-anwärtern stammen, und eine CD-ROM mit Materialien. Das MIK hat darüber hinaus den Bildungscomic „Andi“ veröffentlicht und stellt ihn in Klassensätzen zur Verfügung. Das Heft klärt über Rechtsextremismus auf und richtet sich an 12- bis 16-Jährige. Es ist Ende 2013 in aktualisierter Neuauflage erschienen. Zu diesem Heft gibt eine Lehrerhandreichung des Schulministeriums NRW und des Ministeriums für Inneres und Kommunales Anregungen für den Unterricht. Als Klassensatz erhältlich ist auch die Broschüre „klickt's? Geh Nazis nicht ins Netz“, die jugendschutz.net für die Hessische Landeszentrale für politische Bildung entwickelt hat. Die Fotostory rückt den Rechtsextremismus im Internet in den Fokus, auch Lehrerinnen und Lehrer außerhalb Hessens sind aufgerufen, sie bei der HLZ zu bestellen. Über die Strategien der Nazis im Netz informiert auch das Portal no-nazi.net, das von der Amadeu-Antonio-Stiftung betrieben wird.



Webseite „Final Resistance“

Häufig sind Lehrerinnen und Lehrer interessiert, externe Gesprächspartnerinnen und -partner in Unterrichtsreihen zum Thema Rechtsextremismus einzubinden. Solchen Einladungen kommt auch der Verfassungsschutz NRW gerne nach. Kräfte nach, ebenso wie zahlreiche andere Stellen, die sich landesweit und/oder vor Ort gegen Rechtsextremismus engagieren. Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sind zum Beispiel örtliche Runde Tische oder Bündnisse gegen Rechtsextremismus.

Breites Beratungsangebot auch für Lehrerinnen und Lehrer

Für spezielle Zielgruppen steht in NRW ein breitgefächertes Beratungsangebot zur Verfügung – zum Beispiel das Netzwerk „Beratung von Eltern und Bezugspersonen rechtsextrem orientierter Jugendlicher“, das sich auch an Lehrerinnen und Lehrer richtet. Die Beraterinnen und Berater helfen einzuschätzen, wie eng der Jugendliche in rechtsextremistische Kreise eingebunden ist und welche Reaktionen sinnvoll sind. Wenn Rechtsextremisten vor Ort aktiv sind, leisten die fünf Träger der Mobilien Beratung Unterstützung für Kommunen oder zivilgesellschaftliche Kräfte – zum Beispiel, wenn Aktivist*innen im Umfeld von Schulen Flugblätter verteilen. Ein Team der Mobilien Beratung gibt es in jedem Regierungsbezirk. Opferberatungsstellen – die „Opferberatung Rheinland“ und „Back Up“ für Westfalen – unterstützen Menschen, die von Rechtsextremisten eingeschüchtert, beleidigt oder angegriffen werden. Schutz und Hilfe für Anhänger der rechtsextremistischen Szene, die ihrem Leben eine neue Richtung geben möchten, bieten das Aussteigerprogramm NRW und das zivilgesellschaftliche Programm NinA (Neue Wege in Ausbildung und Arbeit).

Gegen Rechtsextremismus – für Demokratie

Rechtsextremismus ist eine Herausforderung für die politische Bildung – umso mehr, wenn er mit altem Denken und neuem Look auf den Plan tritt. Die offensive Auseinandersetzung mit den Inszenierungen, Botschaften und Strategien dieser Szene war selten so notwendig wie heute. Das gilt nicht nur, aber besonders für die Arbeit mit Jugendlichen. Im besten Fall bilden Wachsamkeit gegenüber dem Rechtsextremismus und Stärkung demokratischer Werte eine feste Einheit. Welche Rechte jedes Menschen sind mir wichtig? Nehme ich Verletzungen der Menschenwürde in meinem Alltag wahr? Was können wir dagegen tun? Der kritische Blick auf die Facetten der Erlebniswelt Rechtsextremismus kann auch ein Impuls sein, um über solche Fragen ins Gespräch zu kommen.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein Projekt von und für Schülerinnen und Schüler. Es bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten, indem sie sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden. Es trägt damit wirksam zur Extremismusprävention bei. Denn die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und alle anderen in der Schule Tätigen verpflichten sich, gegen jede Form von Diskriminierung – insbesondere gegen jede Form von Rassismus – aktiv einzutreten, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßige Projekttagge zu dem Thema durchzuführen.

Bundesweit nehmen über 1.000 Schulen an dem Programm teil und bilden damit das größte Schulnetzwerk in Deutschland. In NRW haben mittlerweile über 400 Schulen den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erworben. Die Landeskoordination für NRW ist bei der Landesweiten Koordinierungsstelle für die Kommunalen Integrationszentren (LaKi) in Dortmund angesiedelt. Die dazugehörige Fortbildung wird vom DGB-Bildungswerk NRW angeboten. Beides wird vom Schulministerium mit Lehrstellen unterstützt.

Bevor es zu spät ist ...

Die oben dargestellten Hilfen sollen dazu beitragen, rechtsextremistische Angebote als solche zu erkennen. Viel subtiler sind oft jedoch Äußerungen und Angebote im Vorfeld, die auf den ersten Blick nichts Neo-Nazistisches an sich haben, aber in den Formulierungen den Einstieg in eine rechtsextremistische Radikalisierung bieten. Die sogenannten „Mitte-Studien“ der Friedrich-Ebert-Stiftung belegen eindrucksvoll, dass fremdenfeindliche und andere ausgrenzende Äußerungen oft genug die sogenannte „Mitte der Gesellschaft“ erreicht haben. Die Auflagenzahlen bestimmter islam- und fremdenfeindlicher Literatur sprechen für sich. Insofern ordnen sich die in diesem Artikel dargestellten Programme und Materialien in den Gesamthorizont historisch-politischer Bildung ein, die in Schule NRW zurzeit in regelmäßigen Abständen unter dem Motto „Erinnern für die Zukunft“ vorgestellt wird.



Als Serviceleistung stehen die nachfolgenden Links auch gesammelt im Bildungsportal.
www.schulministerium.nrw.de >
 Schulsystem > Prävention >
 Extremismus > Rechtsextremismus

Lese- und Surf-Tipps

- Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung: Liken. Teilen. Hetzen. Neonazi-Kampagnen in Sozialen Netzwerken: <http://no-nazi.net/wp-content/uploads/2013/04/Liken.Teilen.Hetzen.pdf>
- Erklärvideo „Rechtsextremismus, was ist das?“ der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/mediathek/182882/rechtsextremismus-was-ist-das-kurz-erklart-auf-bpb-de
- Publikation der Friedrich-Ebert-Stiftung: „Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012“: www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf
- Studie „Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014“: www.netz-gegen-nazis.de/files/Mitte_Leipzig_Internet.pdf
- Stefan Glaser/Thomas Pfeiffer (Hrsg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention, Bonn 2013: bestellbar unter www.bpb.de
- www.jugendschutz.net
- www.hass-im-netz.info
- Broschüre der Initiative Klicksafe: „Rechtsextremismus hat viele Gesichter. Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt – und was man tun kann“: www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatzmodule/LH_Zusatzmodul_Rechtsextremismus_klicksafe.pdf
- Publikation des Ministeriums für Inneres und Kommunales NRW: Musik – Mode – Markenzeichen. Rechtsextremismus bei Jugendlichen: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Musik-Mode-Markenzeichen_Auflage6.pdf
- Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“: www.schule-ohne-rassismus.org
- Weitere Materialien: www.vielfalt-mediathek.de
www.politische-bildung.nrw.de

Beratung in NRW zum Thema Rechtsextremismus

- Elternberatung: www.ida-nrw.de/beratung-von-eltern
- Mobile Beratung: www.mobile-beratung-nrw.de
- Opferberatung im Rheinland: www.opferberatung-rheinland.de
- Opferberatung in Westfalen: www.backup-nrw.org
- Aussteigerprogramm NRW: www.aussteiger.nrw.de
- Programm NinA: www.ausstieg-zum-einstieg.de
- Weitere Materialien: www.nrweltoffen.de

