

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

157 (1 / 2020)



... Erinnerungsorte, Macht und Bildung ... Erinnern und politische Bildung ...
„Gedächtnistheater“ – Begegnung mit jüdischen Jugendlichen in der Schweiz ...
Weltkulturerbe analysieren ... Geschichte schreiben mit historischen Wikis ...
Forschende Lehre und Extremismus ... Geomedien und Geschichtsprojekte ...

Erinnerung, Macht und Bildung

Was hat Erinnerung mit Geographie zu tun? Sollte man das nicht mehrheitlich dem Unterrichtsfach Geschichte überlassen? Und haben wir nicht insgesamt – und damit ist oft ganz stark die NS-Zeit gemeint – schon völlig ausreichend erinnert?

Gerade die letzte Frage kann man sicherlich so lange mit nein beantworten, als Minderheiten exkludierendes und immer wieder auch explizit rassistisches Gedankengut im Alltagsdiskurs sowie in der Politik handlungsleitend bleibt (vgl. Wodak in der Standard: Forscher warnen vor der Normalisierung rechtsextremer Sprache, 13.1.2020). Der Schnittpunkt zwischen Geschichte und Geographie – zumindestens in den österreichischen Lehrplanversionen – ist die zentrale Stellung menschlichen Handelns. Handlungen finden in Zeit und Raum statt. Erinnern kann als Handlung gefasst werden und Formen der Erinnerung in soziale, erdräumliche und zeitliche Settings eingebettet und in diesen analysiert werden. Der physische Raum dient dabei als Anknüpfungspunkt für das eigentliche Bildungsziel – jenes der durch räumliche Perspektiven unterstützten politischen Bildung. Es lohnt sich also, aus geographiedidaktischer Perspektive nach Beiträgen zu suchen, die der Geographieunterricht oder geographische Zugänge und Methoden zu einer politischen Bildung in diesem Bereich leisten können.

An und mit einem Erinnerungs- oder Gedächtnisort wird *eine* Geschichte erzählt, zumeist eine hegemoniale Geschichte, die im Wesentlichen aber auch ganz anders hätte erzählt werden können. Die Herkunft dominanter Erzählungen zu analysieren und alternative Erzählungen zu ermöglichen, erscheint gerade in Zusammenhang an die oft an gewalttätige Auseinandersetzungen gemahnenden Erinnerungsorten wesentlich. Damit rücken Fragen in den Vordergrund, die eine kritische Auseinandersetzung verlangen: Wer darf was an welchem Ort wie erinnern, und welche sozialen Aus- und Einschließungen finden dabei statt? Wer hat Macht über unser Erinnern, und wie bestimmt Erinnerung in der Folge weiteres Handeln am Ort, und die daraus folgenden Entwicklungspfade? All diese Fragen sind mit Schüler/innen gerade auch in einer Zeit zu klären, in der Fakten in social media in einzelnen Blasen allzu leicht zu ‚alternative facts‘ umgedeutet werden.

Diese Ausgabe von GW-Unterricht stammt zu einem guten Teil aus den Beiträgen einer Sitzung am Deutschen Kongress für Geographie 2019 in Kiel, die von Christiane Hintermann und Thomas Jekel moderiert wurde. Sie wurde durch einen einführenden Beitrag sowie weitere didaktische und hochschuldidaktische Überlegungen ergänzt. Christiane Hintermann leitet dabei aus einer Zusammenfassung der fachwissenschaftlichen Debatte Anknüpfungspunkte für den GW-Unterricht ab, und zeigt am Beispiel des Markus-Omofuma-Steins in Wien auf, wie ein umkämpfter Erinnerungsort als Lernort nutzbar gemacht werden kann. Itta Bauer stellt mit dem Projekt Likrat eine sehr offene Austauschplattform zwischen Schweizer Jüdinnen und Juden sowie Jugendlichen vor, die ein Vorbild des Transfers vom Erinnern zur Analyse der heutigen Situation sein könnte. Ebenfalls die heutige Situation nehmen Verena Röhl und Christiane Meyer in den Blick, wenn sie die in der Auswahl und der räumlichen Verteilung von Welterbestätten sichtbaren Machtverhältnisse diskutieren und für eine kritisch-reflexive Welterbe Bildung argumentieren. Tim Schötz, Thomas Jekel und Katharina Wöhs stellen einen Zugang vor, der Erinnerungsorte mit dem aktiven Schreiben und Veröffentlichen von Geschichte(n) über digitale Medien kombiniert. Dies geschieht auf der Basis von Individuen, während Carmen Bisotti langjährige Schülerprojekte mit Geomedienunterstützung vorstellt, die die Geschichte der Hamburger jüdischen Bevölkerung unabhängig von bestimmten Epochen thematisieren. Zuletzt stellen Valentin Domann und Stephan Liebscher forschende Lehre zum Thema Rechtsextremismus in der universitären Ausbildung vor und klären über Stärken und Schwächen des Ansatzes auf.

Wir hoffen, in diesem Heft eine breite Palette an Anknüpfungspunkten für den Unterricht in Geographie, Geschichte und politische Bildung zu geben – und Anregungen dazu, Zugänge aus der Geographie für diesen Unterricht zu nützen. Wir wünschen eine spannende Lektüre und viel Erfolg bei der Umsetzung!

Thomas Jekel & Christiane Hintermann
Für das Team von GW-Unterricht

Inhalt

Fachdidaktik

CHRISTIANE HINTERMANN	5
Erinnerung – Bildung – Raum: Erinnerungsorte als Lernimpulse für einen politisch bildenden GW-Unterricht	
VERENA RÖLL & CHRISTIANE MEYER	19
Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung	
ITTA BAUER	34
Ein Blick hinter das Schweizer „Gedächtnistheater“: Jüdische Jugendliche in Zürich	
TIM SCHÖTZ, THOMAS JEKEL & KATHARINA WÖHS	45
RaumGeschichten schreiben: Schüler/innen erforschen den Holocaust in Wien	

Unterrichtspraxis

VALENTIN DOMANN & STEPHAN LIEBSCHER	56
Forschende Lehre in einer polarisierten Gesellschaft – Perspektiven aus einer angewandten kritischen Geographie	
CARMEN BISOTTI	65
Das Schulprojekt Geschichtomat: Historische Orte mit digitalen Mitteln entdecken	
Impressum und Offenlegung	74

Dank an die Reviewer/innen!

GW-Unterricht wurde im Jahr 2019 dankenswerterweise von folgenden Reviewer/innen unterstützt:

Itta Bauer, Universität Zürich
Bernd Belina, Universität Frankfurt
Christian Bertsch, PH Wien
Carmen Bisotti, Institut für die Geschichte der deutschen Juden,
Hamburg
Claudia Breiffuss-Horner, PH Linz
Svenja Brockmüller, Universität Landau
Veronika Deisenrieder, Universität Innsbruck
Martin Dür, PH Vorarlberg
Johanna Eidenberger, PH Oberösterreich
Tilo Felgenhauer, PH Oberösterreich
Franz Forstner, Landwirtschaftskammer Oberösterreich
Christian Fridrich, PH Wien
Inga Gryl, Universität Duisburg-Essen
Maria Hofmann-Schneller, Universität Wien
Stefan Hinsch, Abendschule Wien
Christiane Hintermann, Universität Wien
Renate Hübner, Universität Klagenfurt
Thomas Jekel, Universität Salzburg
Detlef Kanwischer, Universität Frankfurt
Andreas Keil, Bergische Universität Wuppertal
Lars Keller, Universität Innsbruck
Alfons Koller, PH Linz
Michael Lehner, Universität Duisburg-Essen
Veit Maier, Universität Köln

Martin Mergili, Universität für Bodenkultur, Wien
Leif Mönter, Universität Trier
Birgit Neuer, PH Karlsruhe
Claus Oberhauser, PH Tirol
Anna Oberrauch, PH Tirol
Herbert Pichler, Universität Wien
Dirk Rupnow, Universität Innsbruck
Wolfgang Schellenbacher, Dokumentationsarchiv des
österreichischen Widerstandes, Wien
Antje Schlottmann, Universität Frankfurt
Daniela Schmeinck, Universität Köln
Tim Schötz, Universität Salzburg
Verena Schreiber, PH Freiburg
Birte Schröder, Universität Osnabrück
Oliver Schrott, Universität Innsbruck
Hans-Dietrich Schultz, Freie Universität Berlin
Martin Siebach, Universität Halle-Wittenberg
Christian Sitte, PH Niederösterreich
Peter Spindler, Universität Wien
Robert Steiger, Universität Wien
Sandra Stieger, Universität Salzburg
Kirstin Stuppacher, Universität Salzburg
Anke Uhlenwinkel, Universität Klagenfurt
Christian Vielhaber, Universität Wien
Robert Vogler, Universität Salzburg

Erinnerung – Bildung – Raum: Erinnerungsorte als Lernimpulse für einen politisch bildenden GW-Unterricht

* christiane.hintermann@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 20.12.2019, akzeptiert am: 05.02.2020

Wer oder welche Ereignisse im öffentlichen Raum erinnert werden und damit Eingang in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft finden ist das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und damit Ausdruck (un)gleicher Machtverhältnisse. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass durch die Auseinandersetzung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes zentrale Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde angesprochen werden können. Vor dem Hintergrund einer fachwissenschaftlichen Einordnung werden didaktische Anknüpfungspunkte diskutiert und Ideen für die unterrichtspraktische Umsetzung skizziert. Die Diskussion zeigt, dass sich die Beschäftigung mit Erinnerungsorten vor allem dazu eignet, Fragen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion im Unterricht zu thematisieren.

Keywords: Erinnerungsorte, Spurensuche, politische Bildung, öffentlicher Raum

Memory and Space: Discussing Places of Remembrance in Geography Education

Who and whose histories are visibly remembered in public space – which are therewith part of the collective memory of a society – is a matter of societal negotiation and, therefore, a display of power relations. Toponymic inscriptions, monuments or commemorative plaques are part of a cityscape. They are, however, not only landmarks in the city; they can also be analyzed and interpreted as products of hegemonic norms and values of a given time and place. In the following, it will be argued that places of remembrance can be harnessed to address core educational concerns in geography education and that they are particularly appropriate to discuss processes of social inclusion and exclusion with pupils.

Keywords: Places of remembrance, public space, civic education, geography education

1 Einleitung

Es mag auf den ersten Blick irritierend erscheinen, sich aus geographischer und GW-didaktischer Sicht mit Fragen von Erinnerung und Gedächtnis zu beschäftigen. Diese werden disziplinär möglicherweise eher mit den Geschichtswissenschaften in Verbindung gebracht und im (österreichischen) Schulunterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verortet. Vorbehalte könnten sich auch darauf beziehen, dass der Bezug zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern oder der Aktualitätsbezug als leitende didaktische Prinzipien des GW-Unterrichts auf der Strecke bleiben könnten. Andererseits werden im Feld der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung¹

eine Reihe von Begriffen und Konzepten verwendet, die quasi intuitiv einen Zusammenhang zur Geographie nahelegen, wie z. B. „Erinnerungslandschaft“, „Erinnerungstopographie“ oder „Erinnerungs- und Gedächtnisorte“. Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart, Kernthemen der Geographie als wissenschaftliche Disziplin betrifft und an zentrale Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde bzw. der entsprechenden Fächer in anderen regionalen oder nationalen Kontexten anschließt. Denkmalerrichtungen an bestimmten Orten, die Benennung und Umbenennung von Straßen, Plätzen oder Gassen, die Nutzung oder

¹ Überblicks- bzw. Einführungswerke im deutschen Sprachraum z. B. Gudehus et al. 2010, Erll 2017. Für den anglo-ameri-

kanischen Sprachraum sei hier hingewiesen auf die Reihe *Palgrave Macmillan Memory Studies* mit aktuell 74 Titeln oder die interdisziplinäre Zeitschrift *Memory Studies*.

Inwertsetzung (zeit)geschichtlich bedeutsamer Orte z. B. im Rahmen der Tourismusentwicklung oder die Verleihung oder (in Aussicht gestellte) Aberkennung eines Welterbe Status – all das sind Beispiele, die immer wieder kontroverse gesellschaftliche Diskussionen entfachen und einen unmittelbaren Bezug zu human-geographischen Fragen haben. Wie das Verhältnis von Erinnerung und Raum bzw. Ort gefasst werden kann, welche gesellschaftspolitische Relevanz dem Themenbereich zukommt, und worin die Anschlussfähigkeit für den GW-Unterricht besteht, ist Gegenstand des Beitrages. Dazu wird einleitend das interdisziplinäre Forschungsfeld der *Memory Studies* und die damit verknüpfte geographische Erinnerungsforschung kurz vorgestellt. Anschließend werden didaktische Anknüpfungspunkte für den GW-Unterricht diskutiert und Lehrplanbezüge hergestellt, bevor Ideen für die schulpraktische Umsetzung an konkreten Beispielen skizziert werden (Kap. 5).

2 Memory Studies und Geographische Erinnerungsforschung

Die Geographie ist eine von zahlreichen Disziplinen, die im breiten Feld der *Memory Studies* tätig sind. Neben den Geschichtswissenschaften beschäftigen sich auch andere Kultur- und Geisteswissenschaften, die Psychologie oder die Soziologie mit diesem Forschungsfeld (für einen Überblick vgl. z. B. Erll & Nünning 2008, Gudehus et al. 2010, Erll 2017, Dutceac Segesten & Wüstenberg 2017). Der englische Begriff „Memory“ steht sowohl für Erinnerung als auch für Gedächtnis und wird im Folgenden verwendet, wenn auf beide Konzepte Bezug genommen wird. Im Deutschen gehen die Konnotationen von Erinnerung und Gedächtnis auseinander. Unter „Erinnerung“ wird im Allgemeinen, die Tätigkeit des Erinnerns verstanden, also prozessuale Aspekte, während unter „Gedächtnis“ in erster Linie die Ergebnisse des Erinnerns zusammengefasst werden (vgl. Maus & Petermann 2019). Gegenstand der interdisziplinären Forschung im Rahmen der *Memory Studies* sind sowohl individuelle Formen von Erinnern und Vergessen, als auch kollektive Muster, also gesellschaftlich geteilte oder umstrittene Rituale und Traditionen (vgl. z. B. Erll 2017, Maus & Petermann 2019). Die Forschungsarbeiten unterscheiden sich auch im Hinblick darauf, ob eher die soziale Praxis des Erinnerns in den Blick genommen wird, oder die Orte und Artefakte, denen erinnerungskulturelle Bedeutung beigemessen wird (Maus & Petermann 2019). Breit rezipiert und anerkannt ist ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von individuellem und kollektivem Gedächtnis, das auf den Soziologen Maurice Halbwachs zurück-

geht (vgl. z. B. Assmann 1999). Dieser hatte bereits in den 1920er Jahren ([1925] 1966) formuliert, dass Gedächtnis nichts Gegebenes ist, sondern Ergebnis von sozialen Prozessen und damit abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auf Halbwachs geht auch die Erkenntnis zurück, dass Gedächtnis nicht nur sozial, sondern auch räumlich gerahmt ist ([1939] 1967) und die Materialität und relative Dauerhaftigkeit von konkreten Orten eine wichtige Rolle für den Fortbestand der kollektiven Gedächtnisse von Gruppen spielen. Raum bzw. Ort sind also seit langem zentrale Kategorien in der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung. Orte können, wie der Philosoph Edward Casey (2000) festhält, Erinnerungen auslösen und haben damit das Potenzial, Vergangenes in die Gegenwart zu holen; er prägte dafür in den 1980er Jahren den Begriff „place memory“ ([1987] 2000). Denkmäler, Museen, aber auch Straßennamen sind auf der anderen Seite Beispiele dafür, dass Orten bewusst eine Erinnerungsfunktion verliehen wird bzw. Erinnerungen an bestimmten Orten verankert werden und damit kollektives Gedächtnis begründet wird.

In der Geographie wird der Forschungsbereich Erinnerung und Gedächtnis seit Anfang bzw. Mitte der 2000er Jahre stärker thematisiert. Einen ersten Einblick in das Forschungsfeld bietet ein Themenheft der Zeitschrift *Social & Cultural Geography* (3/2004), das auf eine Sitzung des *Annual Meeting of the Association of American Geographers* 2002 zurückgeht (Hoelscher & Aldermann 2004). Einen guten Überblick geben auch die Sammelbände von Meusburger, Heffernan und Wunder (2011) sowie Jones und Garde-Hansen (2012). Zuletzt erschien 2019 ein Themenheft der Geographischen Zeitschrift, das auf eine Fachsitzung am Kongress für Geographie 2015 in Berlin zurückgeht und von Gunnar Maus und Sandra Petermann initiiert wurde. Maus und Petermann leiten aus den bisherigen Arbeiten zur geographischen Erinnerungsforschung die Erkenntnis ab, dass es nicht um die Etablierung einer neuen Subdisziplin innerhalb der Humangeographie geht, sondern dass ‚(Nicht)Erinnern‘, ‚Gedenken‘ oder ‚Vergessen‘ soziale Phänomene sind, die unterschiedliche Teilbereiche der sozialwissenschaftlichen Geographie betreffen (z. B. Politische Geographie, Stadtgeographie, Kritische Geographie oder Historische Geographie) und damit quer zu verschiedenen Subdisziplinen liegen (vgl. Maus & Petermann 2019). Kategorisieren lassen sich ihrer Einschätzung nach auch die geographischen Arbeiten im Hinblick darauf, ob „Materialität oder Praxis“ im Zentrum der Forschung stehen, beziehungsweise individuelle oder kollektive Formen des Erinnerns (ebd. S. 6). Arbeiten aus dem Bereich der geographischen Erinnerungsforschung haben einen wesentlichen Bei-

trag zu den interdisziplinären *Memory Studies* u. a. dadurch geleistet, dass die bereits angesprochene eher ‚zufällige‘ Verwendung von Raummetaphern kritisch diskutiert und im Hinblick auf dahinterliegende Raumkonzepte hinterfragt wurde (Legg 2007) bzw. geographisch fundierte Ansätze erarbeitet wurden (z. B. Alderman 2002, Till 2003, Edensor 2005, Foote & Azaryahu 2007, Petermann 2007). Geographische Kritik an der Raummetaphorik in der Erinnerungsforschung lässt sich beispielhaft am Begriff „Erinnerungsort“ nachvollziehen, der nachhaltig durch das vom französischen Historiker Pierre Nora herausgegebene mehrbändige Referenzwerk *Les lieux de mémoire* (1984, 1986 und 1992) geprägt wurde. Nora ging es darum, jene Orte zu analysieren, „in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“ (Nora 1990: 7). Durch die besondere Bedeutung, die er der französischen Nation als Erinnerungsgemeinschaft beimisst, werden die 130 symbolischen und physisch-materiellen Orte in einem nationalen Containerraum verankert und damit implizit als nach außen abgeschlossen und nach innen homogen repräsentiert. Es ist ein essentialistisches Verständnis von Nation und Raum, das hier zum Ausdruck kommt, ein pauschalisierendes französisches *Wir*, das die Heterogenität europäischer Migrationsgesellschaften marginalisiert und damit im Endeffekt Bevölkerungsgruppen aus der Erinnerungsgemeinschaft und dem kollektiven Gedächtnis ausschließt.² Um dieser Marginalisierung im Bereich der *Memory Studies* und der gesellschaftlichen Erinnerungskultur entgegenzuwirken, braucht es aus kritischer humangeographischer Perspektive ein Verständnis von Ort und Raum, das „multiple imagined communities“ (Legg 2005: 493) ermöglicht. Doreen Massey bietet dafür mit ihrer Idee eines „global sense of place“ (1993: 68) oder auch „progressive sense of place“ (1993: 63) die konzeptuelle Basis. Massey versteht Orte als Treffpunkte bestimmter sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Gege-

benheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt, die damit auch durch Beziehungen und Interaktionen nach außen definiert sind (ebd.: 66–68). So verstanden sind Orte mit multiplen Geschichten und Identitäten verbunden und beziehen ihre Besonderheiten nicht aus einer einzigen homogenisierenden, internalisierten Geschichte. Mit ihrem Konzept widerspricht sie ganz klar jeder reaktionären Vorstellung von Ort als nach außen abgeschlossen und statisch und jeder essentialisierenden Verknüpfung von Ort und Gemeinschaft (ebd.). In dieselbe Richtung argumentiert z. B. auch Agnew (2011) in seiner historischen und theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten *space* und *place*, wenn er nach der Diskussion unterschiedlicher Positionen schlussfolgert, dass innerhalb der Geographie ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von *place* betont wird und deren fluider und dynamischer Charakter sowie die Verbindungen zu anderen *places* hervorgehoben wird (2001: 22).

Allein die Verwobenheit von Erinnerung und Raum, Gedächtnis und Ort mag ausreichen, sich aus geographischer Sicht mit Erinnerungs- und Gedächtnisforschung zu beschäftigen. Beide – Gedächtnis und Ort – sind sozial hervorgebracht, sie existieren nicht per se. Und gemeinsam bilden sie wesentliche Grundlagen für die Rahmung und Aushandlung von Identitäten (vgl. z. B. Johnes & Garde-Hansen 2012; Uhl 2010), womit ein Kernthema sozialwissenschaftlicher geographischer Forschung und geographischer Bildung angesprochen ist: Was macht eine Gesellschaft aus? Wie definiert sie sich? Wer ist Teil einer Gesellschaft? Wer und wessen Geschichten wird/werden als Teil einer Gesellschaft anerkannt und erinnert? Welche Bevölkerungsgruppen und wessen Geschichten werden marginalisiert oder ausgeschlossen und sind damit auch nicht Teil der Erinnerungslandschaft? Diese Fragen werden nicht nur in Institutionen und Medien der historischen Bewusstseinsbildung wie Archiven und Museen verhandelt, sondern mindestens ebenso zentral über die erinnerungskulturelle Ausgestaltung des öffentlichen Raumes. Welche Geschichten werden über Straßenbenennungen, Mahnmäler oder Gedenktafeln öffentlich sichtbar gemacht? Wessen Geschichten bleiben im Verborgenen und/oder werden nicht als Wert befunden, um erinnert und damit Teil der Gesellschaft zu sein / zu werden? Denkmäler – so der Historiker Peter Stachel – sind „bewusst gesetzte Erinnerungszeichen im öffentlichen Raum“ (2007: 18). Sie spielen in der Topographie von Städten, wie auch Straßennamen nicht nur als physisch-materielle Orientierungspunkte eine Rolle, sondern auch als symbolisch-ideologische (vgl. z. B. Johnson 1995, Hintermann & Pichler 2015) und damit identitätspolitisch aufgeladene. Anhand von Gegenständen des *kulturellen Gedächtnisses* (Assmann 1988) werden die

² In nachfolgenden ähnlich gelagerten Projekten, wie den dreibändigen „Deutschen Erinnerungsorte[n]“ (François & Schulze 2001) oder den ebenfalls dreibändigen österreichischen „Memoria Austriae“ (Brix, Bruckmüller & Stekl 2004/5) wurde versucht, Nation weniger essentialistisch zu denken, das dekonstruktivistische Potenzial des Nora’schen Ansatzes zu stärken oder auch transnationale Bezüge hervorzuheben. Mit den „Europäischen Erinnerungsorte[n]“ (den Boer et al. 2012) wurde der transnationale Kontext besonders betont, aber auch hierbei handelt es sich um ein identitätspolitisches Projekt (vgl. Siebeck 2017). Siebeck weist darauf hin, dass es schwierig scheint, die „national-affirmative“ Komponente des Erinnerungsorte-Paradigmas aufzulösen, da, wie die österreichische Historikerin Heidemarie Uhl formuliert, „[d]ie identitätsstiftende Funktion des Gedächtnisses [...] in die Kompendien der nationalen Gedächtnisorte unhintergebar eingeschrieben [ist]“ (zitiert in Siebeck 2017: 8).

Fragen, wer *wir* sind, und wer *wir* nicht sind öffentlich und immer wieder konflikthaft verhandelt. Beispielsweise sei hier für den österreichischen Kontext an die Umbenennung eines Teiles der Wiener Ringstraße von Dr.-Karl-Lueger-Ring in Universitätsring³ im Jahr 2012 erinnert oder an die Diskussionen rund um die Errichtung des Denkmals für die Verfolgten der NS-Militärjustiz (*Deserteursdenkmal*)⁴ am Ballhausplatz in Wien. Anhand eines weiteren Beispiels – dem Marcus-Orofuma-Stein in Wien – werden in Kapitel 5.2 schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten skizziert.

Die Herstellung bestimmter sichtbarer Erinnerungsorte bei gleichzeitigem Ausschluss anderer Teile der Geschichte aus dem öffentlichen Raum, kann als Auseinandersetzung um dessen Verfügbarkeit und Aneignung interpretiert werden und ist damit Ausdruck gesellschaftlicher Machtverteilung. Nicht alle Bevölkerungsgruppen haben die gleichen Möglichkeiten der Selbst- und Fremdrepräsentation und denselben Zugang zu ökonomischen, kulturellen und politischen Ressourcen. In der Aushandlung der Sichtbarmachung von Geschichte/n im öffentlichen Raum spiegelt sich also eine Auseinandersetzung um kulturelle Rechte wider, wie jenes zur (Selbst)Repräsentation und der damit verbundenen Aneignung von öffentlichem Raum. Letztlich geht es um Fragen symbolischer Macht und repräsentationaler Ungleichheit (Brodén & Mecheril 2007) und aus kritischer humangeographischer Perspektive um die Frage, die vom amerikanischen Kulturgeographen Don Mitchell als die zentrale Frage der Geographie bezeichnet wird: *Who has the right to space?* (2008: 289). Oder auf die hier bearbeitete Fragestellung umgelegt: *Who has the right to be remembered in (public) space?*

3 Didaktische Anknüpfungspunkte

Die erinnerungskulturelle Ausgestaltung öffentlicher Räume zum Ausgangspunkt von Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler zu machen, ermöglicht es zentrale Bildungsanliegen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in den Blick zu nehmen. Bereits angesprochen wurde der Aspekt der Konstruiertheit von Räumen und das damit verbundene Ziel,

Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass der öffentliche und halböffentliche Raum, den sie alltäglich nutzen, nicht nur ein mit physisch-materiellen Gegenständen befüllter ‚Container‘ (vgl. z. B. Wardenga 2002) ist, sondern ein mit Bedeutungen aufgeladenes Konstrukt, an dessen Hervorbringung sie selbst beteiligt sind. Durch die Sichtbarmachung bestimmter Geschichte/n über Erinnerungsorte und die (bewusste oder unbewusste) Unsichtbarmachung anderer Geschichte/n werden Räume unterschiedlich codiert, unterschiedliche Narrative einer Gesellschaft erzählt. Diese (Raum)Erzählungen zu decodieren und zu dekonstruieren ist Aufgabe eines politisch bildenden GW-Unterrichts. Dabei kann auf mehrere didaktische Ansätze zurückgegriffen werden.

Zum einen erscheint eine Orientierung an Ideen einer **kritischen und aktivistischen Bildung** vielversprechend, die als Ziel von Unterricht „ein ‚Verändern von Welt‘“ anstrebt (Jekel et al. 2017: 9). Im konkreten Zusammenhang sind vor allem Arbeiten von Katharyne Mitchell und Sarah Elwood (2012 & 2013) hervorzuheben, die in mehreren Forschungsprojekten mit Schülerinnen und Schülern und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrpersonen, kommunale und lokale Geschichte/n bzw. deren Repräsentationen zum Ausgangspunkt für partizipative und reflexive Lernprozesse gemacht haben. In Seattle erforschten und dokumentierten sie mit einer Gruppe von Schülerinnen⁵ die lokale und regionale Geschichte zugewanderter Bevölkerungsgruppen bzw. mit deren Migration in Verbindung stehende sozial-räumliche Prozesse und Beziehungen, wie z. B. die ehemalige Internierung japanischer Migrantinnen und Migranten während des Zweiten Weltkrieges (vgl. 2012). Ergebnis der Kartierungs- und Schreibarbeiten der Schülerinnen waren dokumentarische Filmberichte (ebd.). In einem zweiten Beispiel, in Washington, kartierten und kommentierten die Jugendlichen unter Verwendung einer interaktiven Online-Plattform bedeutsame historische Orte mit dem Ziel die kulturelle und politische Landschaft ihres eigenen Lebensumfeldes zu erkunden und zu diskutieren (vgl. 2012: 149). Ergänzt wurden die Recherchen jeweils durch Interviews und Datenerhebungen direkt vor Ort. Zum Abschluss wurden die Dokumentationen bei einem öffentlichen Event gezeigt (vgl. ebd.: 154). Beide Beispiele zeigen, dass die von Schülerinnen und Schülern durchgeführten Kartierungs- und Schreibarbeiten dazu beitragen können, kollektive Erinnerungen, die kein Teil der offiziellen Geschichtsschreibung waren, ans Tageslicht zu bringen und das Bewusstsein der Schülerinnen und

³ Dr. Karl Lueger war Bürgermeister von Wien in den Jahren 1897 bis 1910. Er bediente sich bei öffentlichen Auftritten und in politischen Kampagnen einer stark antisemitisch aufgeladenen Rhetorik (vgl. Autengruber et al. 2013: 58–61). Andere, nach Dr. Karl Lueger benannte Orte in Wien wie z. B. der Dr. Karl-Lueger-Platz erinnern nach wie vor an den ehemaligen Wiener Bürgermeister.

⁴ Die Geschichte der Denkmalwerdung kann unter <http://www.deserteursdenkmal.at/> (10.12.2019) nachvollzogen werden.

⁵ Gearbeitet wurde in diesem Fall mit einer reinen Mädchenschule. Wieso diese Schule ausgewählt wurde, geht aus den Texten nicht hervor.

Schüler dafür zu schärfen, dass der Ausschluss aus dem kollektiven Gedächtnis nicht zufällig passiert, sondern Ausdruck struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit ist (vgl. 2013: 45). Als zentral für diesen Erkenntnisprozess sehen Mitchell und Elwood zwei Aspekte. Zum einen erlaubt der handlungsorientierte partizipative und aktivistische Ansatz, dass sich Kinder und Jugendliche selbst als „politische Subjekte“ („political subjects“, ebd.) begreifen, deren (individuelle) Handlungen und kollektive Anstrengungen Veränderung herbeiführen können. Zum anderen betonen sie die Bedeutung des Zuganges über das unmittelbare Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler, der es ermöglicht, eigene alltägliche (raumwirksame) Handlungen und Praxen mit historischen Ereignissen und den Erinnerungen daran zu verknüpfen. Die kritische Beschäftigung mit der Vergangenheit in der Gegenwart sehen sie auch als „groundwork for imaginings of alternative futures“ (2013: 49). Sie weisen zudem darauf hin, dass die Beschäftigung mit der unmittelbaren Umgebung dazu geführt hat, dass die Jugendlichen Querverbindungen zwischen lokalen Gegebenheiten und größeren regionalen aber auch globalen Zusammenhängen ermöglicht hat (vgl. 2012).

Die zweite didaktische Grundüberlegung, die für die Beschäftigung mit Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart bedeutsam erscheint, ist die **Förderung kritischen Denkens**, das auch bei Mitchell und Elwood bereits angesprochen wurde. Kritisches Denken zielt prinzipiell darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler durch selbst entwickelte, herausfordernde, also *kritische* Fragen zu eigenen Erkenntnissen und Einsichten bezüglich eines Sachverhaltes gelangen, die dann als Basis für Entscheidungen, begründbare Urteile und letztlich für emanzipiertes und emanzipierendes Handeln dienen können (vgl. Jahn 2013). Der Prozess der kritischen Erkenntnisgewinnung vollzieht sich dabei in einem Wechselspiel von selbstständigem Nachdenken (also der Reflexion über bestimmte Sachverhalte) und der Interaktion, der Kommunikation darüber mit anderen (vgl. ebd.).⁶ Kritisches Denken zeichnet sich weiters dadurch aus, dass es nicht prinzipiell auf (oft vereinfachende) Problemlösungen abzielt, sondern die Frage ermöglicht, ob es sich bei einem bestimmten Sachverhalt tatsächlich um ein Problem handelt (und für wen), das gelöst werden sollte oder ob nicht ganz andere Fragestellungen bedeutsam wären. Kritisches Denken fördert also ein Denken in Alternativen und fragt auch danach, wie Wissen, wie Erkenntnis überhaupt zustande kommt. Konzepte zu kritischem Denken im Bildungszusammenhang sind mit unter-

schiedlichen Forschungsrichtungen und Traditionen verknüpft. Für die deutschsprachige Geographie- bzw. GW-Didaktik ist es vor allem Christian Vielhaber, der die *Kritische Gesellschaftstheorie* immer wieder auf ihre Bedeutsamkeit für die schulische Praxis befragt hat (z. B. 1991, 2002). Im konkreten Kontext der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes kann hier, auf der „Ebene der Ideologiekritik“ (Jahn 2013: 6) angeknüpft werden. Die Beschäftigung mit Erinnerungs- und Gedächtnisorten hat das Potenzial, dass Schülerinnen und Schüler verdeckte und offene Machtmechanismen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort erkennen und im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses (Vielhaber 1999) konkrete Auswirkungen identifizieren und beurteilen können. Widersprüche und Gegensätze können offengelegt werden, z. B. zwischen öffentlichen Debatten und der Darstellung als inklusive Gesellschaft auf der einen Seite und dem konkreten Ausschluss von Bevölkerungsgruppen aus gedächtnis- und erinnerungspolitischen Aktivitäten auf der anderen Seite. Schüler/innen beschäftigen sich damit, dass eine bestehende gesellschaftliche Ordnung nicht per se ‚gegeben‘, ‚normal‘ oder ‚alternativlos‘ ist, sondern die Antithese gedacht werden kann und dass bestehende gesellschaftliche Verhältnisse veränderbar und kontingent sind. Daraus ergibt sich, dass kritisches Denken auch im schulischen Kontext nicht bei der Analyse von Herrschafts- und Machtverhältnissen (der Dekonstruktion) stehen bleiben kann, sondern um einen *konstruktiven* Aspekt erweitert werden muss, der die eigene Deutungs- und Handlungsmacht, die eigene Wirklichkeitskonstruktion der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellt. Im konkreten Kontext bieten sich dafür von Schülerinnen und Schülern erarbeitete Vorschläge für, aus ihrer Sicht bedeutsame, Erinnerungsorte an (vgl. Kap. 5.2.3).