Materialien für Schulklassen

- Comicreihe „Andi“ des Ministeriums für Inneres und Kommunales NRW: www.andi.nrw.de
- Rechtsextremismus – „Andi 1 – Tage wie dieser ...“: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Andi_7_Auflage.pdf
- Islamismus – „Andi 2 – Andis Freund Murat hat Stress“: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Andi2_comic.pdf
- Linksextremismus – „Andi 3 – Voll die Randal“: www.mik.nrw.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Verfassungsschutz/Dokumente/Andi3_Auflage2.pdf
- Für Lehrkräfte gibt es die Handreichung „Demokratie – Rechtsextremismus“, die das Arbeiten mit dem Bildungscomic „Andi 1“ in den Fächern der Politischen Bildung erleichtert: www.andi.nrw.de/andi1/Download/Handreichung-Andi-1.pdf
- Broschüre der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung: „klickt's? Geh' Nazis nicht ins Netz!“: www.hlz.hessen.de/uploads/tx_userhlzpub/Klickts_03.pdf

Angebote für Schulklassen und Lehrerfortbildungen

- Landeskoordination NRW der Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/schule-ohne-rassismus-0
- Fortbildung des DGB-Bildungswerks NRW für Lehrkräfte im Rahmen des Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“: www.dgb-bildungswerk-nrw.de/projekte/projektimnetzwerkschuleohnerassismus-schulemitcoura
- Angebot der DGB-Jugend Dortmund-Hellweg für Schulklassen im östlichen Ruhrgebiet „90 Minuten gegen Rechts“: www.90-minuten-gegen-rechts.de

Spurensuche – was historische Projektarbeit leistet



Sven Tetzlaff,
Körper-Stiftung

Es ist paradox: Die Aussicht auf die Durchführung eines historischen Projekts erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern in der Regel großer Beliebtheit. Selbstständig ein Thema zu erforschen, dabei Neues zu entdecken und nach eigenen Vorstellungen die Arbeitsergebnisse zu präsentieren, wirkt motivierend und stärkt das Interesse am Fach.

Für die Lehrerinnen und Lehrer hingegen stellt sich die Begeisterung nicht immer im gleichen Maße ein. Häufig ist das Gegenteil der Fall. Nach Auffassung vieler Lehrkräfte sind Projekte in die reguläre Unterrichtsplanung und die damit verbundenen Anforderungen nicht zu integrieren, kosten zu viel Zeit und Arbeitskraft und sind für den normalen Unterricht ungeeignet. Allenfalls für Phasen, in denen diese Anforderungen nicht mehr gelten, etwa wenn die Noten schon vergeben sind oder eine Projektwoche dezidiert dafür Freiraum bietet, erscheinen Projekte als machbar. Diese Schwierigkeit, Projekte mit dem Regelunterricht zu verbinden, hat viele Gründe, denn neben dem erhöhten Zeitbedarf besteht zwischen Projektlernen und dem üblichen lehrgangsförmigen Fachunterricht ein natürliches Spannungsverhältnis. So wird der Unterricht vom Fach, seinen Inhalten und Methoden her gedacht und entwickelt. Das Projekt hingegen folgt einer bestimmten Problemstellung, einer Aufgabe, deren Lösung häufig noch nicht einmal in den Grenzen eines Faches aufgeht, sondern ein weiter gefasstes Methodenrepertoire erfordert. Wer sich auf Projekte einlässt, gerät als Lehrender nicht selten in die Rolle des Lernenden – die Möglichkeit des Scheiterns inklusive.

Also ein unlösbarer Widerspruch? Zunächst einmal zeigt die Praxis, dass es nicht das eine, zeitlich und didaktisch fest definierte Projekt gibt. Zwischen nur wenige Tage umfassenden oder mehrmonatigen Projekten gibt es ebenso große Unterschiede wie bei der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe, dem Umfang der ein-

bezogenen außerschulischen Lernorte und Partner oder der Zielsetzung eines eher erkundenden, entdeckenden oder stärker forschenden Vorgehens. Selbst für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, der mit seinen Ausschreibungen regelmäßig zur historischen Projektarbeit einlädt, ist diese Spannweite konstitutiv. Als der Wettbewerb vor über 40 Jahren initiiert wurde, schlug die Debatte noch hoch, ob es sich bei entdeckend-forschendem Lernen in Projekten generell um den „Königsweg“ des Lernens handelt oder um schlichten „Größenwahn“ seiner Propagandisten. Projektförmiges, forschendes Lernen polarisierte und geriet in der pädagogischen Debatte zur Projektionsfläche hochfliegender, zuweilen unrealistischer Erwartungen. Mittlerweile lässt sich auf der Basis von mehr als 130.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und rund 28.000 Projekten beim Geschichtswettbewerb nüchtern bilanzieren: Je nach Lerngruppe, zeitlichem Rahmen und Themenstellung fallen Projekte sehr unterschiedlich aus. Wenn im Kern die Selbstständigkeit des Arbeitens unter Einhaltung methodischer Standards und die Reflexion von Lernziel und Lernweg gegeben sind, ist diese Vielfalt aber eher Stärke als Schwäche und zeigt, dass es darauf ankommt, Projekte auf die jeweils unterschiedlichen



Die Geheimnisse alter Bücher ergründen; Foto: Walter Köhler



Zeit für Zeitzeugen; Foto: Körber-Stiftung/Tina Gotthardt

schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen abzustimmen. Für Projektarbeit braucht es eine gute fachliche Basis – und Zeit. Umwege, Denkpausen und Neujustierungen – alles konstitutiv für historische Projekte – sind nicht zeitneutral und unabhängig von der Präsenz des Faches Geschichte zu haben.

Fragen an die eigene Geschichte

Beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten stellen sich regelmäßig zwischen 600 bis 900 Lehrerinnen und Lehrer – unter ihnen viele aus Nordrhein-Westfalen – dieser Herausforderung. Auch die aktuelle Ausschreibung zum Thema „Anders sein. Außenseiter in der Geschichte“ bietet wieder Gelegenheit, die Projektmethode auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu erproben. Denn die Lernchancen von Projekten gelten zu Recht als hoch: Projektarbeit verbindet historisches Gegenstandswissen, Erkenntniswissen und Methodenwissen auf eine fruchtbare Weise. Schülerinnen und Schüler machen Lernerfahrungen in Begegnungen mit Zeitzeugen und Fachleuten, steuern die eigenen Lernprozesse und wenden ein breites Spektrum fachlicher Methoden an – und das auf ganz unterschiedlichen Niveaustufen. Ein Oberstufenschüler sagt über seine Projekterfahrung beim Geschichtswettbewerb: „Die Kunst, Fragen zu stellen, rückt in den Vordergrund: Fragen, die einen etwas angehen und an deren Antworten man selbst interessiert ist, Fragen, die nicht banal sind, aber innerhalb einer vorgegebenen Zeit auch lösbar, Fragen, deren Antworten wenigstens einen kleinen Erkenntnisgewinn verheißen.“ Und es geht nicht nur um Theorie. Die Teilnehmenden sind gefordert, Urteile zu fällen und Stellung zu beziehen. „Und das ist etwas völlig anderes, als im Geschichtsbuch nur von guten und von schlechten Menschen in der Vergangenheit zu lesen“, so der Schüler in seinem Arbeitsbericht.

Für Projekte eignen sich besonders Themen, die lebensweltliche oder biografische Bezüge bieten: Die „eigene Geschichte“ bietet den lernpsychologisch in hohem Maße motivationsfördernden Anreiz, dass das Erlernete im eigenen Umfeld relevant ist und das unmittelbare Orientierungswissen vergrößert. Eine Spurensuche am eigenen Wohnort, in der eigenen Familie, in der Nachbarschaft, unter Freunden und Bekannten ist nicht nur für die Motivation, sondern auch für das Gelingen von Projekten eine Grundvoraussetzung: Lokale und in ihrem Zuschnitt eingegrenzte Themen lassen sich in der Regel gut bearbeiten, da Quellen, Experten, Zeitzeugen und Projektunterstützer im direkten Umfeld leichter greifbar sind als über lange Distanzen hinweg. Lokalgeschichtliche Projekte

öffnen die Schule für das regionale Umfeld, erschließen die lokale Geschichtskultur, Quellen werden in Archiven recherchiert, Zeitzeugengespräche und Expertenbefragungen durchgeführt, Informationen in Verwaltungen, bei Unternehmen oder Vereinen eingeholt oder Erkundungen regionaler Plätze und Räume vorgenommen.