Kritisches Denken ist anstrengend, es stellt sich auch bei Schülerinnen und Schülern nicht von alleine ein, sondern benötigt Impulse und muss geübt werden. Jahnke nennt unter Hinweis auf Jaspers (1992) die Verwunderung, den Zweifel und die Erfahrung von Grenzsituationen als mögliche Impulse, die kritisches Denken fördern können (vgl. 2013: 9). In der Verwunderung, im Wundern über etwas Eigenartiges, etwas, das uns befremdet, das uns unerklärlich erscheint, kann der Wunsch entstehen, mehr darüber zu wissen, zu neuer Erkenntnis zu gelangen (vgl. ebd.).⁷ Kommen wir ins Zweifeln, wenn z. B. durch Gegenbelege eine vermeintlich sichere Erkenntnis ins

⁶ Auf die zentrale Rolle, die die jeweilige Lehrperson in einem solchen Prozess spielt, wird etwas später, in Zusammenhang mit Faktoren die kritisches Denken fördern können, noch genauer eingegangen.

⁷ Beiträge zur Bedeutung von Perspektivenwechsel oder Irritation im Unterricht sind auch in der konstruktivistisch orientierten Geographiedidaktik zahlreich vorhanden. Beispielhaft sei hier verwiesen auf Dickel 2006, Schneider 2009 oder der Sammelband „Kreative Geographie“ mit gesammelten Aufsätzen von Rhode-Jüchtern 2015.

Schwanken gerät, kann dies ein Impuls zur weiteren Beschäftigung damit, zum Nachdenken darüber sein, um wieder Gewissheit zu erlangen (vgl. ebd.). Und schließlich liegt in der Erfahrung von Grenzsituationen, mit denen eine Erschütterung unseres Selbst einhergeht, das Potenzial in neue, andere Richtungen zu denken als bisher (vgl. ebd.). In diesem Sinne braucht es also immer wieder Lernumgebungen und Arbeitsaufgaben, die Verwunderung zulassen und Gewissheiten erschüttern helfen. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass diese möglichen „Erschütterungen“ nicht automatisch, nicht sofort und nicht zwingend passieren, geschweige denn zu einer grundlegenden Infragestellung bisheriger Positionen der Schülerinnen und Schüler führen. Kritisch anzumerken ist auch, dass die Herbeiführung von Irritationen, Verwunderungen oder Erschütterungen sehr viel Achtsamkeit und Selbstreflexivität von Seiten der Lehrpersonen erfordert, um Schüler/innen nicht zu überwältigen, zu bestimmten Haltungen und Denkansätzen zu verführen und damit ihre Machtposition auszunutzen.⁸ Das „Überwältigungsverbot“, das im Beutelsbacher Konsens formuliert und auch im letzten österreichischen Grundsatzterlass zur Politischen Bildung zitiert wird, kann hier als grundsätzliche didaktische Leitlinie dienen (vgl. BMBF 2015).

Methodisch können Irritationen etc. – so Jahnke – z. B. über Filmsequenzen hergestellt werden, aber auch über Cartoons, Zeitungsausschnitte oder Zitate (ebd.: 9f.). Im konkreten Kontext von Erinnerungskultur und Gedenkpolitik können Gespräche mit Zeitzeuginnen und -zeugen bzw. wirklich ‚Betroffenen‘, die Auseinandersetzung mit authentischen Dokumenten oder Gegenständen sowie die Begegnung mit einem konkreten Erinnerungsort Reflexionsprozesse auslösen. Zentral für die Förderung kritischen Denkens ist darüber hinaus die Haltung der Lehrpersonen. Lehrer/innen werden ihre Schüler/innen nur dann zum kritischen Denken „verführen“ können, wenn sie offen dafür sind „ihr [eigenes] Denken zu überprüfen, zu erweitern und [...] gegebenenfalls vertretene Anschauungen über Bord zu werfen, falls neue Einsichten die alten ablösen“ (ebd.: 8). Abgesehen davon benötigt die Förderung kritischen Denkens eine offene und vertrauensvolle Lernatmosphäre, die Raum gibt für Lernumwege, Fehler und die Begründung der eigenen Meinung der Schüler/innen ohne negative Sanktionen und Beurteilungsdruck.

Auch das dritte didaktische Konzept, auf das als Anknüpfungspunkt für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten eingegangen wird – die Spurensuche –, erfordert eine möglichst freie Lernumgebung. Erinnerungsorte können als politische Symbole – als Spuren

– im öffentlichen Raum interpretiert werden. Auch ihr Fehlen ist ein Zeichen, vielleicht eine Spur, die eine Geschichte erzählt. Das **Spurenparadigma** (vgl. Hard 1995) ist damit ein besonders geeigneter didaktischer Ansatz zur Bearbeitung der hier diskutierten Fragestellungen, da es wie Kanwischer argumentiert, geeignet ist, „um etablierte Weltbilder zu hinterfragen, Prozesse der Konstruktion von sozialräumlichen Wirklichkeiten zu analysieren und reflexives und kritisches Denken zu fördern“ (Kanwischer 2014: 9). Das auf Gerhard Hard (1995) zurückgehende Paradigma wurde in den letzten 20 Jahren in einer Vielzahl von Beispielen sowohl in der Schule als auch in der Hochschullehre umgesetzt (z. B. Pichler 1996, Deninger 1999, Budke/Kanwischer 2007, Dickel/Schneider 2013) und zielt im Kern darauf ab, Spuren als besondere Zeichen, als „Anzeichen für etwas“ (Dickel & Schneider 2013: 61) aufzufassen. Was alles ein Zeichen sein kann und wofür es steht, ist am Beginn der Spurensuche unklar, es entzieht sich der einfachen Interpretation. Ein möglichst offener Blick der Spurenleser/innen ist notwendig, um Zeichen, die jenseits des üblichen Wahrnehmungshorizonts liegen, zu entdecken oder sie überhaupt zu sehen. Wird eine Spur identifiziert, stellt sich die Frage, worauf die Spur verweist, welche Geschichte/n hinter der Spur verborgen sein könnten, welche Subtexte unter der Oberfläche latent vorhanden sind. Die Spurenleser/innen befragen die Spur, sie entwickeln Hypothesen und Fragestellungen. So können im konkreten Kontext aus Straßenschildern, aus Gedenktafeln oder Mahnmälern Spuren werden, die gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen hervorbringen. Kanwischer verweist darauf, dass der besondere Wert des Spurenparadigmas im Bildungskontext darin besteht, „dass es eine Fülle von lohnenden Fragestellungen hervorbringen kann und eine Spannung von Wissen und Nichtwissen initiiert“ (2014: 6). Beides, so Kanwischer weiter „ist ausschlaggebend für einen erfolgreichen und sinnstiftenden Lern- wie auch Forschungsprozess“ (ebd.). Die Spurensuche bzw. das Spurenlesen führt zu neuer Erkenntnis, in dem der Frage und dem fragenden Vorgehen Vorrang eingeräumt wird, vor dem Wissen (vgl. ebd.: 8). Entdeckendes, forschendes, selbstbestimmtes Lernen sind dementsprechend Stichworte, die unmittelbar mit der Spurensuche, dem Spurenlesen in Zusammenhang stehen.

4 Lehrplanbezüge und Anknüpfung an fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien

Für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten bzw. der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes lassen sich weitere Anknüpfungspunkte zum

⁸ Vielen Dank an Gutachter/in B für diesen wertvollen Hinweis.

GW-Unterricht im Bereich der **Basiskonzepte** ausmachen sowie im Zusammenhang mit den in Österreich definierten **fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien**. Implizit bereits hergestellt wurde der Bezug zu den im österreichischen Lehrplan für die allgemein bildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II verankerten Basiskonzepten: *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* sowie *Interessen, Macht und Konflikt* (BGBl. II 2016: 61 f). Basiskonzepte dienen u. a. als Orientierungshilfen bzw. Relevanzfilter für Lehrplaninhalte (Jekel & Pichler 2017). Am Beispiel der *Lieux de mémoire* wurde in Kap. 2 gezeigt, dass Erinnerungsorte mit einem bestimmten Verständnis von Raum/von Ort verknüpft sind, mit dem eine potenziell inkludierende oder ausschließende Wirkung einhergeht. Das Basiskonzept *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* zielt u. a. darauf ab, Raumkonstruktionen als interessengeleitet zu begreifen und diese „als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden“ (BGBl. II 2016: 61). Daran schließt sich unmittelbar die Bedeutung des Basiskonzepts *Interessen, Macht und Konflikt* für das Themenfeld an. Welche gesellschaftlichen Gruppen können sich in die offizielle Gedächtnis- und Erinnerungspolitik einbringen, werden gehört und damit sichtbar, ist nur eine Frage, die in diesem Zusammenhang relevant erscheint. Wer entscheidet über den Zugang zu und die Verteilung von Ressourcen, eine andere. Dass Schüler/innen Machtasymmetrien feststellen können sowie „Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen“ (BGBl. II 2016: 62) erkennen können, ist ein zentrales Ziel politischer Bildung und kann im thematischen Kontext im Rahmen dieses Basiskonzeptes fokussiert werden. Angesprochen wird mit dem Basiskonzept *Interessen, Macht und Konflikt* auch die eigene Handlungsmöglichkeit und -macht von Schülerinnen und Schülern als aktiver Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, z. B. durch Entwürfe von aus ihrer Sicht wichtigen Erinnerungsorten. Ein weiterer Bezugspunkt besteht zum Basiskonzept *Kontingenz*. Mit dem Basiskonzept *Kontingenz* ist die Forderung verknüpft, Schüler/innen misstrauisch zu machen gegenüber „monokausalen Erklärungsansätzen“ (ebd.: 63) und sie stattdessen mit der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Realität zu konfrontieren. Bezogen auf das Thema Erinnerungskultur würde das u. a. bedeuten, zu verstehen, dass (offizielles) *Erinnern* und *Vergessen* über Erinnerungsorte keiner allgemeingültigen Regel folgt und nicht mit binären Kategorien wie *richtig* und *falsch*, *Wahrheit* oder *Lüge* bewertet werden kann, sondern wandelbar und Gegenstand von Aushandlungsprozessen ist.

Evident ist der Bezug zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip *Politische Bildung* (vgl. BMBF 2015). Auf der Basis eines breiten Politikbegriffes, zielt politische Bildung dezidiert auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am politischen Geschehen ab. Urteilsfähigkeit zu erlangen, gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu erkennen „und die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“ (ebd.: 2) sind Ziele, die anhand der Beschäftigung mit Erinnerungsorten verfolgt werden können. Die Auseinandersetzungen mit dem öffentlichen Raum erscheinen generell als „wichtige Komponente[n] einer politischen Bildung, weil sich in ihnen soziale Bedeutungen wie beispielsweise auch Repräsentationen von Macht und Herrschaft konstituieren können“ (Öhl & Vielhaber 2010: 11). Je nachdem, ob man sich in der Beschäftigung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes auf bestimmte vorhandene oder vielleicht fehlende Erinnerungsorte spezialisiert, bestehen Anknüpfungspunkte zu weiteren fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien. Wird z. B. die Marginalisierung migrantischer Erinnerungen bzw. der Migrationsgeschichte einer Stadt/einer Gemeinde oder einer bestimmten Region in den Blick genommen, bieten sich Verbindungen zur *Interkulturellen Bildung* (BMBWF 2017) an. Beschäftigt man sich mit Fragen der ungleichen Geschlechterrepräsentation im öffentlichen Raum, zum Beispiel anhand der Benennungspraxis von Verkehrsflächen (vgl. Hintermann & Pichler 2015), können unmittelbare Bezüge zum Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ hergestellt werden (BMBWF 2018).

5 Lernen an und mit Erinnerungsorten: Impulse für die schulpraktische Umsetzung

Je nach Lernzielen, Schulstufe und Schulstandort bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, Erinnerungsorte als Lernorte in den Unterricht zu integrieren. Im Folgenden werden zwei alternative Bearbeitungsideen skizziert, die für die konkrete, eigene Situation ausgebaut bzw. adaptiert werden können.

5.1 Alternative 1: Spurensuche

Anders als bei einer völlig freien Spurensuche, ohne jegliche inhaltliche Vorgaben, empfiehlt sich in diesem Rahmen eine themengeleitete Spurensuche, die eine Richtung vorgibt und mögliche Zeichen, die von den Schülerinnen und Schülern entdeckt werden, einschränkt. So könnte die Spurensuche am besten

im Rahmen mehrerer Projektstage oder einer Projektwoche z. B. unter das Motto *Wir erforschen Erinnerungsorte* gestellt werden und folgender idealtypischer Forschungsablauf (vgl. dazu Pichler 2017) eingeleitet werden:

- Das Untersuchungsgebiet wird von der Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt. Im Sinne der Lebensweltorientierung bietet es sich an, den Wohnort bzw. abgegrenzte Gebiete des Wohnortes oder die Schulumgebung bzw. den Schulort (bei kleineren Gemeinden) als Erhebungsgebiet auszuwählen.
- Die Schüler/innen machen sich alleine oder in 2er Gruppen auf die Suche nach Zeichen, dokumentieren diese (durch Fotos, Beschreibung, Verortung in einem analogen oder digitalen Stadt- oder Ortsplan, etc.) und entscheiden sich für ein Zeichen, dessen Spur sie weiterverfolgen wollen. Die Auswahl und deren Begründung erfolgt im Dialog mit der Lehrperson. Welche Zeichen werden ausgewählt und dokumentiert?
- Die Schüler/innen verfolgen das von ihnen ausgewählte Zeichen durch Fragen nach der Entstehungsgeschichte des Zeichens. Durch immer neue, kritische Fragen entsteht eine Spur, die weiterverfolgt werden kann. Typische Fragen könnten lauten: Was könnten diese Zeichen bedeuten? Wer steckt hinter diesen Zeichen? Welche Geschichte/n verbirgt oder verbergen sich dahinter? Wer könnten die Verfasser/innen sein? Wer oder was setzt sich hier durch? Etc. Für Dickel und Schneider nehmen die Spurenleser/innen die „Haltung eines aktiven Ermittlers im Feld“ ein, die „Spuren erfinden und rekonstruieren“ (2013: 61).
- Die Schüler/innen reflektieren die Spurensuche (gemeinsam mit der Lehrperson): Warum wurden bestimmte Zeichen wahrgenommen und andere mögliche nicht? Wie interpretiere und bewerte ich die Zeichen? Was sagt dies über meine eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten aus?
- Aus den bisherigen Dokumentationen und Interpretationen werden als nächster Schritt mögliche Fragestellungen abgeleitet und gesammelt und eine begründete Entscheidung getroffen, welchen Spuren weiter nachgegangen werden soll. Mögliche Fragen im konkreten Kontext könnten lauten: Wieso wird in Denkmälern hauptsächlich an Kaiser, Könige oder Feldherren erinnert? Wieso sind so wenige Straßennamen nach Frauen benannt? Wer entscheidet darüber, welche Denkmäler errichtet werden dürfen? Wieso gibt es in meinem Heimatort keine Gedenktafel? Wieso sind alle Menschen, an die erinnert wird, schon lange tot? Welche anderen Formen des Gedenkens gibt es noch (Bilder, Filme, Lieder etc.)?

- Mit der Entscheidung für eine Fragestellung werden erste Hypothesen aufgestellt, die in weiterer Folge handlungsleitend für den Forschungsprozess sind.
- Danach kann mit der Planung der nächsten Rechenschritte begonnen werden und festgelegt werden, wie der Rechercheprozess selbst und die Ergebnisse dokumentiert werden.
- Nach der eigentlichen Recherche und der Dokumentation bildet die Aufbereitung der Ergebnisse in Form eines konkreten Handlungsproduktes den Endpunkt der Spurensuche.

Eine Spurensuche mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen, erfordert Offenheit und Mut von Seiten der Lehrperson, die Erfahrung zeigt aber auch, wie lohnend es ist, sich darauf einzulassen (vgl. u. a. die Literaturhinweise in Kap. 3). Zu Beginn des Projektes ist nicht klar, wohin die Zeichen und Spuren führen werden, und was als Ergebnis herauskommt. Eine Spur verläuft vielleicht im Nirgendwo und Schüler/innen könnten subjektiv das Gefühl entwickeln, gescheitert zu sein, obwohl gute und interessante Ergebnisse erzielt wurden und Lernprozesse stattgefunden haben.

5.2 Alternative 2: Erinnerungsort(e) der Migration am Beispiel Marcus-Omfuma-Stein

Eine andere Alternative besteht darin, von einem konkreten Erinnerungsort auszugehen und diesen als Ausgangspunkt für die Analyse erinnerungskultureller und gedächtnispolitischer Praktiken und deren Akteur/innen heranzuziehen. Im speziellen wird anhand des Marcus-Omfuma-Steins in Wien die Frage nach Erinnerungsorten der Migration in Wien und Österreich gestellt. Damit wird nicht nur die Marginalisierung migrantischer Erinnerungen in der österreichischen Gedächtnispolitik thematisiert, sondern die (Un)Sichtbarkeit dieser Erinnerungen im öffentlichen (Stadt)Raum als Ausdruck und Festschreibung gesellschaftlicher Ungleichheiten und Exklusionspraktiken angesprochen. Die vorgeschlagene Unterrichtsskizze orientiert sich an Ansätzen der konstruktivistischen Didaktik und den drei von Kersten Reich vorgeschlagenen Grundperspektiven eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts: *Rekonstruktion*, *Dekonstruktion* und *Konstruktion* (vgl. Reich 2008).

5.2.1 Rekonstruktion: Der „Fall“ Marcus Omofuma und der Marcus-Omfuma-Stein

Die Phase der Rekonstruktion ist die Phase der „nachvollziehenden Teilnahme“ (Reich 2005: 7). Durch eigene Recherchen und die Dokumentation der Rechercheergebnisse erwerben Lerner/innen Wissen und

ein Verständnis dafür, dass dieses Wissen bedeutsam ist; z. B. bedeutsam dafür, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse besser verstehen zu können. Auch in dieser Phase des Wissenserwerbs sind Schüler/innen nicht passive Konsumentinnen und Konsumenten, sondern aktiv Handelnde, die sich für bestimmte Recherchewege und -methoden sowie Formen der Ergebnisdarstellung entscheiden. Im konkreten Fall könnte eine (oder mehrere) Schüler/innengruppe/n der Frage nachgehen, wer Marcus Omofuma war. Andere versuchen mehr über die Geschichte des Steines oder die Bildhauerin herauszufinden. Wieder andere interessieren sich vielleicht dafür, wieso der Stein gerade dort steht, wo er steht und wieso er so aussieht, wie er aussieht. Nicht zuletzt bietet es sich an, danach zu fragen, ob der Stein ein bekannter Erinnerungsort ist und ob die Bevölkerung weiß, an wen oder was der Stein erinnert. Als Erhebungsmethoden bieten sich z. B. eine Medienanalyse an, Interviews mit der Bild-

hauerin oder Bezirkspolitikerinnen und -politikern sowie Interviews mit Passantinnen und Passanten am Standort des Steins oder eine Recherche auf der Website <http://www.spuren-der-migration.at/>⁹. Die Möglichkeiten der Ergebnisdarstellung sind vielfältig und können nach Vorlieben der Schüler/innen, z. B. in Form eines Posters, eines Rollenspiels oder einem Video, umgesetzt werden.

⁹ Die Website ist Ergebnis des Projektes „Erinnerungsorte der Migration in der Stadt: das Beispiel Wien“. Erhoben und analysiert wurden im Zuge des Projektes zum einen sichtbare Erinnerungsorte der Migration in Wien. Zum anderen wurde über biographische Interviews mit Migrantinnen und Migranten der Frage nachgegangen, welche Orte in der Stadt für die Personen selbst im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte bedeutsam sind. Die Ergebnisse wurden auch zu alternativen Stadtpaziergängen zusammengefasst, die von der Website abgerufen werden können (vgl. http://www.spuren-der-migration.at/wordpress/?page_id=119 20.12.2019).

M 1

Hintergrundinformation bzw. Ergebnis der Rekonstruktion:

Marcus Omofuma war ein nigerianischer Asylwerber, dessen Asylantrag in Österreich Ende der 1990er Jahre negativ entschieden wurde. Begründet wurde die Ablehnung von den österreichischen Behörden mit „offensichtliche Unbegründetheit“ (AK Marcus-Omofuma-Stein 2009: 8) des Asylantrages. Marcus Omofuma wurde in Schubhaft genommen und am 1. Mai 1999 aus Österreich abgeschoben. Während des Fluges erstickte Marcus Omofuma, da ihn die mitreisenden Polizeibeamten nicht nur mit einem Klett- und Klebeband an die Rückenlehne seines Flugzeugsitzes gebunden hatten, sondern während des gesamten einstündigen Fluges auch seinen Mund mit Leukoplast und Plakatklebeband zugeklebt hatten.¹⁰ Im Zuge des Prozesses gegen die Polizisten rechtfertigten diese ihr Vorgehen damit, dass Marcus Omofuma signalisiert hatte, Widerstand gegen seine Abschiebung leisten zu wollen (vgl. Landesgericht Korneuburg 2002). Die Beamten wurden der „fahrlässigen Tötung unter besonders gefährlichen Verhältnissen nach § 81 Strafgesetzbuch“ schuldig befunden und zu bedingten Freiheitsstrafen von je acht Monaten verurteilt. Dieses Strafausmaß hat nicht zwingend einen Ausschluss aus dem Polizeidienst zur Folge. Das ebenfalls angestrebte Disziplinarverfahren endete zwar mit einer Suspendierung vom Dienst, diese wurde jedoch später wieder aufgehoben. Während des Verfahrens gegen die Fremdenpolizisten wurde deutlich, dass die so genannte ‚Fixierung‘ von Menschen mittels Klebebandern im Rahmen von Abschiebemaßnahmen in den 1990er Jahren gängige Praxis war, über die nicht nur die Vorgesetzten der Beamten, sondern auch die zuständigen Innenminister informiert gewesen sein mussten.

Der Marcus-Omofuma-Stein ist ein Mahnmal, das an den Erstickungstod von Marcus Omofuma erinnern soll. Geschaffen wurde er von der österreichischen Bildhauerin Ulrike Truger, die den Stein ohne Förderung oder finanzielle Unterstützung errichtet hat. Ihr Ziel war es, nicht nur an Marcus Omofuma zu erinnern, sondern das Thema Rassismus und den Umgang mit Asylwerberinnen und Asylwerbern in Österreich generell in die Mitte der Gesellschaft zu tragen, was für sie auch bedeutete, dass der Stein an einem zentralen Ort in der Stadt sichtbar gemacht werden muss. Heute steht die Skulptur aus schwarzem afrikanischem Granit an einem solchen zentralen Ort im siebenten Wiener Gemeindebezirk, an der Ecke Museumsquartier/Mariahilfer Straße (vgl. Abb. 1). Ursprünglich hatte Ulrike Truger das Mahnmal am 10. Oktober 2003 ohne behördliche Genehmigung am Herbert-von-Karajan-Platz neben der Wiener Staatsoper aufstellen lassen.

¹⁰ Den Ausführungen liegt, wenn nicht anders angegeben, die Urteilsbegründung zum Verfahren gegen die Polizeibeamten zugrunde, die am 15. April 2002 ergangen ist. Das Urteil kann unter <http://no-racism.net/article/303> nachgelesen werden.

Das ‚illegale‘ Vorgehen argumentiert sie so:

„[...] und dann hab ich mir gedacht, wenn ich jetzt artig nach einem Platz frage, das wird auch wieder nix. [...] Dann bin ich eben zu der Ansicht gekommen, dass die ‚Illegalität‘ hier sowieso auch ein Thema ist. [...] Also stell ich in ihn gleich ‚illegale‘ [...] auf, und zwar dort, wo er am meisten Aufmerksamkeit kriegt“ (Interview mit Ulrike Truger).

Die künstlerische Intervention, wie auch die ‚Reise‘ des Steines vom ersten in den siebenten Bezirk erregte einiges Aufsehen in den österreichischen Medien und der Wiener Kommunalpolitik. In der medialen Berichterstattung wurde hauptsächlich die nicht bewilligte Aufstellung des Denkmals – also die selbstbestimmte Aneignung von öffentlichem Raum – thematisiert, der künstlerischen Arbeit und dem erinnerungspolitischen Aspekt wurde dagegen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die kommunalpolitischen Debatten wurden vor allem von der Wiener FPÖ angestoßen, die eindeutig gegen das Denkmal Stellung bezogen hat und über Presseaussendungen u. a. verlauten ließ, dass der Marcus-Omofuma-Stein „eine Provokation für alle Wienerinnen und Wiener“ sei, die „unabhängig von der Person Omofuma, [...] tagtäglich mit dem Treiben von schwarzafrikanischen ‚Asylanten‘ als Drogendealer auf den Straßen Wiens konfrontiert seien“ (Presseaussendung 2003a). Die FPÖ beschäftigte sich in Presseaussendungen auch mit der Frage, wer es denn eigentlich verdiene, mit einem Erinnerungsort gewürdigt zu werden und kommt zum eindeutigen Schluss, dass es nicht Marcus Omofuma sein kann: „So tragisch das Ableben von Marcus Omofuma auch gewesen ist. Seine Leistungen und sein Verhalten für unser Land und unserer [sic!] Stadt wären in keiner Weise dafür geeignet, um ihm Gedenksteine zu errichten“ (Presseaussendung 2003b).

Auch am Stein selbst zeigt(e) sich immer wieder, dass die öffentliche und sichtbare Erinnerung an Marcus Omofuma im Stadtraum tatsächlich als „Provokation“ aufgefasst wurde. So war sowohl der Stein selbst als auch die Informationstafel am Sockel immer wieder Ziel rassistischer und neonazistischer Schmierereien und Zerstörungen. Das Schild wurde mit Lack unleserlich gemacht sowie mit Harz und Teer übergossen (vgl. Abb. 2). Der Stein wurde u. a. 2004 mit einem KKK-Symbol (für Ku-Klux-Klan) beschmiert.¹¹ Letztlich geht es in der Auseinandersetzung nicht um den Gedenkstein an sich, sondern um die Frage wer und wessen Geschichte/n einen Platz im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft findet bzw. wem dieser Platz eingeräumt wird und wer damit Teil eines kollektiven *Wir*, einer „imagined community“ (Anderson 1983), sein darf.



Abb. 1: Marcus-Omofuma-Stein (© Christiane Hintermann)



Abb. 2: Beschädigte und immer wieder gereinigte Informationstafel am Sockel des Marcus-Omofuma-Steins (© Christiane Hintermann)

¹¹ Eine Dokumentation der Verwüstungen ist in der Publikation „Ohne Aufenthalt“ vom Arbeitskreis Marcus-Omofuma-Stein (2009) nachzulesen.

5.2.2 Dekonstruktion: Blinde Flecken sichtbar machen

Kersten Reich stellt die Phase der Dekonstruktion unter das Motto *„Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“* (2008: 141). Wenn wir die Position von Dekonstruktivistinnen und Dekonstruktivisten einnehmen, verschieben wir unsere Perspektive, unseren Blickwinkel und schärfen unseren Blick für die Auslassungen, für die blinden Flecken (vgl. ebd.). Wir geben uns nicht mit dem oberflächlich Sichtbaren zufrieden, sondern fragen danach, was vergessen wurde, was nicht thematisiert wird. Schlüpfen wir in die Rolle von Dekonstruktivistinnen und Dekonstruktivisten, dann werden wir zu skeptischen Zweiflerinnen und Zweiflern nicht nur den Erfindungen anderer gegenüber, sondern hinterfragen auch unseren eigenen Standpunkt und können so andere, neue, für uns ungewohnte Sichtweisen entdecken und erlangen.

Eine dekonstruktivistische Perspektive ermöglicht es im konkreten Kontext nach den vergessenen, nicht öffentlich sichtbar gemachten Geschichten einer Gesellschaft zu forschen und den Status quo der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes nicht als selbstverständlich, sondern als gemacht und damit veränderlich zu begreifen. Ausgehend von der Beschäftigung mit dem Marcus-Omofuma-Stein können Schülerinnen und Schüler zur Erkenntnis gelangen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen im öffentlichen Erinnerungsraum kaum oder gar nicht repräsentiert sind/keine Spuren hinterlassen haben. Ein Beispiel dafür ist in Österreich die Geschichte von Migrantinnen und Migranten.¹² Das Mahnmal weist auch auf blinde Flecken in der Erzählung über das seit den 1950er Jahren identitätsstiftende nationale Narrativ vom großzügigen Asylland Österreich hin (vgl. Sedlak 2000), in dem Abschiebungen, restriktive Asylgesetzgebung und struktureller Rassismus bis hin zur Tötung eines Asylwerbers keinen Platz haben. Letztlich führt die Frage nach den Auslassungen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen aber auch zu der Frage, welche Handlungsspielräume wir als Einzelne oder als Gruppe/n (von Schülerinnen und Schülern, und Lehrenden) haben, um Marginalisierungen und Auslassungen etwas entgegen zu setzen.

5.2.3 Konstruktion: Selbst einen Erinnerungsort gestalten

Die dritte didaktische Grundperspektive in einem konstruktivistisch orientierten Unterrichtssetting ist die

Konstruktion. Hier werden Schülerinnen und Schüler zu „Erfindern und Erfinderinnen ihrer Wirklichkeiten“ (vgl. Reich 2008: 138). Die Lerner/innen sind dabei zum einen aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden, was z. B. die Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden betrifft. Zum anderen planen sie jedoch nicht nur, sondern haben auch die Möglichkeit ihre Ideen umzusetzen, auszuprobieren, zu experimentieren und dabei zu Beobachterinnen und Beobachtern ihrer eigenen Lernprozesse zu werden (vgl. Reich 2005).

Im Hinblick auf Erinnerungsorte bedeutet dieses konstruktivistische Vorgehen, dass Schüler/innen eigene Erinnerungsorte gestalten. Der erste Arbeitsschritt besteht darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler **für einen Anlass oder eine Person entscheiden**, der oder die aus ihrer Sicht erinnerungswürdig ist und über einen öffentlich sichtbaren Erinnerungsort im kollektiven Gedächtnis verankert werden sollte. Zentral ist dabei die Begründungsfähigkeit der Lernenden, die ihre Auswahl im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung der Person / des Ereignisses für den Wohnort, den Schulstandort, die Schule selbst, etc. argumentieren müssen. In einem zweiten Schritt geht es darum, einen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler **geeigneten Ort auszuwählen**, an den die erinnerungskulturelle Aktivität geknüpft werden kann; ein Ort der im Zusammenhang mit der Person / dem Anlass bedeutsam erscheint. Zugleich ist es Aufgabe der Lernenden zu recherchieren, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche administrativen Schritte notwendig sind, um den konkreten Ort temporär oder langfristig zu einem Erinnerungsort zu machen. Bei Bedarf kann die Lehrperson in diesem Bereich unterstützend eingreifen. Bei der **Gestaltung des Erinnerungsortes** selbst bzw. der erinnerungskulturellen Aktivität können die Lernenden ihrer Kreativität freien Lauf lassen; temporäre Installationen bieten sich ebenso an, wie die Gestaltung von Schautafeln oder Gedenktafeln sowie theatralische Darstellungen oder Performances. Damit ist bereits der letzte Schritt im konstruktivistischen Projekt angesprochen – die **öffentliche Präsentation**, zu der nicht nur Schüler/innen und Lehrer/innen der Schule, sowie Eltern und Freund/innen der Lernenden eingeladen werden können, sondern z. B. auch Kommunalpolitiker/innen, Medienvertreter/innen oder Betroffene aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen. Anschließend an die Ideen einer in Kap. 3 angesprochenen aktivistischen Bildung, könnten sich die Jugendlichen auch zu einer „Erinnerungsguerilla“ zusammenschließen, und sich einen Raum als Erinnerungsraum aneignen.¹³

Zentral für den gesamten Prozess der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion ist das Nach-

¹² Vgl. ausführlicher dazu: z. B. Hintermann & Rupnow 2016.

¹³ Vielen Dank für diese spannende Idee an Gutachter/in A.

denken und das Reflektieren über die eigenen Lernschritte der Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Entscheidungen, die Wege und Umwege, die sie als Gruppe oder individuell im Lernprozess beschritten haben. Für diese Selbstbeobachtung und Reflexion bietet sich z.B. das Führen eines Forschungstagebuchs an, das – je nach Lerner/innengruppe – völlig offen gestaltet werden kann oder Reflexionsfragen beinhaltet, an denen sich die Schüler/innen orientieren sollen. Das Forschungstagebuch dient jedoch nicht nur der Reflexion, sondern ist wie ein „richtiges“ Tagebuch offen für Notizen jeglicher Art, die mit dem Forschungsprozess im Zusammenhang stehen, bis hin zu persönlichen Kommentaren oder auch Emotionen (Wöhler 2016). Je nach Ausgestaltung und Ziel wird das Forschungstagebuch bei den Lernenden bleiben oder teilweise bzw. vollständig mit der Lehrperson und auch den anderen Schülerinnen und Schülern geteilt.