Die Auseinandersetzung mit lokalen Fragestellungen fordert dazu auf und verlangt danach, Verbindungen zwischen Mikro- und Makrogeschichte, zwischen dem Alltagserleben und der „großen Politik“ herzustellen: Auf diese Weise wird die Einsicht gefördert, dass Geschichte kein abstrakter Prozess ist, der irgendwo weit weg stattgefunden hat, sondern dass Geschichte Auswirkungen auf Menschen vor Ort hat, von ihnen selbst gemacht wird und auch im lokalen Raum Spuren hinterlassen hat. Nicht zu vernachlässigen ist dabei auch, dass authentische Orte und Personen (gerade auch Menschen, die Opfer von Unrecht und Verfolgung geworden sind), eine große Faszination auf Kinder und Jugendliche ausüben.

Ansporn und Motivation für gemeinsames Lernen

Der Reiz der Teilnahme und die Lernchancen für Kinder und Jugendliche sind schnell benannt. Warum aber sollten Lehrerinnen und Lehrer den erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand auf sich nehmen? Ein Wettbewerbstutor begründet es so: „Der übliche Schulunterricht hat ein strukturelles Manko: Er hat meist wenig Praxisbezug und die Aktivitäten der Lernenden bleiben weitgehend folgenlos. Schülerinnen und Schüler produzieren Texte, die sie vorlesen, für die sie Noten bekommen, in denen der Rotstift des Lehrers Spuren hinterlässt. Selbst unerfüllte Ar-

beitsaufträge oder Hausaufgaben bleiben genau genommen ohne Folgen – nichts wovon die (Schul-)Welt untergeht. Wenn man aber mit einer Klasse ein Projekt zum Beispiel für den Geschichtswettbewerb macht, sieht das anders aus: Die Teilnehmenden müssen sich aufeinander verlassen können, jeder nicht erledigte Arbeitsauftrag bringt das Ganze ins Stocken. Auch ein vielleicht eher schwacher Schüler ist ein ‚Rädchen‘, das sich drehen muss, um nicht das gesamte Projekt zu gefährden. Das ist für alle Ansporn und Motivation zugleich.“

Historische Methoden zur Auswertung von Archivquellen oder zur Durchführung von Zeitzeugeninterviews kommen zum Einsatz, zuvor erworbene historische Kenntnisse werden angewendet. Dafür braucht es in der Regel eine enge Verzahnung mit dem Fachunterricht, in dem die Methoden vorgestellt und eingeübt werden müssen. Das kann durchaus in unterschiedlichen Fächern geschehen. Eine Zusammenarbeit von Fachlehrerinnen und -lehrern ist dabei von Vorteil, nicht nur für eine arbeitsteilige Projektbetreuung. Ein Wettbewerbstutor: „Die Teamarbeit habe ich als sehr entlastend empfunden: Man hat ein gemeinsames Ziel vor Augen und die Verantwortung wird gemeinsam getragen. Natürlich müssen zusätzliche Termine für Absprachen vereinbart werden, was auch Zeit kostet. Aber das Ergebnis, das am Ende für die Schülerinnen und Schüler herauskommt, ist erheblich besser – das wäre mit mir als einzigem Betreuer nicht zu schaffen gewesen. Und darüber hinaus hatte ich persönlich viel davon, denn ich konnte von der beteiligten Kunstfachfrau viel lernen und so schaut man über den Tellerrand hinaus.“

Lehrkräfte als Lerncoaches

Neben den methodischen Impulsen bieten Wettbewerbsprojekte die Gelegenheit, anders miteinander zu arbeiten. Im Regelunterricht sind die Rollen von Lehrer und Schüler zumeist festgelegt: Die Lehrkraft gibt die Inhalte und Methoden vor, die Schülerinnen und Schüler führen Aufträge aus. In Projekten sind Lehrer weniger als klassische Wissensvermittler gefragt, sondern als Lern-Berater, Unterstützer und Motivatoren. Ein langjähriger Tutor: „Gewohnte Verhaltensmuster traten im Verlauf der gemeinsamen Arbeit mehr und mehr zurück. Bei unterschiedlichen Einschätzungen und kontroversen Positionen gaben allein die besseren Ideen und Argumente den Ausschlag. Tutor im Wettbewerb zu sein, brachte so auch das Vergnügen mit sich, von Schülerinnen und Schülern lernen zu können.“

Der Unterricht ist wichtig, aber er kann dieses Geben und Nehmen nicht bieten, das bei der Projektarbeit im Vordergrund steht.“

Die lokale Ausrichtung von Projekten bietet auch den Tutorinnen und Tutoren einen Mehrwert: Sie erweitern ihre Kenntnisse der Ortsgeschichte und nicht selten erwächst aus der Beschäftigung etwa mit Themen wie dem Nationalsozialismus ein eigenständiges lokalhistorisches Engagement. Im Laufe der Zeit



Spurensuche in Akten aus dem Archiv; Foto: Körber-Stiftung/Thomas Platow

haben an vielen Stellen in der Bundesrepublik Projektgruppen Regionalgeschichte geschrieben. Regelmäßig werden als Folge neuer Erkenntnisse insbesondere zur deutschen Diktaturgeschichte Gedenksteine aufgestellt, Straßenumbenennungen angeregt, Ausstellungen erarbeitet, Lesungen und Podiumsdiskussionen mit Zeitzeugen durchgeführt oder die lokale Geschichtsschreibung um wichtige Zusammenhänge ergänzt oder gar korrigiert. Am Ende sind Projekte daher nicht nur für das Lernen, sondern auch für die lokale Erinnerungskultur ein Gewinn.

Zum Weiterlesen:

Simone Lässig; Karl Heinrich Pohl (Hrsg.): *Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007.

Michael Sauer (Hrsg.): *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2014.



Wolf Kaiser, Haus der Wannsee-Konferenz

Die Wannsee-Konferenz im historischen Kontext als Unterrichtsgegenstand

Auf der Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942 in Berlin entschieden hochrangige Vertreter der Reichsregierung gemeinsam mit den SS-Behörden, wie der Holocaust an den Juden im Detail zu organisieren war und wie die Zusammenarbeit der beteiligten Instanzen ablaufen sollte. Diese Konferenz eignet sich sowohl als Ausgangs- wie auch als zentraler Bezugspunkt, um die Schritte der Radikalisierung der gegen die Juden gerichteten Politik der Nationalsozialisten zu benennen, die bürokratische Planung und Organisation des Völkermords zu verdeutlichen und auf dessen europäische Dimension aufmerksam zu machen. Im Folgenden wird ein Konzept für einen diesen Zielen dienenden Lernprozess vorgestellt, das in einer Unterrichtsreihe oder an einem Projekttag realisiert werden kann. Es sollte durch eine Unterrichtseinheit zu den Auswirkungen auf die Betroffenen und deren Reaktionen ergänzt werden.

Als Einstieg kann ein Ausschnitt aus dem auf Youtube zu findenden Doku-Drama „Die Wannseekonferenz“ von Heinz Schirk verwendet werden, wenn deutlich gemacht wird, dass es sich dabei nicht um eine historische Dokumentation, sondern um eine fiktionale Interpretation handelt. Daran anschließend kann die Konferenz anhand des Protokolls arbeitsteilig im Hinblick auf ihre Inhalte und Folgen untersucht werden.

Arbeitsgruppe 1: Wie benennt das Wannsee-Protokoll die Schritte im Vernichtungsprozess?