6 Fazit

Erinnerung ist „in ihren funktionellen Aspekten [...] immer Produkt und Ausdruck der Gegenwart“ (Stachel 2007: 19) und damit Gegenstand gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen. Am Beispiel des Marcus-Omofuma-Steines kann deutlich nachvollzogen werden, dass die Errichtung eines Erinnerungsortes öffentliche Emotionen hervorruft, wenn damit latent oder offensichtlich in einer Gesellschaft vorhandene Konflikte und Kontroversen fokussiert werden, wie der Umgang mit Asylwerbenden oder migrierten Menschen generell. Was hier verhandelt wurde ist keine Kleinigkeit, sondern die hochpolitische und gleichzeitig ganz persönliche Frage, welcher Platz in räumlicher und sozialer Hinsicht marginalisierten Menschen und Gruppen in einer Gesellschaft zugewiesen bzw. zugestanden wird.

Im Fallbeispiel wurde ein konkreter Erinnerungsort der Migration in Wien vorgestellt. Eine Beschäftigung mit Fragen von Erinnerung, Gedächtnis, Raum und Ort ist jedoch über den konkreten Fall hinaus bedeutsam für einen politisch bildenden GW-Unterricht. Argumentiert wurde, dass damit gesellschaftliche Ein- und Ausschlussprozesse für Schüler/innen sichtbar und analysierbar gemacht werden können. Die Auseinandersetzung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes fördert darüber hinaus die Erkenntnis, dass sich die Marginalisierung mancher Bevölkerungsgruppen auch im (öffentlichen) Raum manifestiert und nicht alle Personen oder Gruppen dasselbe Recht auf Raum gegeben wird. Gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Interessensgebundenheit von Akteurinnen und Akteuren im Raum werden greifbar und reflektierbar.

In der konkreten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bieten sich, wie gezeigt wurde, forschende und partizipative Zugänge an, die das eigene Gestaltungspotenzial von Schülerinnen und Schülern bewusst machen und fördern, aber nicht immer einfach mit dem Regelschulunterricht vereinbar sind. Eine Spurensuche lässt sich nicht in einer Schulstunde durchführen, sondern erfordert im besten Fall eine Projektwoche oder zumindest mehrere Projekttag. Recherchearbeiten in Archiven oder Interviews mit Zeitzeuginnen und -zeugen oder Aktivistinnen und Aktivisten müssen organisiert und durchgeführt werden und die Ergebnisse müssen kontextualisiert und reflektiert werden. Dies eröffnet auf der anderen Seite außerschulische Lernanlässe für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht im Klassenraum nicht verfügbar sind.

Dank

Die Publikation dieses Beitrags wurde durch den OpenAccess-Fonds der Universität Wien unterstützt.

7 Literatur

- Agnew, J. (2011): Space and Place. In: Agnew, J. & D. Livingstone (Hrsg.): Handbook of Geographical Knowledge. Sage, London.
- Alderman, D. (2002): School Names as Cultural Arenas: The Naming of U. S. Public Schools after Martin Luther King, Jr. In: Urban Geography 23(7). S. 601–626.
- AK Marcus-Omofuma-Stein (2009): Ohne Aufenthaltstitel. Ohne Verlag, Wien.
- Anderson, B. (1983): Imagined Communities. Verso, London.
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J. & T. Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis – Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. C.H. Beck, München.
- Autengruber, P. et al. (2013): Straßennamen Wiens seit 1860 als „Politische Erinnerungsorte“. Forschungsendbericht. <https://www.wien.gv.at/kultur/abteilung/pdf/strassennamenbericht.pdf> (10.12.2019)
- BGBI. II (2016): Nr. 219: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzpapier 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (12.12.2019)

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017): Interkulturelle Bildung. Grundsatzterlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (12.12.2019)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben Nr. 21/2018.
- Brix, E., Bruckmüller, E. & H. Stekl (2004/5): *Memoria Austriae*. 3 Bände. Verlag für Geschichte und Politik, Oldenburg/Wien.
- Broden, A. & P. Mecheril (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW. Ohne Verlag, Düsseldorf. S. 7–28.
- Budke, A. & D. Kanwischer (2007): Spurensuche als Unterrichtseinstieg. Entdeckendes Lernen im Hamburger Hafen. In: *Praxis Geographie* 37(1). S. 17–19.
- Casey, E. S. ([1987] 2000): *Remembering. A Phenomenological Study*. Second Edition. Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis.
- den Boer, P. et al. (Hrsg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bände. CH. Beck, Oldenbourg/München.
- Dickel, M. (2006): *Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflektion für die Geographiedidaktik*. (= *Praxis Neue Kulturgeographie*, Band 2). LIT Verlag, Berlin.
- Dickel, M. & A. Schneider (2013): Über Spuren. *Geographie im Dialog*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(1). S. 56–74.
- Dirk, J. (2013): Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. In: *mediamanual* 28. S. 1–17. https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf (11.12.2019)
- Dutceac Segesten, A., & J. Wüstenberg (2017): Memory studies: The state of an emergent field. In: *Memory Studies* 10(4). S. 474–489.
- Edensor, T. (2005): The Ghosts of Industrial Ruins: Ordering and Disordering Memory in Excessive Space. In: *Environment and Planning D: Society and Space* 23(6). S. 829–849.
- Erl, A. & A. Nünning (Hrsg.) (2008): *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Media and Cultural Memory 8. de Gruyter, Berlin.
- Erl, A. (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. Metzler, Stuttgart.
- Foote, K. E. & M. Azaryahu (2007): Towards a Geography of Memory: Geographical Dimensions of Public Memory and Commemoration. In: *Journal of Political and Military Sociology* 35(1). S. 124–144.
- François, E. & H. Schulze (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. CH. Beck, München.
- Gudehus, C., Eichenberg, A. & H. Welzer (Hrsg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Metzler, Stuttgart.
- Halbwachs, M. ([1925] 1966): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Luchterhand, Berlin.
- Halbwachs, M. ([1939] 1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Enke, Stuttgart.
- Hard, G. (1995): *Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo*. (= *Osnabrücker Studien zur Geographie*, Bd. 16.) Osnabrück.
- Hewison, R. (1987): *The Heritage Industry: Britain in a Climate of Decline*. Methuen, London.
- Hintermann, C. & H. Pichler (2015): Gendered spaces in the city: critical topography in geography education. In: *GI_Forum* (3). S. 287–298.
- Hintermann, C. (2019): Who has the right to be remembered? Erinnerungs- und Gedächtnisorte der Migration in Wien. In: *Geographische Zeitschrift* 107(1). S. 13–36.
- Hintermann, C. & D. Rupnow (2016): Orte, Räume und das Gedächtnis der Migration. *Erinnern in der (post-)migrantischen Gesellschaft*. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 158. S. 59–83.
- Hoelscher, S. & D. H. Alderman (2004): Memory and place: geographies of a critical relationship. In: *Social & Cultural Geography* 5(3). S. 347–355.
- Jekel, T., Lehner, M. & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts-extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht* 146(2). S. 5–18.
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Basiskonzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15.
- Johnson, N. (1995): Cast in stone: monuments, geography and nationalism. In: *Environment and Planning D* 1(3). S. 51–65.
- Jones, O. & J. Garde-Hansen (Hrsg.) (2012): *Geography and Memory. Explorations in Identity, Place and Becoming*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Kanwischer, D. (2015): *Spuren lesen und geographische Bildung. Didaktische Anmerkungen zu Gerhard Hard 1995: Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo*. In: *Geographische Revue* 16(1). S. 79–89.
- Landesgericht Korneuburg (2002): *Fahrlässige Tötung Marcus Omofuma*. Urteil vom 20.02.2002, 611 Hv 304 o1g. <http://no-racism.net/print/303/> (16.12.2019)
- Legg, S. (2005): Contesting and surviving memory: Space, nation, and nostalgia in *Les Lieux de Mémoire*. In: *Environment and Planning D* 23(4). S. 481–504.
- Legg, S. (2007): Reviewing Geographies of Memory/Forgetting. In: *Environment and Planning A* 39(2). S. 456–466.
- Massey, D. (1993): Power-geometry and a progressive sense of place. In: Bird, J. et al. (Hrsg.): *Mapping the futures: local cultures, global change*. Routledge, London. S. 59–69.

- Maus, G. & S. Petermann (2019): Erinnerungen, Spuren, Orte: Beiträge zur geographischen Erinnerungsforschung. In: *Geographische Zeitschrift* 107(1). S. 2–12.
- Meusbürger, P., Heffernan, M. & E. Wunder (Hrsg.) (2011): *Cultural Memories. The Geographical Point of View. Knowledge and Space* 4. Springer, Heidelberg.
- Mitchell, D. (2008): *Cultural geography: a critical introduction*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Mitchell, K. & S. Elwood (2012): Engaging Students through Mapping Local History. In: *Journal of Geography* 111(4). S. 148–157.
- Mitchell, K. & S. Elwood (2013): Intergenerational Mapping and the Cultural Politics of Memory. In: *Space and Polity* 17(1). S. 33–52.
- Nora, Pierre (Hrsg) (1984, 1986, 1992): *Les lieux de mémoire*. 3 Bände. Gallimard, Paris.
- Nora, Pierre (1990): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Wagenbach, Berlin.
- Öhl, F. & C. Vielhaber (2010): Politik im öffentlichen Raum. Der öffentliche Raum als Lern-Ort politischer Bildung. Themendossiere DPB.
- Petermann, S. (2007): Rituale machen Räume. Zum kollektiven Gedenken der Schlacht um Verdun und der Landung in der Normandie. Bielefeld, Transcript.
- Pichler, H. (1996): Der Wahrnehmung auf der Spur – Zeichen lesen und Spuren suchen. Didaktische Impulse zu einer Analyse der Wahrnehmung im Projektunterricht. In: Friedrich, C. (Hg.): *Die verzerrte Welt in unseren Köpfen. Beiträge zur Umweltwahrnehmung*. Schulheft 82. S. 123–141.
- Pichler, H. (2017): Spurensuche. <http://genderatlas.at/schule/articles/spurensuche.html> (20.12.2019)
- Presseaussendung (2003a): Herzog: Omofuma-Stein neben der Staatsoper muß sofort entfernt werden! OTS0075. 10. November 2003.
- Presseaussendung (2003b): FP Herzog: Omofuma-Denkmal wird zum „Gesslerhut“ für die Wiener Bevölkerung! OTS0108. 17. November 2003.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: *Schulmagazin* 3. S. 5–10.
- Reich K. (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015): *Kreative Geographien. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Schneider, A. (2011): Der „Zweite Blick“ in einer reflexiven Geographie und Didaktik. Das Lehrstück ‘Räumliche Mobilität, Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz’. Dissertation an der Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023601/Schneider/Dissertation.pdf (31.01.2020)
- Sedlak, M. (2000): “You Really do make an Unrespectable Foreigner Policy” ... Discourse on Ethnic Issues in Austrian Parliament. In: Wodak, R. & T. A. Van Dijk (Hrsg.): *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec. S. 107–168.
- Siebeck, C. (2017): *Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. http://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017 (30.01.2020)
- Stachel, P. (2007): Stadtpläne als politische Zeichensysteme. Symbolische Einschreibungen in den öffentlichen Raum. In: Jaworski, R. & P. Stachel (Hrsg.): *Die Besetzung des öffentlichen Raumes. Politische Plätze, Denkmäler und Straßennamen im europäischen Vergleich*. Frank&Timme Verlag, Leipzig. S. 13–60.
- Till, K. E. (2003): *Places of Memory*. In: Agnew, J., Mitchell, K. & G. Ó Tuathail (Hrsg.): *A Companion to Political Geography*. Blackwell, Malden MA.
- Uhl, H. (2010): Warum Gesellschaften erinnern. In: *Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 32. StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen. S. 5–15.
- Vielhaber, C. (1991): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: Vielhaber, C. & H. Wohlschlägl, (Hrsg.): *Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik*. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8). Wien. S. 9–38.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Ders. (Hg.): *Fachdidaktik kreuz und quer*. (= Bd.15 der Materialien zur Didaktik der Geographie u. Wirtschaftskunde). Wien. S. 9–26.
- Vielhaber, C. (2002): Kritische Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde: Der Schulpraxis zugewandt. In: *GW-Unterricht* 86. S. 12–15.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 23(200). S. 8–11.
- Wöhrer, V. (2016): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien. https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (19.12.2019)

Verena Röhl* & Christiane Meyer**

Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung

* roell@idn.uni-hannover.de, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften/Didaktik für Geographie, Universität Hannover

** meyer@idn.uni-hannover.de, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften/Didaktik für Geographie, Universität Hannover

eingereicht am: 25.11.2019, akzeptiert am: 13.01.2020

Im Rahmen eines Forschungsprojekts über „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher“ wurden mittels Fokusgruppen u. a. Vorstellungen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten erhoben. Die dabei festgestellten eurozentrischen Sichtweisen werden zum Anlass genommen, Welterbe-Bildung im Kontext von *Global Citizenship Education* zu diskutieren. Der Beitrag ruft zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung auf und unterbreitet entsprechende didaktische Anregungen für schulische und außerschulische Umsetzungen.

Keywords: Welterbe-Bildung, Global Citizenship Education, Fokusgruppen, Reflexivität, Eurozentrismus

Perceptions on the imbalanced Global Distribution of World Cultural Heritage Sites – Didactical Suggestions for a critical World Heritage Education

In the course of the research project “World Cultural Heritage from the perspective of young people” perceptions on the imbalanced global distribution of World Heritage sites were collected by focus groups. The Eurocentric perspectives identified in the process are used as an opportunity to discuss world heritage education in the context of Global Citizenship Education. The article calls for a critical and reflexive World Heritage education and provides didactic suggestions for learning experiences based in and outside school.

Keywords: World Heritage education, global citizenship education, focus groups, reflexivity, Eurocentrism

1 Einleitung

Fokusgruppen mit Jugendlichen haben bedenkenswerte Begründungsansätze zur ungleichen globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten hervorgebracht. Diese werden hier zum Anlass genommen, um sie im Kontext einer *Global Citizenship Education* einzubetten, die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung aufzuzeigen und diesbezüglich didaktische Anregungen zu unterbreiten.

Schulische und außerschulische Bildungsangebote stellen eine wichtige Maßnahme zur Umsetzung des *Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* (Welterbekonvention) (vgl. UNESCO 1972) dar. Insbesondere die zahlreichen Verbindungen zwischen Welterbe-Bildung und den übergreifenden Bildungsprogrammen der UNESCO, u. a. das

Weltaktionsprogramm *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (2015–2019) und seine Fortsetzung ab 2020 *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* – kurz „ESD for 2030“ (DUK & BMBF o.J.), bergen ein großes didaktisches Potenzial. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Jugendlichen auf Welterbe lohnend. Das vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderte Forschungsprojekt „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation“ nimmt sich dieser Aufgabe an. Im Folgenden wird Welterbe-Bildung im Kontext von *Global Citizenship Education* unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsziele von Geographie-

und Wirtschaftskunde (GW) diskutiert. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt und konkrete, mit Bezug auf die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung, didaktische Anregungen gegeben.

2 Welterbe-Bildung im Kontext übergreifender Bildungsziele der UNESCO

Mit der Ratifizierung der Welterbekonvention bestätigen Nationen, für den Schutz und Erhalt von Kultur- und Naturerbestätten mit „außergewöhnlichem universellem Wert“ (UNESCO 1972) einzutreten. Dieser bezeichnet „eine kulturelle und/oder natürliche Bedeutung, die so außergewöhnlich ist, dass sie die nationalen Grenzen durchdringt und sowohl für gegenwärtige als auch für künftige Generationen der gesamten Menschheit von Bedeutung ist.“ (UNESCO 2015: 17f.) Um vom Welterbekomitee, dem zuständigen Entscheidungsgremium (siehe Kap. 3), in die Welterbeliste aufgenommen zu werden, müssen potenzielle Stätten mindestens einem von zehn Kriterien entsprechen, von denen sich die ersten sechs auf Kulturerbestätten beziehen. Hierzu gehören, dass die Stätte „ein Meisterwerk der menschlichen Schöpfkraft [darstellt]“, „für einen Zeitraum oder in einem Kulturgebiet der Erde einen bedeutenden Schnittpunkt menschlicher Werte in Bezug auf Entwicklung der Architektur oder Technik, der Großplastik, des Städtebaus oder der Landschaftsgestaltung [aufzeigt]“, „ein einzigartiges oder zumindest außergewöhnliches Zeugnis von einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur [darstellt]“ oder „in unmittelbarer oder erkennbarer Weise mit Ereignissen oder überlieferten Lebensformen, mit Ideen oder Glaubensbekenntnissen oder mit künstlerischen oder literarischen Werken von außergewöhnlicher universeller Bedeutung verknüpft [ist]“ (vgl. ebd.: 25). Heutzutage tragen Orte, wie z. B. die Kulturlandschaft Hallstatt-Dachstein/Salzkammergut in Österreich, die Altstadt von Bamberg in Deutschland, das Taj Mahal in Indien, Robben Island in Südafrika, das Friedensdenkmal von Hiroshima in Japan oder das Great Barrier Reef in Australien den Welterbetitel.

2.1 Welterbe-Bildung im Geographie- und GW-Unterricht

Bereits 1972 sollte der Erhalt von Welterbestätten durch Denkmal- bzw. Naturschutz sichergestellt und deren Bedeutung im Rahmen von „Erziehungs- und Informationsprogrammen“ vermittelt werden, dennoch erlangte Welterbe-Bildung erst ab den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung (vgl. Dippon 2012).

Die Österreichische sowie die Deutsche UNESCO-Kommission sind davon überzeugt, dass Welterbe-Bildung

„das Bewusstsein für Identität, den gegenseitigen Respekt, den Dialog, das Gefühl der Solidarität und den positiven Austausch zwischen den Kulturen [fördert]. An Welterbestätten können Kinder und Jugendliche den interkulturellen Zugang zu ihrer regionalen oder nationalen Geschichte, zur gemeinsamen europäischen Geschichte und zur Geschichte der Erde erleben, kreativ gestalten und erlernen.“

(Bernecker et al. 2009: 11)

Ströter-Bender (2010: 13) weist zudem explizit darauf hin, dass Welterbe-Bildung keinesfalls zur Vermarktung von Welterbe dienen darf und sich daher von konsumsteigernden Angeboten abgrenzen muss. Welterbestätten werden ferner als „authentische Orte“ bezeichnet, die allen „Gesellschaftsschichten, Altersgruppen, Lebensmilieus und Bildungsstufen“ (Vierregg & Scheffers 2010: 25f.) lebenslanges Lernen ermöglichen sollten.

Trotz Bemühungen um eine Verankerung von Welterbe in schulische Lehrpläne (vgl. DUK 2006), ist dies bisher weder in Österreich noch in Deutschland erreicht worden. Das Bildungspotenzial von Welterbestätten wurde dennoch erkannt, wie die Programme *Kulturelles Erbe: Tradition mit Zukunft* (Österreich) und *denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule* (Deutschland) sowie zahlreiche Lernmaterialien verdeutlichen. Während auf www.welterbe-schule.at Materialien für alle österreichischen Welterbestätten gebündelt bereitgestellt werden, bieten in Deutschland lediglich einige Welterbestätten entsprechendes Material an.

Welterbe-Bildung ist kein alleinstehender Bildungsbereich. Zu Welterbe-Bildung gehören Themen wie Denkmal- und Naturschutz, nachhaltiger Tourismus, ungleiche politische Machtverhältnisse, Menschenrechte, kulturelle Identität oder internationale Solidarität (vgl. Bernecker et al. 2009; Ströter-Bender 2010; Wulf 2016). Die Themen verdeutlichen somit die Nähe von Welterbe zu geographischen Fragestellungen, sind sie doch direkt anschlussfähig an die in den verbindlichen Curricula für den Geographie- bzw. GW-Unterricht genannten Kompetenzen, Kernthemen sowie Fach- und Raummodule (BMBWF 2018; MK 2015; MK 2017). Beispielsweise können in Niedersachsen Welterbestätten ab Jahrgangstufe 11 im Kernthema *Nachhaltige Raumnutzung und Raumentwicklung* oder in den Fachmodulen *Bedeutungswandel von Räumen* oder *Siedlungsentwicklung und Raumordnung* thematisiert werden (vgl. MK 2017).

In beiden Ländern greifen geographische Lehrbücher und Atlanten das Thema mittlerweile in verschiedenen Zusammenhängen auf. Beispiele hierfür sind die Verortung der österreichischen Welterbestätten auf

der Karte „Tourismus und Naturschutz“ (ÖBV 2015: 30 f.) sowie die Beiträge „Geht’s auch ohne Industrie?“ zur Völklinger Hütte (Eberth et al. 2016: 182 f.) oder „Nachhaltiger Tourismus an Welterbestätten“ zum Wattenmeer (Meyer 2017: 100 f.).

Auch die für den Geographieunterricht sehr relevanten, übergreifenden Bildungsziele *Friedenserziehung*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sowie *Global Citizenship Education* (GCE) (Böhn 2016), sind inhaltlich und methodisch mit Welterbe-Bildung verknüpfbar. Im vorliegenden Beitrag wird dies anhand von GCE illustriert. Dieser Fokus wurde mit Blick auf die thematische Ausrichtung dieses Beitrags bewusst gesetzt, lassen vorhandene Lernmaterialien doch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Welterbegriff, dem Nominierungsverfahren und der globalen Verteilung vermissen (beispielsweise BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg 2017; ÖUK 2007). Im Folgenden werden daher erste Möglichkeiten aufgezeigt, wie dies mittels der Ansätze von GCE gelingen kann.

2.2 Global Citizenship Education als übergreifendes Bildungsziel

Bei GCE, auch als „contemporary form of citizenship and peace education“ (Wintersteiner & Wulf 2018: 35) bezeichnet, handelt es sich um einen vielfältig auslegbaren Begriff. Mit Hinweis auf die verschiedenen Definitionen hält die UNESCO (2014: 14) fest:

“It [Global Citizenship] refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ‘global gaze’ that links the local to the global and the national to the international. It is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and in time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism.”

Im Verständnis der UNESCO ist es das Ziel von GCE, Lernende zu befähigen, sich globalen Herausforderungen zu stellen und eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzunehmen. Auf lokaler sowie globaler Ebene sollen „empowered global citizens“ (UNESCO 2014: 11) in der Lage sein, zu einer gerechten, friedlichen, inklusiven, sicheren und nachhaltigen Welt beizutragen. Innerhalb des *Global Citizenship*-Rahmens existieren sehr unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ansätze (vgl. Marshall 2009; Huckle 2015; Sant et al. 2018). So nimmt beispielsweise Andreotti (2006: 46) eine grobe Einteilung in „soft“ und „critical“ GCE vor. Die Konzentration auf Moral, Universalismus und persönliche Verantwortlichkeit wird dabei als eine weiche („soft“) Form von GCE beschrieben, da hier lediglich die Symptome globaler Ungerechtigkeiten (z. B. Armut, Unterernährung, Mangel an Ressourcen) thematisiert werden, jedoch nicht deren

strukturelle Ursachen. Diese sollen hingegen den Kern einer kritischen GCE bilden, die auf Reflexivität setzt.

Bedeutet Reflexion ein Hinterfragen von Gegebenem oder Gegenständlichem, bezieht Reflexivität zudem das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns mit ein (vgl. Gryl 2016: 7). Dies meint nicht ausschließlich eine Hinwendung zu sich selbst, vielmehr verlangt sie im geographischen Sinne gerade nach einer Verbindung zum Raum (vgl. Meyer & Eberth 2018). Reflexives Denken erkennt somit die untrennbare Verknüpfung von Subjekt und wahrgenommener Umgebung an und legt daher die Mechanismen offen, die unsere Wahrnehmung prägen (vgl. Siebert 2005). Auf die vorliegende Problematik übertragen bedeutet dies, dass nicht nur die Vermutungen zur globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, sondern auch die Stereotypen, auf denen die Mutmaßungen beruhen (vgl. Reinfried 2015).

Anhängerinnen und Anhänger einer kritischen GCE berufen sich vor allem auf Konzepte, welche der postkolonialen Theorie bzw. dem Feld der *Postcolonial Studies* entspringen (vgl. Andreotti & de Souza 2012; Sant et al. 2018). Zentral ist dabei u. a. die Beschäftigung mit den Folgen von Eurozentrismus, d. h. kulturelle Denk- und Handlungsweisen, die europäische Werte normalisieren und unreflektiert auf andere Kontexte übertragen. Im Zuge des Kolonialismus fand der Eurozentrismus und die mit ihm einhergehende Vorstellung einer europäischen Überlegenheit durch Erforschungen, Eroberungen und Handel weite Verbreitung (vgl. Ashcroft et al. 2007: 84). Vor dem Hintergrund, dass die Idee des Welterbes – insbesondere des Weltkulturerbes – vor allem auf europäischem Gedankengut aufbaut (vgl. Smith 2006), „Universalität“ ein Schlüsselwort der Welterbekonvention ist und die Welterbestätten global ungleichmäßig verteilt sind (s. Kap. 3), scheint eine Einbeziehung postkolonialer Ansätze in die Welterbe-Bildung sehr fruchtbar. So enthält auch nach Ströter-Bender (2010: 13) das Vermittlungspotenzial von Welterbestätten „die durchaus kritischen Perspektiven, dass deren Status das konsensuale Ergebnis eines nationalen wie globalen Auswahlprozesses darstellt und damit konkrete kulturelle Konzeptionen, Werte wie politische Hierarchien verdeutlicht – und Ausgrenzungen [...] impliziert.“

3 Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten

Im Folgenden wird zunächst die ungleiche globale Verteilung von Welterbestätten dargelegt und begründet, bevor im nächsten Kapitel die Perspektive von Jugendlichen hierauf aufgezeigt und kritisch analysiert wird.

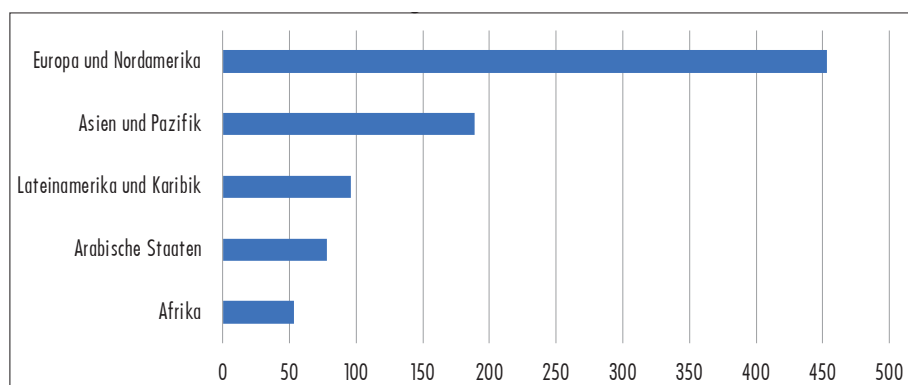


Abb. 1: Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten (eigene Darstellung auf Grundlage von UNESCO 2019)

Der Blick in die Statistik zeigt deutliche Disparitäten in der globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten (siehe Abb. 1). Von den aktuell 869 Weltkulturerbestätten sind 453 (52 %) der Region Europa und Nordamerika zugeordnet. Wird allein Europa in den Blick genommen, befinden sich dort 409 (47 %) Weltkulturerbestätten. Weiterhin liegen 53 (6 %) in Afrika, 78 (9 %) im arabischen Raum, 96 (11 %) in Lateinamerika und der Karibik sowie 189 (22 %) im asiatisch-pazifischen Raum (vgl. UNESCO 2019). Anzumerken ist, dass es sich hierbei um die Aufteilung der UNESCO nach ihren regionalen Aktivitäten handelt und nicht nach kontinentaler Lage. Diese Darstellung verringert beispielsweise die Anzahl der Weltkulturerbestätten in Afrika, da Stätten in Nordafrika der Kategorie „Arabische Staaten“ zugeordnet werden.

Bereits 1994 wurde eine Studie veröffentlicht, die das zugrundeliegende europäische, steinern-monumentale Konzept von Kulturerbe als den Hauptgrund für die „geographical, temporal, and spiritual imbalances“ (UNESCO 1994: 6) nannte. So waren christliches Erbe im Vergleich zum kulturellen Erbe anderer Religionen und Glaubensrichtungen überrepräsentiert, vorgeschichtliches sowie modernes Erbe unterrepräsentiert, elitäre Architektur im Vergleich zu alltäglichen Bauwerken stärker vertreten und indigene Kulturen kaum repräsentiert. Im Zuge der 1994 eingeführten *Globalen Strategie für eine repräsentative, ausgewogene und glaubwürdige Welterbeliste* wurden u. a. die Definition von Weltkulturerbe ausgeweitet, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten sowie nationale Vorschlagslisten für Welterbe eingeführt. Zudem werden seitdem gut repräsentierte Staaten gebeten, die Anzahl ihrer Nominierungen zu verringern bzw. diese an die Nominierung eines Staates zu binden, dessen Erbe bisher unterrepräsentiert ist (vgl. UNESCO 2015). Wie bereits beschrieben, hält die ungleiche Verteilung trotz dieser Maßnahmen an.

Die Gründe für die ungleiche Verteilung sind sehr vielfältig und komplex und können im Folgenden nur überblicksartig dargestellt werden. Hierzu gehören vor

allem der aufwändige und kostenintensive Nominierungsprozess (vgl. ebd.) (siehe auch M 2 in Kap. 6.1) und die geforderten Erhaltungsmaßnahmen, die finanzielle und personelle Ressourcen voraussetzen. Hinzu kommen grundsätzlich staatliche Interessen, die mit den ökonomischen Ressourcen einhergehen, schließlich gilt der Welterbetitel als Prestigesymbol, mit dem Städte und Regionen (ökonomische) Hoffnungen verknüpfen (vgl. Rebanks Consulting & Trends Business Research 2009; Cellini 2011). Damit ließe sich erklären, dass viele bereits sehr gut repräsentierte Staaten, wie zum Beispiel Deutschland, weiterhin Nominierungen vornehmen. Im Zuge der Umsetzung der *Globalen Strategie* stellte Strasser (2002) zudem fest, dass Staaten, die bis dato wiederholt im Welterbekomitee vertreten waren, auch mehr Welterbestätten aufwiesen. Die Zusammensetzung des Welterbekomitees ist somit ein weiterer Faktor, da diese mit der Verteilung von Welterbestätten korreliert. Das Komitee setzt sich aus 21 der derzeit 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention zusammen. Während die Mitglieder früher alle sechs Jahre rotierten, wurde sich inzwischen auf eine vierjährige Amtszeit geeinigt (vgl. UNESCO 2015). Mittlerweile ist für Staaten mit potenziellen Welterbestätten jedoch nicht nur die eigene Mitgliedschaft im Welterbekomitee relevant, sondern auch die ökonomischen und politischen Interessen der anderen Komiteemitglieder. Der Eintrag in die Welterbeliste kann daher als Ergebnis von finanzieller Kapazität, Lobbyarbeit und guten internationalen Beziehungen betrachtet werden (vgl. Mesckell 2018; siehe auch M 4 in Kap. 6.1).

4 Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher

Das MWK-Forschungsprojekt (siehe Kap. 1) setzt sich aus einer qualitativen und einer quantitativen Studie zusammen. Im Folgenden wird auf ausgewählte Ergebnisse eingegangen, die im Rahmen der qualitativen Studie mittels Fokusgruppen erhoben wurden. Gene-

rell beschäftigt sich die Studie mit den Vorstellungen und Einstellungen, die bei Jugendlichen in Bezug auf Weltkulturerbe vorliegen sowie den Bedeutungen und Werten, die sie ausgewählten Weltkulturerbestätten zuweisen. An der Studie haben insgesamt 43 Schülerinnen und Schüler im Alter von 14–17 Jahren, in zwölf Gruppen, teilgenommen. Sechs Gruppen kamen aus Hannover und jeweils zwei Gruppen aus den Welterbe-Städten Alfeld, Goslar und Hildesheim. Die Daten wurden zwischen Mai 2017 bis September 2018 erhoben. In der ersten Erhebungsphase nahmen jeweils drei bis fünf Personen an zwei Fokusgruppen teil, bevor in der zweiten Erhebungsphase eine niedersächsische Weltkulturerbestätte besucht wurde.

4.1 Anmerkungen zur Forschungsmethodik

Fokusgruppen ermöglichen einen Überblick über verschiedene Positionen zu einem spezifischen Themenfeld. Da Diskussionen in der Gruppe zur Schärfung und Reflexion eigener Argumente beitragen (vgl. Schulz 2012), wurden Fokusgruppen im Hinblick auf die zu erhebenden Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen als geeignete Methode erachtet. Wenn – wie in der hier beschriebenen Studie – der Diskussionsgegenstand den Teilnehmenden wenig vertraut ist, bieten Fokusgruppen zudem einen Rückgriff auf das kollektive Wissen der gesamten Gruppe an. Zentrales Merkmal der Methode sind gezielt eingesetzte Stimuli, die die Diskussion lenken (vgl. Morgan 1997). Im vorliegenden Fall wurden abgesehen von Leitfragen Texte, Bilder, Diagramme und Videos in den Fokusgruppen verwendet, um die Perspektive der Jugendlichen auf Weltkulturerbe zu evozieren.