Die Aufgabenstellung für die erste Gruppe kann auf Raul Hilbergs Strukturanalyse des Verfolgungs- und Vernichtungsprozesses zurückgreifen. Hilberg hat rückblickend die Maßnahmen benannt, die eine umfassende Durchführung des Völkermords ermöglichten: Definition, Enteignung, Konzentration, Deportation. Zu dem Zeitpunkt, als die nationalsozialistische Führung die Verwaltungen und Polizeikräfte zuerst mit der Durchführung solcher Maßnahmen beauftragte, war der Völkermord noch keineswegs beschlossen, ja zunächst nicht einmal vorstellbar. Im Nachhinein erwiesen sich die Maßnahmen aber als Vorbedingungen für den systematischen und umfassenden

Charakter der Vernichtung. Zum Zeitpunkt der Wannsee-Konferenz jedoch war nicht nur der Massenmord durch die Einsatzgruppen, die Juden meist in unmittelbarer Nähe ihres Wohnorts ermordeten, schon seit Monaten im Gange. Aus der rassenantisemitischen Vorstellung, man müsse sich der Juden im deutschen Machtbereich auf irgendeine Weise entledigen, war bereits die Absicht zum umfassenden Völkermord in ganz Europa geworden. Alle Schritte des Vernichtungsprozesses von der Definition bis zum Mord im sind Protokoll der Wannsee-Konferenz erwähnt, wenn auch nicht in chronologischer Reihenfolge und zum Teil in verschleiender Formulierung. Aus der Praxis der Verfolgung und Vernichtung selbst hatte sich offenbar für diejenigen, die den Prozess vorantrieben, die Einsicht in die Funktionalität der Maßnahmen für die Möglichkeit ergeben, alle Juden zu erfassen und ermorden.

Wenn Hilbergs Konzept erläutert worden ist, kann der Arbeitsauftrag an die erste Gruppe lauten, Zitate aus dem Protokoll zusammenzustellen, in denen die Definition, die Enteignung, die Konzentration, die Deportation und der Mord direkt oder indirekt erwähnt sind, und die ausgewählten Textpassagen zu erläutern.

Arbeitsgruppe 2: Welche Haltungen nahmen die Konferenzteilnehmer Vorgehen gegen „Mischlinge“ und „Mischehen“ ein?

Eine zweite Gruppe sollte die Positionen der Konferenzteilnehmer in der Frage der „Mischlinge“ und „Mischehen“ untersuchen. Reinhard Heydrich hat seine Äußerungen dazu laut Protokoll mit der Bemerkung eingeleitet: „Im Zuge der Endlösungsvorhaben sollen die Nürnberger Gesetze gewissermaßen die Grundlage bilden“, und seine Absicht, die Maßnahmen nicht auf die dort als „Juden“ Definierten zu beschränken, durch den Zusatz angedeutet, „Voraussetzung für die restlose Bereinigung des Problems [sei] auch die Lösung der Mischehen- und Mischlingsfragen“ (S. 10). Daher muss außer dem Abschnitt IV des Protokolls die 1. Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom

14.11.1935 herangezogen werden, in der die Begriffe „Jude“ und „jüdischer Mischling“ definiert worden waren.

Es kommt weniger darauf an, dass sämtliche vorgeschlagenen Regelungen benannt werden, als dass die den Vorschlägen zugrundeliegende Denkweise und das Verhalten der Beteiligten kritisch analysiert werden. Dabei wird deutlich werden, dass diejenigen, die sich laut Protokoll an der Diskussion beteiligten, insbesondere Heydrich und der Vertreter des Innenministeriums Wilhelm Stuckart, zwar unterschiedliche „Lösungen“ befürworteten, in ihrer radikal antijüdischen Haltung aber übereinstimmten.

Arbeitsgruppe 3: Welche Einrichtungen waren an der arbeitsteiligen Durchführung der Deportationen beteiligt?

Für die Deportationen hatte Hitler durch seine Entscheidung vom 17. September 1941, dass die Juden aus dem Reich und dem Protektorat nach Osten verbracht werden sollten, den Weg gewiesen. Damit war eine wesentliche Voraussetzung für die Zusammenarbeit bei den Transporten in die Vernichtung gegeben, durch die der Völkermord im europäischen Maßstab erst möglich wurde. Die Bedeutung der Wannsee-Konferenz liegt nicht zuletzt darin, dass sie die Kooperationsbereitschaft der verschiedensten Instanzen bei der Durchführung der Deportationen in die Ghettos und zu den Stätten der Vernichtung festschrieb. Das betrifft zum einen die Zusammenarbeit bei den Deportationen aus dem Reich, zum anderen – wie es im Protokoll heißt – „die von uns besetzten und beeinflussten europäischen Gebiete“ (S. 9).

Welche Institutionen im Reich an der Organisation der Deportationen beteiligt waren und welche Rolle sie übernahmen, sollte eine dritte Arbeitsgruppe untersuchen. Dazu können Quellen zur Verfügung gestellt werden, die auch Einrichtungen betreffen, an die im Zusammenhang mit NS-Verbrechen selten gedacht wird, wie etwa Energieversorgungsunternehmen oder die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt.

Auf dieser Grundlage können die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe erläutern, wie das auf der Wannsee-Konferenz hergestellte Einver-

ständnis in Verwaltungspraxis umgesetzt wurde. Sie sollten dazu die in den Dokumenten erwähnten Berufsgruppen auflisten und die Art ihrer Beteiligung beschreiben und bewerten.

Arbeitsgruppe 4: Inwieweit unterstützte die französische Regierung die Deportation der Juden aus Frankreich?

Im Hinblick auf die Kooperation nicht-deutscher Instanzen beim Völkermord an den europäischen Juden bietet das Protokoll der Wannsee-Konferenz interessante Ansatzpunkte besonders im Hinblick auf die mit dem Reich formell oder informell verbündeten Staaten. Die Arbeitsgruppen 4 und 5 sollten den Abschnitt aus dem Protokoll als Ausgangspunkt wählen, in dem die Diskussion über die Haltung anderer Länder und deren mögliche Beeinflussung wiedergeben ist. Im Folgenden wird vorgeschlagen, exemplarisch die politischen Weichenstellungen für die Deportationen aus Frankreich und der Slowakei zu untersuchen.

Die im Wannsee-Protokoll festgehaltene Einschätzung, im besetzten und unbesetzten Frankreich werde „die Erfassung der Juden zur Evakuierung aller Wahrscheinlichkeit nach ohne große Schwierigkeiten vor sich gehen können“ (S. 9), stützte sich auf die weitgehende Kollaborationsbereitschaft der Vichy-Regierung. Es sollte sich jedoch herausstellen, dass die beabsichtigte Deportation aller Juden aus Frankreich, also auch der französischen Staatsbürger unter ihnen, keineswegs „ohne große Schwierigkeiten“ durchzuführen war. Insbesondere die Interventionen hoher kirchlicher Würdenträger konnten von der



Schülerinnen und Schüler führen Gleichaltrige durch die Ausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz. Foto: Haus der Wannsee-Konferenz



Haus der Wannsee-Konferenz - Gedenk- und Bildungsstätte

der Unterstützung durch Ludin, der Weisungen von Staatssekretär Ernst von Weizsäcker erhielt. Schließlich wurde vereinbart, dass die slowakische Regierung das Vermögen der deportierten Juden beanspruchen konnte, aber für jeden deportierten Juden 500 Reichsmark an die Reichsregierung bezahlen sollte. Trotz der weiter bestehenden Möglichkeit, Befreiungsbescheinigungen zu erteilen, wurden bis zum Oktober 1942 insgesamt 57.628 slowakische Juden in die Vernichtungslager Auschwitz und Majdanek sowie in den Distrikt Lublin deportiert. Nach der Niederschlagung des Slowakischen Nationalaufstandes Ende August 1944 und der Besetzung des Landes durch deutsche Truppen wurden noch einmal mehr als 13.000 Juden aus der Slowakei deportiert und etwa 1.000 in der Slowakei selbst ermordet. Insgesamt haben wenig mehr als 10 Prozent der slowakischen Juden überlebt.