Die durchgeführten Fokusgruppen waren inhaltlich in unterschiedliche Themenblöcke strukturiert. In Abhängigkeit von der Diskussionsbereitschaft der Jugendlichen dauerten die Fokusgruppen zwischen 20–60 Minuten.

In der ersten Sitzung standen die Vorstellungen zum Begriff „Weltkulturerbe“, Bedeutungszuweisungen zu ausgewählten Weltkulturerbestätten sowie die Folgen der Zerstörung zur Debatte. Während der zweiten Sitzung lag der Fokus auf der globalen Verteilung, dem Nominierungsprozess sowie den Folgen des Welterbetitels.

Da dieser Artikel Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung geben möchte, konzentrieren wir uns im Folgenden auf den Themenblock *globale Verteilung*. Nachdem die Teilnehmenden in der zweiten Sitzung zuerst gefragt wurden, wie sie sich die weltweite Verteilung der Weltkulturerbestätten vorstellen, erhielten sie ein Diagramm und eine Weltkarte. Im Gegensatz zu der Darstellung in Abb. 1 wurde

bei dem Diagramm jedoch eine kontinentale Einteilung vorgenommen, d. h. Europa und Nordamerika bzw. Asien und Pazifik wurden getrennt betrachtet und die Kategorie „Arabische Staaten“ auf Afrika und Asien aufgeteilt. Das Material veranschaulichte die reale globale Verteilung (Stand Mai 2017) und diente dem Vergleich mit den vorher geäußerten Vermutungen. Anschließend wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Vermutungen bezüglich der Gründe für die reale globale Verteilung gemeinsam zu diskutieren.

Methodische Elemente wie Blitzlichttrunden und Informationsbögen stellten sicher, dass alle Teilnehmenden während der Fokusgruppen zu Wort kamen. Insbesondere das Festhalten der Ergebnisse auf Moderationskarten regte die Diskussionen an, da sich die Teilnehmenden auf genaue Wortlaute einigen mussten. Dennoch sorgte die natürliche Gruppendynamik in einigen Gruppen dafür, dass einzelne Teilnehmende besonders viele bzw. wenige Redebeiträge lieferten.

Das gesamte erhobene Datenmaterial wurde im Anschluss transkribiert und mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) ausgewertet.

4.2 Darstellung der Teilergebnisse

Tab. 1 zeigt die verschiedenen Begründungsansätze der Jugendlichen sowie ihre Häufigkeit. Zur Gewährleistung der Anonymität werden die Teilnehmenden mittels Kürzel dargestellt. Das Kürzel „G1_1“ steht beispielsweise für eine Aussage der Person 1 aus Gruppe 1.

Tab. 1: Begründungsansätze der Teilnehmenden für die Verteilung von Weltkulturerbestätten

Begründungsansätze / Kategorie	Häufigkeit
Demographische Begründungsansätze	10 Gruppen
Historische Begründungsansätze	10 Gruppen
Naturraumbezogene Begründungsansätze	9 Gruppen
Kulturalistische Begründungsansätze	6 Gruppen
Entwicklungsbezogene Begründungsansätze	5 Gruppen
Staatliche Interessen	5 Gruppen
Institutionelle Begründungsansätze	3 Gruppen
Soziale und finanzielle Ungleichheiten	3 Gruppen

4.2.1 Demographische Begründungsansätze

In zehn Gruppen wird die globale Verteilung mit unterschiedlichen demographischen Begründungsansätzen diskutiert, die von der Dauer der Besiedlung, der Besiedlungsdichte, der ethnischen Vielfalt bis hin zur Migration reichen. Sechs Gruppen begründen die Verteilung von Weltkulturerbestätten u. a. mit regio-

nal unterschiedlichen Besiedlungszeiten. So vermutet G10_1, „*dass es wenige [Weltkulturerbestätten] in Australien und Amerika gibt, weil Menschen da noch nicht so lange sind wie in Europa oder in Asien.*“ Die Diskussionen in den Gruppen verliefen dabei jedoch nicht immer einstimmig, wie z. B. die Debatte in Gruppe 5 über Migrantinnen und Migranten in den USA zeigt. Während G5_4 davon ausgeht, dass die Hinterlassenschaften der ersten europäischen Siedlerinnen und Siedlern „*wahrscheinlich nicht so viel Wert waren*“, betont G5_3 hingegen, dass Migration im Allgemeinen durchaus einen „*Einfluss auf die Kultur*“ habe. Weiterhin wird in sieben Gruppen die Besiedlungsdichte als ein Einflussfaktor in Erwägung gezogen. Welterbestätten werden demnach besonders in Großstädten vermutet und weniger in dünn besiedelten Regionen.

4.2.2 Historische Begründungsansätze

Zehn Gruppen begründen die Verteilung von Weltkulturerbe auf vielfältige Weise historisch. Dabei ist auffällig, dass die diskutierten historischen Ereignisse meist lediglich als ein vergangenes Kapitel betrachtet werden, während ihre Auswirkungen auf gegenwärtige Machtverhältnisse keine Beachtung finden. Besonders häufig wird von den Teilnehmenden angenommen, dass Weltkulturerbestätten sich vor allem in Regionen befinden, in denen „*historisch viel passiert ist*“ (G10_3). Besondere Erwähnung finden dabei Ägypten, China, die Azteken und Inka, Europa im Allgemeinen sowie Griechenland und Deutschland im Speziellen. In Bezug auf Deutschland liegt dabei ein auffälliger Fokus auf dem Ersten und Zweiten Weltkrieg. So wird einerseits argumentiert, dass durch die Kriege vieles zerstört worden ist, andererseits wird die Vermutung geäußert, dass dadurch eine besondere Wertschätzung von historischen Gebäuden entstand. Afrika hingegen wird deutlich seltener erwähnt und dabei zum Teil explizit ahistorisiert. So erwartet G2_4 in Afrika eher Welterbestätten, die mit den „*ersten Menschen oder ersten Siedlungen*“ in Verbindungen stehen, jedoch „*keine großen historischen Projekte*“. Ein anderer Teilnehmer deutet europäische Kolonisierung zudem als positiven kulturellen Stimulus: „*Afrika hat wegen den Kolonien [Weltkulturerbestätten]. Dadurch, dass die Engländer und Franzosen dann wahrscheinlich gewisse Gebäude aufgebaut haben.*“ (G8_2)

4.2.3 Naturraumbezogene Begründungsansätze

Naturraumbezogene Begründungsansätze werden in neun Gruppen herangezogen. Sie beziehen sich dabei auf unterschiedliche naturräumliche Bedingungen wie das Klima, die Nähe zu Wasser und das Vorhandensein von Rohstoffen. Somit beeinflusst

der Naturraum die Möglichkeit Kulturerbestätten zu errichten, zu pflegen oder zu entdecken. Länder in der subpolaren Zone aber auch in den Mittelbreiten, wie Russland, Kanada und Grönland, werden dabei als „*schlechte Lebensgebiete*“ (G8_4) bezeichnet. Gleichmaßen wird die verhältnismäßig geringe Anzahl der Welterbestätten in Afrika mittels des klimatischen Einflusses erklärt. G6_2 bezieht sich dabei auf die Notwendigkeit von Wasser und verweist dabei auf die „*Mitte von Afrika*“, in der auf Grund der Dürre „*nur ein paar Völkerstämme*“ ansässig seien.

4.2.4 Kulturalistische Begründungsansätze

Kulturalistische Begründungsansätze werden von acht Gruppen angeführt und verweisen zumeist auf unterschiedliche Lebensweisen und vermeintlich anderen Einstellungen gegenüber kulturellem Erbe. Die Aborigines in Australien, die „*Nomadenstämme*“ (G5_4) in Alaska oder Sibirien sowie die „*Urstämme*“ (G3_2) in Südamerika werden durch die Teilnehmenden als naturorientierte Kulturen betrachtet, denen aufgrund ihrer Lebensweise „*nicht die Muße geblieben ist, da jetzt irgendein Weltkulturerbe zu bauen.*“ (G5_4) Laut den Teilnehmenden weisen Welterbestätten in Afrika, Asien und Südamerika zumeist einen religiösen Bezug auf. Gruppe 2 unterscheidet zwischen „*verschiedenen Auslebensungen*“ (G2_4), wonach sich in Industrieländern Kultur vor allem in Gebäuden manifestiert, wohingegen „*die afrikanische Bevölkerung da mehr so ihre Rituale hat.*“ (ebd.). In vier Gruppen wird zudem davon ausgegangen, dass Denkmalschutz in Europa einen besonders hohen Stellenwert hat. Andernorts erwartet G11_1 dagegen weniger strenge Schutzmaßnahmen: „*In China ist es egal, wenn da was abgerissen wird. Also es ist nicht egal, aber da stößt man auf weniger Widerspruch als hier in Europa.*“

4.2.5 Entwicklungsbezogene Begründungsansätze

Entwicklungsbezogene Begründungsmuster erheben die Entwicklungspfade des Globalen Nordens zur Norm und begründen eine geringe Anzahl von Welterbestätten mit einem vermeintlich defizitären Fortschritt von Staaten des Globalen Südens. Im Unterschied zu der Kategorie „soziale Ungleichheiten“ werden hier bestehende Machtverhältnisse nicht reflektiert. Wohlstand und Sicherheit werden von mehreren Teilnehmenden als entscheidende Einflussfaktoren genannt. Für G2_4 ist es „*offensichtlich*“, dass in „*Mittelfrika*“ aufgrund geringer finanzieller Möglichkeiten „*nicht einfach so ein Kölner Dom hingebaut*“ werden konnte. Weiterhin wird Bildung als Voraussetzung für die Errichtung, Pflege, Wertschätzung sowie Ausweisung von kulturellen Stätten betrachtet. Laut einigen Teilnehmenden wird die Anzahl von Weltkul-

turerbestätten zudem durch technische und industrielle Fortschritte in der Vergangenheit begünstigt, welche vor allem mit Europa, Ostasien und Vorderasien verknüpft werden. Afrika wird hingegen wiederholt kein Beitrag zum Fortschritt zugesprochen. So ist G5_3 der Überzeugung, dass es *„auch noch heute ‚afrikanische Stämme‘ gibt, die noch richtig altmodisch in so Hütten wohnen“*, wobei G5_2 auch in diesem Fall Potenzial für Weltkulturerbe sieht.

4.2.6 Staatliche Interessen

Fünf Gruppen sehen die staatlichen Interessen als einen Einflussfaktor, da sie laut den Teilnehmenden sowohl die Intensität der Suche nach potenziellen Weltkulturerbestätten sowie das Engagement innerhalb der UNESCO beeinflussen. Russland wird in diesem Zusammenhang von zwei Gruppen ein historisch begründetes Desinteresse an Welterbe unterstellt, *„weil Russland sich ja auch damals schon abgegrenzt hat. Wie damals die Mauer durch Deutschland.“* (G8_2)

4.2.7 Institutionelle Begründungsansätze

In drei Gruppen wird die globale Verteilung von Welterbestätten mit den institutionellen Gründen wie den Tätigkeiten und der Organisationsstruktur der UNESCO begründet. Besonders Gruppe 4 debatiert die Zusammensetzung des Welterbekomitees, die ihnen als Erklärung der globalen Verteilung relevant erscheint. Während G4_2 eine Übermacht und Bevorzugung europäischer Staaten vermutet, geht G4_1 von einem neutralen Verhalten der UNESCO aus.

4.2.8 Soziale Ungleichheiten

Fehlende finanzielle Möglichkeiten stellen eine Form der sozialen Ungleichheit dar und werden in zwei Gruppen als Grund für die geringe Ausweisung von Welterbestätten aufgeführt. So wird angemerkt, *„dass ärmere Länder nicht so leicht an das Erbe drangekommen“* (G5_3) sind, obwohl diese durchaus potenzielle Welterbestätten aufweisen. Auch G4_3 ist der Meinung, dass besonders europäische Länder über die nötigen finanziellen Mittel für die Instandhaltung verfügen. G12_2 macht zudem auf die historische Diskriminierung der indigenen Bevölkerung in den USA aufmerksam, die noch heute den Umgang mit dem indigenen Kulturerbe beeinflusst.

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Begründungsansätze der Teilnehmenden für die globale Verteilung von Weltkulturerbestätten zeigen, trotz gruppenspezifischer Unterschiede, übergreifende

Tendenzen auf. Ausschlaggebend für die Annahmen der meisten Jugendlichen ist dabei die Vorstellung von Europa als einem herausragenden Hort der Kultur, Geschichte und des Fortschritts, die mit Vorstellungen zu Afrika, Südamerika, sowie zum Teil Asien kontrastiert werden.

Dass sich das geschichtliche Interesse von Jugendlichen in Deutschland zumeist auf das 20. Jahrhundert in Deutschland beschränkt, wurde bereits von Calmbach et al. (2016) aufgezeigt. Korrespondierende Vorstellungen werden zudem bei Fischer et al. (2016) deutlich, die die Vorstellungen von niedersächsischen Schülerinnen und Schülern bezüglich Globalisierung untersucht haben. Europa bzw. „westliche Staaten“ werden auch in dieser Studie mit positiven Werten wie „Fortschritt, Freiheit, Offenheit oder Toleranz“ in Verbindung gebracht und oftmals als „Impulsgeber“ (ebd.: 117) für die Entwicklungen in anderen Staaten angesehen.

Die beschriebenen eurozentrischen Sichtweisen lassen sich mit Bezug auf Konzepte postkolonialer Theorien einordnen. So ist das Denken in binären Gegensätzen (vgl. Ashcroft et al. 2007) ein zentrales Element in den Narrativen der Jugendlichen (Kultur/Natur, Fortschritt/Unterentwicklung, etc.). Gepaart mit Argumentationen, die oftmals auf Naturalisierung und Exotisierung (vgl. Kersting 2011), Hierarchisierung von Kulturen (vgl. Hall 2016 [1994]) und einem teleologischen Entwicklungsverständnis beruhen (vgl. Ziai 2010), kommt es zu einer Konstruktion des Anderen („Othering“) (vgl. Said 1978).

Betrachtet man die Aussagen zum Globalen Süden sowie den indigenen Kulturen Nordamerikas, fällt zum einen die Verwendung von Begriffen wie „Stamm“ auf, von dem heutzutage abgesehen wird. Während der Kolonialzeit wurde dieser undifferenziert und abwertend für unterschiedliche Gemeinschaftsformen verwendet, sodass der Gebrauch des Begriffs noch stets Primitivität suggeriert und zur Aufrechterhaltung von Hierarchien beiträgt (vgl. Beck 2004). Darüber hinaus lässt sich ein Fokus auf Religion und Glauben, Naturverbundenheit sowie auf ländliche Regionen feststellen. Die vorkoloniale Geschichte wird tendenziell ausgeblendet, wohingegen Kolonialismus mit dem Export von Kultur und Technik (positiv) assoziiert wird. Insbesondere Afrika wird eine geringe historische Relevanz zugesprochen, herausgehoben wird lediglich seine Bedeutung in der menschlichen Evolutionsgeschichte. Die von Vorurteilen und Stereotypen geprägten Aussagen der Teilnehmenden spiegeln das existierende Afrikabild vieler Schülerinnen und Schülern wider (vgl. Reichart-Burikukiye 2001; Lange 2017) und sind auch mit der zum Teil sehr eindimensionalen und rassistischen Denkstrukturen reproduzierenden Darstellung von Afrika in Schulbüchern zu erklären (vgl. Eberth 2019; Dulko und Namgalies

2013; Marmer 2013). Hinzu kommen Repräsentationen, denen Jugendliche außerhalb des Schulkontextes begegnen. So stellen beispielsweise Kiesel und Bendix in ihrer Analyse entwicklungspolitischer Plakate „die vermeintliche Abwesenheit von Kultur im globalen Süden und die gleichzeitige Fokussierung auf Natur, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit“ als ein „Leitmotiv des kolonialen Blicks“ (2010: 486) vor.