Vichy-Regierung, deren wichtigste Stütze die katholische Kirche war, nicht ohne weiteres ignoriert werden. Schließlich sah sich der französische Ministerpräsident Pierre Laval gezwungen, die Zusammenarbeit bei den Deportationen aufzukündigen. Zwar gingen die Abtransporte dennoch weiter, die deutsche Polizei musste dabei aber zunehmend ihre begrenzten eigenen Kräfte einsetzen. Etwa zwei Drittel der Juden, die sich während des Krieges in Frankreich aufhielten, überlebten.

Arbeitsgruppe 5: Wie kollaborierten slowakische und deutsche Politiker bei der Deportation der slowakischen Juden?

In Bezug auf die Bereitschaft der Slowakei, bei der „Endlösung“ zu kooperieren, war Heydrich noch optimistischer als hinsichtlich Frankreichs, da „die wesentlichsten Kernfragen [...] dort bereits einer Lösung zugeführt“ (S. 9) worden seien. Diese Bemerkung dürfte sich auf den Erlass einer antijüdischen Regierungsverordnung im September 1941 und auf das zwischen Ministerpräsident Vojtech Tuka und dem deutschen Gesandten in Bratislava, Hanns Elard Ludin, geschlossene Abkommen vom 1.12.1941 beziehen, in dem sich die slowakische Regierung mit der Abschiebung der im Großdeutschen Reich (einschließlich des Protektorats Böhmen und Mähren) befindlichen Juden slowakischer Staatsangehörigkeit einverstanden erklärte. Damit waren die Weichen für weitergehende Schritte gestellt. Tatsächlich wurden Juden ab Ende März 1942 auch aus der Slowakei deportiert. Präsident Jozef Tiso, ein katholischer Priester, die slowakische Regierung und das Parlament unterstützten die Deportationen, doch wurden Ausnahmen für getaufte Juden gewährt. In Auseinandersetzungen um diese Ausnahmen versicherten sich die radikal judenfeindlichen Kräfte in der Slowakei

Am Beispiel Frankreichs und der Slowakei lässt sich ein Eindruck davon gewinnen, wie unterschiedlich die Bedingungen in den verschiedenen europäischen Ländern waren. Damit kann die Vorstellung korrigiert werden, mit der Wannsee-Konferenz sei ein Prozess in Gang gesetzt worden, in dessen Verlauf die Nationalsozialisten ihr Ziel in allen ihnen erreichbaren Territorien ohne weiteres realisierten. Es war nicht allein individuelle Hilfe, die einzelnen Juden ermöglichte, sich dem Zugriff der Mörder zu entziehen; vielmehr spielten politische und wirtschaftliche Interessen und vor allem der Kriegsverlauf eine entscheidende Rolle. Diese Feststellung ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass der Völkermord an den Juden Europas ein Verbrechen von beispiellosem Ausmaß war, dem die jüdische Bevölkerung in vielen Gebieten fast vollständig zum Opfer fiel und das die jüdische Kultur in Europa unwiederbringlich zerstörte.

Nach Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum kann die Unterrichtseinheit mit einem zusammenfassenden Gespräch zur Stellung und Bedeutung der Wannsee-Konferenz im Prozess der Verfolgung und Ermordung der Juden Europas abgeschlossen werden.

Eine detailliertere Erläuterung des Konzepts und die zur Verwendung vorgeschlagenen Dokumente sind auf der Webseite des Hauses der Wannsee-Konferenz zu finden unter: www.ghwk.de/kataloge-und-publikationen/paedagogische-materialien.html?lang=de

Erinnern für die Zukunft Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014)

1. Vorbemerkungen

Im 20. Jahrhundert und in den bisherigen Jahren des noch kurzen 21. Jahrhunderts kämpften und kämpfen an verschiedenen Orten der Welt Menschen erfolgreich für Freiheit, Menschenrechte und Demokratie. Zugleich gab und gibt es immer wieder Auseinandersetzungen über die Bewertung und Benennung von Unmenschlichkeit in historischen Prozessen.

Das Jahr 2014 brachte zahlreiche Impulse, Erinnern und Erinnerungskultur als wesentliches Anliegen historisch-politischer Bildung zu pflegen. Neben dem 100. Jahrestag des Beginns des Ersten Weltkriegs waren der 75. Jahrestag des Beginns des Zweiten Weltkriegs in Europa, der 25. Jahrestag der Friedlichen Revolution in der DDR mit der Öffnung der innerdeutschen Grenze und der zehnte Jahrestag der EU-Osterweiterung von besonderer Bedeutung.

Auch die kommenden Jahre bieten zahlreiche Anlässe, sich historischer Ereignisse und ihrer Wirkungen bis in die heutige Zeit zu erinnern. Beispielhaft hervorzuheben sind im Jahr 2015 die Erinnerung an 70 Jahre Befreiung von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und die Gründung der Vereinten Nationen, sowie an 25 Jahre der deutschen Wiedervereinigung, im Jahr 2017 die Erinnerung an 500 Jahre Reformation und 100 Jahre Oktoberrevolution, im Jahr 2018 an 80 Jahre nach den nationalsozialistischen Novemberpogromen, 2019 die Erinnerung an das Inkrafttreten der Weimarer Verfassung sowie die Versuche zur Gestaltung einer neuen Welt- und Friedensordnung in den Pariser Vorortverträgen in den Jahren 1919 und 1920. Solche Entwicklungen und Zäsuren beeinflussen die gesellschaftliche, politische und kulturelle Wirklichkeit bis heute.

Erinnerungskultur hängt nicht nur vom äußeren Anlass eines Gedenkdatums ab. Gedenk- und Jahrestage sowie der Besuch von Orten der Erinnerung bieten die besondere Chance, jungen Menschen die Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben

und ihre eigene Zeit deutlich zu machen. Unerlässlich sind gerade in diesem Zusammenhang Antworten auf die Fragen nach Kausalitäten, Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Erinnerungskultur in der Schule soll junge Menschen befähigen, historische Entwicklungen zu beschreiben und zu bewerten sowie unsere Welt als durch eigenes Tun gestaltbar und veränderbar zu begreifen. Die vorliegenden Empfehlungen richten sich daher an Lehrkräfte ebenso wie an Verantwortliche in Bildungsverwaltungen, in Aus- und Fortbildung sowie in außerschulischen Bildungs- und Lernorten.

2. Ziele und allgemeine Grundsätze

Erinnerungskultur ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels vieler Akteure, Debatten und Traditionen. Erinnern ist für einzelne Menschen wie für Gruppen jeweils Grundlage einer Selbstvergewisserung und für auf die Zukunft bezogenes Handeln. Inhalte und Art des Erinnerns können sich im Laufe der Zeit verändern und müssen auf der Basis der Werteordnung der Menschenrechte und des Grundgesetzes immer wieder neu gestaltet werden.



Im Spannungsfeld verschiedener möglicher Deutungen von Geschichte geht es gleichermaßen um den Erwerb von historischem Bewusstsein, von Wissen, von Empathie, um die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung und die Förderung von Urteilsvermögen und Handlungskompetenz.

Erinnern und Erinnerungskultur sind Teil historisch-politischer Bildung und somit Gegenstand auch des schulischen Lernens. Viele Schulen integrieren Gedenktage oder den Besuch von Orten der Erinnerung, Gedenkstätten und Museen in ein langfristig wirkendes pädagogisches Konzept historisch-politischer Bildung. In zahlreichen Unterrichtsfächern gibt es vielfache An- und Verknüpfungspunkte. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aus Gedenkstätten, Museen, Archiven und weiteren Akteuren der Zivilgesellschaft erweitert die Spielräu-

me und den Horizont historisch-politischer Bildung in der Schule. Einer ersten Orientierung dienen die folgenden Grundsätze:

Individuelles und gesellschaftliches Erinnern:

Jede Generation muss sich mit historischen Überlieferungen und Spuren neu auseinandersetzen, sie einordnen und bewerten. Jede Generation befasst sich aufs Neue damit, wie Geschichte geschrieben, umgeschrieben oder mystifiziert, entmythologisiert oder dekonstruiert werden kann. Dies gilt umso mehr, als heutige Generationen sich in Deutschland wie auch in anderen Ländern durch eine hohe Pluralität auszeichnen.

Erinnern ist ein Prozess, der in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Zusammenhängen Vergangenheit auf Gegenwart und Zukunft bezieht. Nicht zuletzt lassen sich auch heutige Konflikte und Kriege aus früheren Kriegen, den jeweiligen Kriegsgründen und -anlässen, folgenden Friedensschlüssen und wiederum folgenden neuen Anlässen für weitere, oft auch wiederum kriegerische Auseinandersetzungen ableiten. Wer sich erinnert, fragt danach, wie sich das, was in der Vergangenheit geschah, auf Gegenwart und Zukunft auswirkt und welche möglicherweise auch alternativen Handlungsoptionen es in der Vergangenheit gegeben hätte.

Der Umgang mit Erinnerungsanlässen und -orten geschieht unter anderem durch Erzählungen, Medien, Symbole und Institutionen, zu denen auch die Schule gehört. In der Auseinandersetzung mit Geschichte richtet sich die Aufmerksamkeit sowohl auf Opfer als auch auf Täterinnen und Täter, auf Widerstand wie auch auf den demokratischen Neuaufbau Leistende ebenso wie auf Angepasste, Zaudernde und unreflektiert Mitlaufende und Mitwirkende.

Diese Auseinandersetzung eröffnet die Möglichkeit, der Frage nach individuellen und kollektiven Handlungsspielräumen nachzugehen und vermittelt gleichermaßen Empathie und Respekt gegenüber den Opfern sowie Wertschätzung gegenüber Menschen mit Zivilcourage und Widerstandsgeist. Sie bezieht sich nicht nur auf das Leiden von Menschen durch Unrecht, sondern auch auf das Vorbild der Menschen, die auf unterschiedliche Weise und unter welchen Umständen auch immer Widerstand gegen Unrecht leisteten und für die Werte der Demokratie, der Menschenrechte und des Friedens gekämpft haben oder dies auch in der heutigen Zeit tun.

Kultursensibles und multiperspektivisches Erinnern:

Die Kinder und Jugendlichen unserer heutigen multikulturell geprägten Gesellschaft bringen unterschiedliche Erfahrungen, Verständnisse und Bewertungen von historischen Ereignissen

und Entwicklungen mit. Familienerinnerungen aus der Generation der Eltern und Großeltern gehören ebenso dazu wie konkrete Erinnerungen aus eigenem Erleben in einem Land, aus dem sie unter anderem wegen der dort erlittenen Kriege, Menschenrechtsverletzungen oder Diskriminierungserfahrungen in Deutschland Zuflucht suchen mussten.

Es stellt sich die Frage, wie etwa Akteure, Ereignisse und Orte deutscher, europäischer und globaler Geschichte von jungen Menschen mit einer Familienbiografie aus deutschen, anderen europäischen und außereuropäischen Ländern erlebt, auch im Rahmen einer Exilgeschichte, verstanden und bewertet werden.

Historisch-politische Bildung muss deshalb die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und der Kontroversität berücksichtigen, Geschichte und Geschichtsbilder als konstruiertes begreifen und zunehmend befähigen, sich mit verschiedenen historischen Ereignissen, Prozessen und Interpretationsmustern zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Es geht um die ständige selbstständige Reflexion von Geschichtsdeutungen und die aktive Beteiligung an historischen und gesellschaftlichen Kontroversen.

Junge Menschen erfahren vom Leid von politischen Gefangenen, Flüchtlingen und Vertriebenen, von der Missachtung von Menschenrechten in manchen Ländern bis hin zum Genozid. Dafür stehen beispielhaft Ortsnamen, herausgehoben und symbolhaft für die nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslager der Name Auschwitz, aber auch die vielen anderen Orte von Verbrechen gegen die Menschlichkeit wie beispielsweise Babi Jar, Leningrad, Bautzen, Katyn und Workuta, in jüngerer Zeit aber auch Sarajevo und Srebrenica, Darfur und Ruanda.

Die Geschichte bietet vielfältige „Anlässe“ für eine historisch-politische Bildung, die sich mit den unterschiedlichen Traditionen der Kämpfe um Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie durch kultursensibles und multiperspektivisches Erinnern auseinandersetzt. In diesem Zusammenhang spielen auch die Entstehungsgeschichten und die Folgen von Fremdherrschaft, Diktatur und Kolonialismus eine gleichermaßen wichtige Rolle.

Kultursensibles, sozialsensibles und reflexives Erinnern lenkt zudem den Blick auf unterschiedliche Bereiche des Zusammenlebens in einer Welt, in der an manchen Orten heute noch Mauern und Zäune, menschenfeindliche und kriegerische Auseinandersetzungen das Miteinander der Menschen nahezu unmöglich machen.

Reflexives Erinnern und Handlungsorientierung:

Erinnern ist immer auch gebrochenes Erinnern. Erinnerungskultur thematisiert auch das Nicht-Erinnern, das Nicht-Erinnern-Wollen oder Nicht-Erinnern-Können. Immer wieder haben Menschen den einen Völkermord gegen den anderen aufgerechnet oder miteinander begründet und gerechtfertigt, Vertreibungen der einen Volksgruppe gegen die Vertreibung der anderen gesetzt oder den Grad des Unrechts in der nationalsozialistischen Diktatur mit dem Grad des Unrechts in der SED-Diktatur gleichgesetzt.

Es gilt der in der Enquetekommission des Deutschen Bundestages „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur“ entwickelte Konsens, dass die Verbrechen unter dem Nationalsozialismus nicht durch die Gleichsetzung mit den Verbrechen der staatssozialistischen Diktaturen relativiert und die Verbrechen unter staatssozialistischen Diktaturen nicht durch den Hinweis auf die Verbrechen des Nationalsozialismus bagatellisiert werden dürfen.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Geschichte des möglichen Missbrauchs von Gedenktagen und Erinnerungsorten in der Vergangenheit. Beispiele sind der Sedantag im Kaiserreich und der Kult um den 9. November als Jahrestag des Hitlerputsches 1923 unter dem Nationalsozialismus.

Der Friedensnobelpreisträger und Überlebende der Shoa Elie Wiesel hat darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, die Beschäftigung mit Vergangenen mit der Gestaltung einer demokratischen und friedlichen Zukunft zu verbinden: „Es ist falsch, von der Vergangenheit zu reden, wenn man nicht in der Zukunft handelt.“ Elie Wiesel hat in seiner Rede anlässlich des Besuches von US-Präsident Barack Obama in dem ehemaligen Konzentrationslager Buchenwald am 6. Juni 2009 jedoch auch in Frage gestellt, ob die Welt aus den Schrecken dieses Ortes gelernt habe, denn: „Wie kann es sonst ein Darfur, ein Ruanda und ein Bosnien geben?“

Solche Fragen veranschaulichen, dass reflexives Erinnern den kritischen Umgang mit Geschichte sowie mit Ausformungen von Geschichtspolitik und historisch-politischer Bildung erfordert. Ein moralischer Imperativ alleine reicht nicht aus. Handlungs- und Zukunftsorientierung stehen in einem ständigen produktiv nutzbaren Spannungsverhältnis mit einem reflexiven und kritischen Umgang mit Geschichte und Geschichtsbildern. In diesem Rahmen kann historisch-politische Bildung dazu beitragen, gerade angesichts der Vielfalt unterschiedlicher, zunehmend auch digital zugänglicher Informationen Orientierungswissen und Handlungskompetenz zu erwerben, um sich für Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie einzusetzen.

3. Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Erste und konkrete Begegnungen mit Vergangenheit lassen sich beispielhaft über Medien, Gedenktage und Orte der Erinnerung ermöglichen. Eine regelmäßige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern fördert vertieftes Lernen. Wichtige Partner der Schulen sind Mahn-, Gedenk- und Begegnungsstätten, Kriegsgräberstätten sowie Museen, Archive, Stiftungen, historische Vereine, Verbände und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Schülerinnen und Schüler sollten ermutigt werden, in ihrem Umfeld selbstständig Themen und Orte der Erinnerung zu recherchieren. Dazu gehört auch der kritische Umgang mit Familienerzählungen, die von den Eltern selbst, vielleicht auch in der zweiten oder dritten Generation überliefert wurden. Diese sollten auf der Grundlage historischen Wissens in ihren mit der Zeit erfolgten Brechungen, Unter- und Übertreibungen reflektiert werden. Es geht auch darum, auf den ersten Blick vielleicht unsichtbare Orte der Erinnerung zu erschließen.

4. Maßnahmen der Bildungsverwaltung beziehungsweise der Bildungspolitik

Die Vorgaben der Länder bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für Erinnern und Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung. Dies gilt für Lehr- und Bildungspläne, Curricula, Prüfungsanforderungen aller Bildungsgänge, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie anderen in der Schule tätigen pädagogischen Fachkräften.

Die Bildungsverwaltung beziehungsweise die Bildungspolitik der Länder

- berücksichtigt eine kritische Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur in Lehr- und Bildungsplänen, Prüfungsanforderungen und Prüfungsaufgaben sowie in Aus- und Fortbildung,
- ermutigt Schulen zur Entwicklung erinnerungskultureller Profile im Zeichen von Demokratie, Menschenrechten sowie inter- und transkultureller Verständigung auf der Grundlage und in Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Beschlüsse der KMK,
- ermutigt Schulen zur Verankerung historisch-politischer Bildung in Schulprogrammen und zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der Erinnerungskultur und Orten des Erinnerns und Gedenkens,
- ermutigt zivilgesellschaftliche Organisationen zur Zusammenarbeit mit Schulen,
- unterstützt Schulen bei der themenbezogenen Vorbereitung und Ausgestaltung von Fahrten zu Gedenkstätten,

- Mahn- und Begegnungsstätten, Archiven, Friedhöfen und anderen Orten der Erinnerung,
- berücksichtigt Inhalte und Zugangsweisen zur Erinnerungskultur bei der Zulassung von analogen und digitalen Lehr- und Lernmaterialien,
- ermutigt zur Teilnahme an internationalen Programmen und Austauschprojekten,
- bezieht Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien und Bildungsangebote von Stiftungen zur Erinnerungskultur in die Weiterentwicklung der historisch-politischen Bildung ein,
- dokumentiert gute Beispiele aus Schulen auch für andere Schulen und unterstützt Schulen bei der Präsentation ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit.

5. Umsetzung in der Schule

Alle Fächer können – ungeachtet der besonderen Verantwortung des Fachs Geschichte – Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Inhalten der Erinnerungskultur bieten. Die Schule kann sich in den Fächern und fächerverbindend an folgenden beispielhaft genannten Themenkomplexen orientieren:

- Bedeutung und Bewertung von Feier- und Gedenktagen in verschiedenen Ländern und Weltregionen als Teil von Geschichtspolitik,
- Wandel der Bewertung und Auseinandersetzungen rund um zentrale weltgeschichtliche Ereignisse,
- Analyse und Bewertung historischer Verflechtungen zwischen Orten in Deutschland und in anderen Ländern, zum Beispiel aus der Kolonialzeit, an die in der Stadtlandschaft durch Straßennamen erinnert wird,
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen der Herabsetzung von Menschen und Gruppen in Geschichte und Gegenwart durch Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus,
- Entwicklungen auf dem Wege zu Freiheit und Demokratie, zur Überwindung von Diktaturen, Grenzen und Mauern, zur Veränderung politischer Grundhaltungen und Werte, zur Etablierung religiöser und weltanschaulicher Toleranz, zu einer auf diese Werte bezogenen Gedenk- und Erinnerungskultur,
- Entwicklung geschlechts-, kultur- und sozialsensibler Zugänge zur Erinnerungskultur,
- Wertung und Bewertung historischer Schuld und individueller Verantwortung in verschiedenen Zeiten und Ländern unter unterschiedlichen Regierungen und Regierungsformen, auch im Hinblick auf heutige Verantwortung,
- Wertung und Bewertung von Auseinandersetzungen um völkerverbindende Werte und Menschenrechte, die Entwicklung des Europagedankens sowie des Gedankens der Einen Welt,

- Entwicklung und Veränderbarkeit von wirklichen und vermeintlichen Grenzen, im Hinblick auf aktuelle Konflikte,
- Erfahrung von und mit freiwilliger oder erzwungener Migration, von Flucht und Vertreibung in unterschiedlichen Weltregionen und zu unterschiedlichen Zeiten,
- Langzeitwirkungen historischer Entwicklungen im Verhältnis von Menschen und Volksgruppen zueinander,
- Entstehung und Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern, beispielsweise im Hinblick auf ausgewählte oder auch fiktive Biografien von Opfern von Deportation, Flucht und Vertreibung, der Menschen, die Widerstand leisteten sowie der Menschen, die als Täterinnen und Täter schuldig wurden,
- Bedeutung von Bildung bei der Vermittlung von Einstellungen zu anderen Menschen, Ländern, auch im Hinblick auf die Entstehung und Bewältigung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“.

Die Schule kann historisch-politische Bildung und Erinnerungskultur programmatisch vor allem unter folgenden Gesichtspunkten verwirklichen:

- Entwicklung von Schulprofilen im Hinblick auf Demokratie, Menschenrechte, Erinnerung und Verankerung im Schulprogramm,
- Diskussion der Auswahl geeigneter Themen zur Erinnerungskultur in Fach-, Lehrer- und Schulkonferenzen,
- Fortbildungen an Gedenk- und Erinnerungsorten,
- Entscheidung über geeignete Lehr- und Lernmaterialien,
- Verknüpfung von fachbezogenem und fächerübergreifendem Unterricht sowie von außerunterrichtlichen Vorhaben,
- Ermutigung von Schülerinnen und Schülern, sich im Unterricht, in Projekten oder auch in ihrer Freizeit mit historisch-politischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen und ihre Rolle in unserer Demokratie auszugestalten,
- Entwicklung künstlerischer und digital-elektronischer Zugänge zur Bearbeitung des Erinnerns,
- Einbeziehung der Geschichte aus verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern,
- Aufbau und Pflege von Bildungspartnerschaften mit Gedenkstätten, Museen, Archiven und anderen Orten der Erinnerung,
- Dialog mit zivilgesellschaftlichen Akteuren der Erinnerungskultur wie Stiftungen, Kirchen und Religionsgemeinschaften, entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen sowie Opferverbänden,
- Klassenfahrten zu Orten der Erinnerung auch außerhalb der deutschen Grenzen,
- Aufbau und Pflege von inter- und transnationalen Schulpartnerschaften und Projekten, auch über digitale Medien,
- Beteiligung an überregionalen Wettbewerben und Netzwerken.

6. Verweise

Ergänzend wird auf folgende Empfehlungen der Kultusministerkonferenz verwiesen:

- Menschenrechtserziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 04.12.1980 i. d. F. vom 14.12.2000)
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005) und Sozialkunde/Politik (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. v. 17.11.2005)
- Berücksichtigung der Arbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. in den Schulen (Beschluss der KMK vom 22.03.1968 i. d. F. vom 27.04.2006)
- Europabildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008)
- Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der KMK vom 06.03.2009)
- Empfehlung zur Nutzung des 9. November als Projekttag zur Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert (Beschluss der KMK vom 18.06.2009)
- Medienbildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 08.03.2012)
- Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der KMK vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013)
- Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)



Impulse für Schulen und Zivilgesellschaft liefert das Konzept des Schulministeriums NRW:



www.schulministerium.nrw.de

› Schulsystem › Unterricht › Erinnern für die Zukunft



Viele Unterrichtsmaterialien zum Themengebiet „Erinnern für die Zukunft“ bietet die learn:line NRW unter: <http://erinnern.learnline.de>



Weitere interessante Themenfelder in der learn:line NRW sind alphabetisch sortiert zu finden unter:

www.learnline.nrw.de

› Themenfelder › Übersicht Themen



Gedenkstätten und Schulen werden Bildungspartner in NRW

Gemeinsame Erklärung

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport Nordrhein-Westfalen und die kommunalen Spitzenverbände Städtetag NRW, Landkreistag NRW und Städte- und Gemeindebund NRW vereinbaren eine gemeinsame Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Gedenkstätten. Diese Initiative knüpft an bestehende Kooperationen zwischen Schulen und Gedenkstätten und Erinnerungsorten in Nordrhein-Westfalen an.

Zentraler Partner des gemeinsamen Vorhabens ist der Arbeitskreis der NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorte in NRW e.V. Darüber hinaus gibt es eine enge Zusammenarbeit mit dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. in Nordrhein-Westfalen, der Stiftung Erinnern Ermöglichen und Trägern der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Auf Landesebene wird die Initiative beraten und koordiniert durch die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen und die Medienberatung NRW.

Als Ausdruck der gemeinsam von Land und Kommunen getragenen Verantwortung für die Bildungs- und Zukunftschancen unserer Kinder und Jugendlichen fördern wir landesweit die systematische Zusammenarbeit von Gedenkstätten sowie anderen Orten der Erinnerung und Schulen.

Erinnerungskultur ist eine Grundlage demokratischer Bildung und Erziehung. Demokratie und Menschenrechte sind keine Selbstverständlichkeit. Sie bedürfen der stetigen Umsetzung und Verteidigung, denn auch in demokratischen Gesellschaften sind Minderheiten nicht immer vor Diskriminierung geschützt. Wenngleich kulturelle Vielfalt für die meisten Menschen ein schützenswertes Gut ist, werden Unterschiede innerhalb der Gesellschaft nicht selten dazu benutzt, Ab- und Ausgrenzungen zu begründen. Das gemeinschaftliche Erinnern an vergangenes Unrecht schärft den Blick für heutige Formen der Diskriminierung. Es leistet damit einen wichtigen Beitrag

zu einer Kultur der Anerkennung und des respektvollen Miteinanders.

Die durch großes bürgerschaftliches Engagement in vielen Kommunen in Nordrhein-Westfalen entstandenen Gedenkstätten sind Teil unserer Kultur der Vielfalt. Als Erinnerungs- und Gedenkort, Dokumentations- und Begegnungszentren ermöglichen sie nicht nur vielfältige Formen des Gedenkens an die Opfer und das an ihnen verübte Unrecht, sondern tragen darüber hinaus zu einer Vergewisserung über ethische und demokratische Grundwerte in der heutigen Gesellschaft bei. Sie stehen für eine lebendige Kultur des Erinnerns, die zur Beteiligung auffordert, indem sie den Blick auf das Vergangene an gegenwärtigen Fragen und Problemen ausrichtet. Dazu gehören auch Fragen, die junge Menschen mit Migrationshintergrund an die deutsche Vergangenheit sowie an die Vergangenheit ihrer Herkunftsländer stellen. Die Ausrichtung an den Erfordernissen der Gegenwart und der Zukunft macht die Gedenkstätten zu Orten einer reflexiven, multiperspektivischen und transnationalen Erinnerungskultur.

Über Fähigkeiten und Fertigkeiten wie das Recherchieren, Kommunizieren, Präsentieren, Reflektieren und Anwenden zu verfügen, ist die Voraussetzung für aktives, selbstständiges und lebenslanges Lernen. Sie tragen zu einer erfolgreichen Lebensgestaltung sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei.

Wir unterstützen Gedenkstätten und andere Orte der Erinnerung dabei, landesweit systematische Bildungspartnerschaften mit Schulen einzugehen. Deshalb fördern wir den fachlichen Austausch und die Entwicklung übertragbarer Kooperationsmodule sowie konkreter Unterrichtseinheiten. Wir machen gelungene, zur Nachahmung empfohlene Beispiele bekannt. Schulen können dabei von der langjährigen Erfahrung profitieren, die die Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung bei der Durchführung von Gedenkstättenseminaren und anderen zeitgeschichtlichen Bildungsangeboten gesammelt haben. Schulen möchten wir dabei helfen, Gedenkstätten als au-

ßerschulische Bildungspartner in ihre fachlichen Unterrichtskonzepte zu integrieren und ihre Potenziale für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen. Dabei gilt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und externen Expertinnen und Experten als unverzichtbarer Bestandteil einer guten Schule. Schulen eröffnen gemeinsam mit den Gedenkstätten Kindern und Jugendlichen zusätzliche Möglichkeiten, fachliche Kompetenzen im Bereich Geschichte und Politik zu erwerben bzw. zu vertiefen. Die Ausstellungen und die Archive vieler Gedenkstätten bieten eine Fülle von Ressourcen für das forschend-entdeckende Lernen. Lehrkräfte können durch Fortbildungen von den Forschungserträgen der auf regionaler und überregionaler Ebene vernetzten Gedenkstätten profitieren.

Kommunen, die die Zusammenarbeit von Gedenkstätten und Schule unterstützen, gestalten die Qualität ihrer Schulen mit und tragen zur Profilierung der Gedenkstätten und Erinnerungsorte als Bildungspartner sowie zur historischen und politischen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler bei. Durch die Stärkung und Vernetzung ihrer Bildungs- und Kulturangebote – die vielerorts im Rahmen Regionaler Bildungsnetzwerke geschieht – gewinnen auch Kommunen an Profil.

Auf folgende Ziele haben wir uns für die kommenden fünf Jahre verständigt:

- Schulen und Gedenkstätten werden unterstützt, um „das Erinnern“ im Unterricht und in außerunterrichtlichen Vorhaben der Schulen, beispielsweise im Ganztags- oder über Klassenfahrten und Angebote in unterrichtsfreien Zeiten, nachhaltig zu verankern. Erfahrungen und Vorbilder aus Initiativen wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ oder dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ werden dabei genutzt.
- Eine nachhaltige Unterstützung von außerschulischen Lernorten wird auch durch eine strukturelle Öffnung der Schulen gewährleistet.
- Die Medienberatung NRW entwickelt und kommuniziert gemeinsam mit den genannten Partnerinnen und

Partnern Konzepte zur systematischen Kooperation von Gedenkstätten und Schulen.

- Historisch-politische Bildung mit Partnern wird im Rahmen der staatlichen Lehrerfortbildung als Fortbildungsschwerpunkt verankert. Die regionalen Fortbildungsteams, die Kompetenzteams, unterstützen Schulen dabei, diese Kooperationsmöglichkeiten bei der Umsetzung ihrer Bildungsziele systematisch zu nutzen und die Angebote der Gedenkstätten in ihre schulinternen Curricula, fachlichen Lernmittelkonzepte, ins Schulprogramm und in Ganztagskonzepte zu integrieren.
- Die Kommunen als Träger oder Förderer der Schulen gestalten die Zusammenarbeit von Gedenkstätten und Schulen mit. Im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke entwickeln die Kommunen die Arbeitsergebnisse und Kooperationsstrukturen der Bildungspartner weiter, etablieren und unterstützen sie.

Wir sehen in der Kooperation von Schulen mit Gedenkstätten einen Beitrag zur Verbesserung von Unterricht, zur Entwicklung und Profilierung unserer Schulen, zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, zur interkulturellen Verständigung und zur Befähigung von Kindern und Jugendlichen, verantwortlich in einer demokratischen Gesellschaft zu handeln.

Gedenkstätten schärfen dabei ihr Profil, fördern eine lebendige Lernkultur sowie Toleranz und Respekt gegenüber einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft. Sie erweisen sich als verlässliche Bildungspartner für schulisches und außerschulisches Lernen in den kommunalen Bildungsnetzwerken. Alle Gedenkstätten und Schulen in Nordrhein-Westfalen haben die Möglichkeit, ihre bestehende Zusammenarbeit zu verstetigen und neue Kooperationen aufzubauen.

Wir wünschen uns für dieses ehrgeizige Vorhaben Unterstützung von Initiativen und Verbänden aus allen Bereichen der Gesellschaft.

Düsseldorf, im März 2014

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 5867-40
Fax: 0211 5867-3220
E-Mail: poststelle@msw.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

© MSW 04/2015
Titelfoto: St. Arendt, LVR-Zentrum für Medien und Bildung

Dieses Sonderheft ist über die Internetseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung kostenlos erhältlich:
www.schulministerium.nrw.de > Service > Publikationen. Es steht dort auch zum Download bereit.