Sehr präsent sind weiterhin geodeterministische Vorstellungen in den naturraumbezogenen Begründungsansätzen. Die Aussagen erinnern an die Länderkunde des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die auf der Annahme basierte, dass den „Gliederungen der Erde eine ebensolche Gliederung des Menschengeschlechts entsprach“ (Schultz 1999: 35). „Lebensweise, Charakter, Denkart und Kulturhöhe der Völker seien mehr oder weniger das getreue Abbild der morphologischen und klimatischen Kontraste ihrer Wohnsitze. Je günstiger deren äußere Verhältnisse, desto besser, höher, sicherer und glücklicher stünden ihre Völker dar“ (Schultz 2012: 78). Die Äußerungen der Jugendlichen lassen sich (genau wie die Länderkunde) auf die antike Klimatheorie des 5. Jahrhunderts v. Chr. zurückführen, in der „Länder und Völker in ihrer individuellen Ausprägung als Ergebnis der Wirkungen des *Klimas*“ (Schultz 2005: 3) dargestellt wurden. Die Zuordnung von scheinbar homogenen Bevölkerungsgruppen auf abgegrenzten Räumen gilt zwar längst als überholt, findet sich jedoch zum Teil bis heute mit dem „Konzept der „Kulturerdteile“ im Geographieunterricht wieder (zur Kritik am Konzept vgl. z. B. Dürr 1987, Budke 2008).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Vorstellungen von Jugendlichen zur ungleichen globalen Verteilung von Welterbestätten aufzuzeigen und darauf aufbauend Konsequenzen für Welterbe-Bildung abzuleiten. Hierzu wurde sich zunächst mit inhaltlichen Überschneidungen von Geographieunterricht, GCE und Welterbe-Bildung auseinandergesetzt (Kap. 2) und die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe dargelegt und begründet (Kap. 3). Die im Rahmen von Fokusgruppen erhobenen Begründungsansätze der Jugendlichen wurden anschließend präsentiert und kommentiert (Kap. 4). Dabei ist deutlich geworden, dass sich die Teilnehmenden größtenteils auf Begründungen stützen, die von Eurozentrismus und Geodeterminismus geprägt sind. Die zum Teil sehr bedenkenswerten Aussagen unterstreichen die Notwendigkeit einer *kritisch-reflexiven* Welterbe-Bildung, die auch das Zustandekommen der globalen Verteilung von Welterbestätten, die Strukturen der UNESCO

und deren Verständnis von Kulturerbe in den Blick nimmt, um die Verstärkung von bestehenden Stereotypen zu vermeiden. Welterbe-Bildung sollte weiterhin nicht lediglich eine Reproduktion der offiziell festgehaltenen Bedeutungszuweisungen von Welterbestätten beinhalten, sondern diese in Frage stellen.

Die dargestellten Ergebnisse machen Aspekte deutlich, die mittels Welterbe-Bildung aufgegriffen werden können und für die der Geographie- bzw. GW-Unterricht geeignete Anknüpfungspunkte bietet. Zentral ist dabei der Umgang mit den in dieser Studie ermittelten eurozentrischen Sichtweisen und der dominanten Vorstellung von Europa als dem globalen kulturgeschichtlichen Zentrum der Menschheit. Die Ahistorisierung anderer Kontinente, insbesondere Afrikas, sollte dabei explizit thematisiert und als koloniale Kontinuität aufgezeigt werden. Eine weitere Herausforderung stellt der Bruch mit Vorstellungen, denen ein teleologisches Entwicklungsverständnis und/oder Geodeterminismus zu Grunde liegen, dar. Zwingend notwendig erscheint hier die Integration von postkolonialen Perspektiven in die Welterbe-Bildung, die andere Sichtweisen auf historische und aktuelle Prozesse eröffnen.

6 Anregungen für eine *kritisch-reflexive* Welterbe-Bildung

Im Folgenden werden praktische Anregungen für eine Unterrichtseinheit bzw. den Besuch einer Welterbestätte geliefert, die an die Erfahrungen des Forschungsprojektes anknüpfen.

Der Unterrichtsvorschlag beruht dabei auf der Annahme, dass die Begründungsmuster der Jugendlichen von ähnlichen Stereotypen geprägt sind wie in der beschriebenen Studie. Die Gegenüberstellung der eigenen Vermutungen mit anderen Perspektiven ist daher elementarer Bestandteil des Konzeptes. Aus zeitlichen Gründen erfolgte keine praktische Erprobung dieses Unterrichtsvorschlages.

Für die Erkundung einer Weltkulturerbestätte hat sich reflexive Fotografie als sinnvolle Methode erwiesen (vgl. Eberth 2018). Hier können Jugendliche, oder auch andere Zielgruppen, verschiedene Blickwinkel einnehmen und Welterbestätten beispielsweise aus einer universellen sowie persönlichen Perspektive betrachten. Diese Methodik ist im Sinne einer kritischen GCE sowie Welterbe-Bildung, da sie die Konstruktion von Kulturerbe bewusst macht und für unterschiedliche Interpretationen von Kulturerbe sensibilisiert. Dieser Vorschlag beruht direkt auf den Erfahrungen im Forschungsprojekt (Röll & Meyer 2018), wurde jedoch erweitert und an die Umsetzung mit einer größeren Gruppe angepasst.

6.1 Anregungen für den Unterricht: Globale Verteilung von Welterbestätten

Folgende Schrittfolge bietet den Rahmen für eine 90-minütige Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II:

- M 1 wird an alle ausgeteilt und in Einzelarbeit gelesen. Im Anschluss werden im Klassenverband mögliche Fragen geklärt. Die Schülerinnen und Schüler nennen Welterbestätten, die ihnen bekannt sind.
- Danach werden Vermutungen über die globale Verteilung von Welterbestätten aufgestellt. Anschließend wird die tatsächliche globale Verteilung von Welterbestätten thematisiert. Das aktuelle Diagramm (<https://whc.unesco.org/en/list/stat>) und die Karte (<https://whc.unesco.org/en/list/>) können entweder gemeinsam online angesehen oder vorher ausgedruckt werden. Bei den Diagrammen ist darauf hinzuweisen, dass es sich um die Aufteilung der UNESCO nach regionalen Aktivitäten und nicht nach kontinentaler Lage handelt (siehe Kap. 3).
- In Kleingruppen diskutieren die Schülerinnen und Schüler die möglichen Gründe für die ungleiche Verteilung von Welterbe und halten diese stichpunktartig fest.
- Die möglichen Gründe werden an der Tafel gesammelt.
- Die Arbeitsmaterialien M 2–M 7 werden an die verschiedenen Gruppen verteilt. Zu beachten ist die teilweise unterschiedliche Komplexität der Materialien, sodass eine Differenzierung nach Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden sollte.
- Die Schülerinnen und Schüler lesen das Material durch und vergleichen es mit ihren eigenen genannten Begründungen.
- Die Gruppen stellen jeweils ihr Material vor. Die darin genannten Gründe für die globale Verteilung werden auf der Tafel gesammelt.
- Im Klassenverband werden zusammenfassend die eigenen Vermutungen in Kontrast zu den in M 2–M 7 geäußerten Perspektiven bewertet. Weiterhin kann darüber diskutiert werden, welche Vorurteile bei der Betrachtung der Welterbe-Statistik potenziell entstehen bzw. bestätigt werden können.

M 1

Was ist Welterbe?

1972 hat die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur) die Welterbekonvention beschlossen. Das Ziel der Konvention ist der Schutz von Kultur- und Naturstätten, die einzigartig und von weltweiter („universeller“) Bedeutung sind. Zu diesen Orten gehören u. a. historische Städte, Denkmäler, Kulturlandschaften, archäologische Grabungsorte, Naturgebilde und Biotop von besonderer ökologischer Vielfalt. Um in die Welterbeliste aufgenommen zu werden, müssen die Stätten mindestens eins von zehn Kriterien erfüllen. Die Kriterien umfassen beispielsweise den künstlerischen, historischen oder wissenschaftlichen Wert.

Quelle: Eigener Text, basierend auf UNESCO (2015): Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Paris.

M 2

Wichtige Schritte des Nominierungsverfahrens von Welterbestätten

1. Anträge zur Aufnahme in die Welterbeliste können nur von Nationalstaaten gestellt werden. Verantwortlich in den einzelnen Staaten ist die jeweilige nationale UNESCO-Kommission. Die Anzahl der Mitarbeitenden in den derzeit 199 Nationalkommissionen (Stand 2019) schwankt je nach finanzieller Ausstattung der Staaten.
2. Alle Staatsregierungen sind aufgefordert eine **vorläufige Welterbeliste** zu erstellen. Diese Liste enthält Stätten, die ein Land in Zukunft gerne nominieren würde.
3. Wenn die Staatsregierung eine Stätte zur Nominierung ausgewählt hat, beginnen die **Vorbereitungen für den Antrag**. Diese sind sehr kosten- und zeitaufwendig und dauern heutzutage 10–20 Jahre, da eine detaillierte Dokumentation der Stätte notwendig ist.
4. Der fertige **Antrag** wird beim Welterbezentrum in Paris eingereicht. Er beinhaltet u. a. eine Beschreibung der Stätte, eine Begründung der Eintragung und Angaben zum Erhaltungszustand, zum Schutz und zur Verwaltung.
5. Nach der Einreichung der Unterlagen dauert die **Prüfung der Unterlagen und der Stätte** mindestens 18 Monate. Die Prüfung wird durch ICOMOS, dem internationalen Rat für Denkmalpflege, durchgeführt.
6. ICOMOS spricht eine **Empfehlung** aus, ob der Antrag genehmigt, abgelehnt oder durch den Antragsstaat überarbeitet werden muss.
7. Die endgültige Entscheidung wird auf der jährlichen **Tagung des Welterbekomitees** getroffen. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet. Alle vier Jahre werden die Mitglieder des Komitees neu gewählt.
8. Wurde ein Ort in die Welterbeliste aufgenommen, liegt es in der Verantwortung des Staates, die Welterbestätte zu pflegen. Wird dieser Pflicht nicht nachgekommen, droht eine Aberkennung des Welterbestatus.

Quelle: Eigener Text, basierend auf: UNESCO (2015): Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Paris. S. 36 ff. (mit Ergänzungen)

M 3

Das Welterbekomitee und die Verteilung von Welterbestätten

Peter Strasser, der zwischen 1997 und 2002 beim Welterbezentrum in Paris arbeitete, hat in der Vergangenheit den Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung des Welterbekomitees und der Verteilung von Welterbestätten untersucht. Das Welterbekomitee ist die Institution, die einmal jährlich über die neuen Welterbestätten entscheidet. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet, wobei jedes Mitglied nach vier Jahren ausgewechselt wird. Zwischen 1976–2001 stellten die Mitgliedstaaten aus Europa und Nordamerika eine deutliche Mehrheit im Komitee. Im selben Zeitraum konnten die Staaten, die wiederholt im Welterbekomitee vertreten waren, auch mehr Welterbestätten aufweisen. Besonders deutlich wird das am Beispiel Italiens, das 1997 den Vorsitz über das Welterbekomitee hatte und im selben Jahr zehn neue Welterbestätten verbuchen konnte.

Das generelle Bewusstsein für die Welterbekonvention und ihre Umsetzung ist mittlerweile gestiegen, dennoch haben die bisherigen Schritte nicht für eine ausgeglichene Welterbeliste gesorgt. So haben viele Staaten, insbesondere aus Europa, ihre Nominierungen noch nicht verringert.

Quelle: Eigener Text, basierend auf Peter Strasser (2002): "Putting Reform Into Action" – Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. In: International Journal of Cultural Property 2. S. 215–266; UNESCO (1998): Progress Report, Synthesis and Action Plan on the Global Strategy for a representative and credible World Heritage List. Paris. S.11.

M 4**Wer schafft es auf die Welterbeliste?**

Mit der Nominierung zur Welterbestätte ist ein intensiver Nominierungsprozess verbunden, der heutzutage 10–20 Jahre dauern kann. Die Archäologin und Anthropologin Lynn Meskell ist daher der Meinung, dass der Eintrag in die Welterbeliste auch von der finanziellen Ausstattung der jeweiligen Staaten abhängt.

Die endgültige Entscheidung über die Aufnahme in die Welterbeliste trifft einmal jährlich das Welterbekomitee. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet, wobei jedes Mitglied nach vier Jahren ausgewechselt wird. Laut Lynn Meskell spielen dabei Lobbyarbeit und gute internationalen Beziehungen eine große Rolle. Entscheidend sind demnach weniger die offiziellen Diskussionen während der Sitzung des Welterbekomitees als der informelle Einfluss, z.B. durch gute politische und wirtschaftliche Beziehungen zu den Komiteemitgliedern. Einen weiteren Beitrag liefert der weitverbreitete Austausch von Gefälligkeiten im UN-System, das heißt, dass positive Bewertungen der eigenen vorgeschlagenen Welterbestätte beispielsweise mit einer positiven Stimme bei einer Angelegenheit innerhalb einer anderen UN-Institution „ausgeglichen“ werden.

Quelle: Eigener Text, basierend auf Meskell, L. (2018): A Future in Ruins. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace. Oxford University Press, New York.

M 5**„Die ersten Künstler lebten nicht nur in Europa“**

Im Wissenschaftsmagazin *Nature* wurden die Resultate des Australiers Maxime Hubert publiziert. Stimmen sie, bedeutet dies: Jahrtausende bevor Künstlerinnen oder Künstler in den berühmten Eiszeithöhlen von Lascaux, Chauvet oder Altamira zu Werke gingen, schufen am entgegengesetzten Ende des eurasischen Doppelkontinents Menschen schon großformatige Wandgemälde. Nahm die gegenständliche Kunst etwa nicht in Europa ihren Anfang, wie jahrzehntelang von Archäologinnen und Archäologen behauptet worden war, sondern weit weg im Südosten Asiens?

Nicholas Conard, Archäologe an der Universität Tübingen, [...] ist überzeugt, dass Kunst nicht nur einmal an einem Ort entstanden ist und sich von dort ausgebreitet habe. Im Gegenteil: „Das polyzentrische Innovationsmodell wird sich etablieren“ – d. h. viele Ausgangspunkte anstelle eines einzigen. Auch die Vorstellung, zu einem bestimmten Zeitpunkt sei ein zentraler Lichtschalter der Kreativität betätigt worden, sei überholt. „Es ist alles viel komplexer.“ [...] Conard erwartet, dass noch an vielen Orten auf der Erde Spuren frühen Schaffens entdeckt werden. Europas Ruf als Hotspot dürfte nicht nur damit zu tun haben, dass sich hier viel erhalten hat, sondern auch damit, dass hier mit viel größerem Aufwand gesucht wurde.

Quelle: Willmann, U. (2018): Am Anfang war das Vieh. In: Die Zeit vom 08.11.2018. S. 33.

M 6

Die Kehrseite der Medaille

„Es gibt schon lange Kritik am Eurozentrismus des Welterbes“, sagt Christoph Brumann, Forschungsgruppenleiter am Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung. Der Ethnologe hat nachvollzogen, wie sich die Idee, kulturelles Erbe und Naturschätze zu schützen, entwickelt hat. [...] „Am Anfang war Afrika noch ganz gut vertreten und Indien führte die Liste an“, erzählt Brumann. „Dann bemerkten die europäischen Staaten, wie sehr sie vom Welterbe-Status profitieren konnten. Außerdem entsprach das damalige Konzept der Kulturstätten sehr gut den europäischen Gegebenheiten. Und die Europäer verfügten über die Mittel und das Know-how für erfolgreiche Bewerbungen.“ Entsprechend stieg die Zahl der Welterbe-Stätten in Europa stetig an. Doch das rief auch Kritiker auf den Plan. In den 1990er Jahren wurde das Konzept reformiert. „Welterbe“ wurde weiter gefasst, Kulturlandschaften wurden einbezogen, gelebte Traditionen bekamen mehr Gewicht. Dazu kam 2003 eine weitere UNESCO-Konvention mit dem Ziel, das immaterielle Kulturerbe der Menschheit zu schützen, also mündliche Überlieferungen, Musik, Theater und Tanz, Rituale und Feste sowie traditionelle Handwerkstechniken. [...] An der ungleichen Verteilung der Welterbe-Stätten hat das allerdings nur wenig geändert. [...] Laut Brumann liegt das unter anderem daran, dass der Aufwand und die fachlichen Anforderungen für die Nominierung immens sind. Dazu kommt, dass der Status zumindest kurzfristig kein Geld bringt, sondern die Staaten stattdessen Kosten für den Erhalt der Welterbe-Stätten tragen müssen.

Quelle: Max-Planck-Gesellschaft (2017): Die Kehrseite der Medaille.

<https://www.mpg.de/11391273/schattenseiten-unesco-welterbe> (28.10.2019)

M 7

„Europa hat kein Recht auf Rückgabe“

Man dürfe es Europa nicht so einfach machen, durch Rückgaben sein Gewissen zu erleichtern, erklärte Achille Mbembe (Anm.: kamerunischer Historiker und Politikwissenschaftler). [...] „Wir müssen uns fragen, ob wir ihnen ihre Aufgabe zu leicht machen, indem wir auf das Recht auf Erinnerung verzichten. Und wagen wir es, noch weiter zu gehen und das Angebot zur Rückgabe ganz abzulehnen? Dadurch würden die Objekte in den Museen zu einem ewigen Beweis dessen werden, was Europa angerichtet hat, und für was es die Verantwortung nicht übernehmen wollte. Wir würden Europa dazu verdammen, auf ewig mit dem zu leben, was sie geraubt haben – und ihre Kains-Rolle bis zum bitteren Ende weiter zu spielen.“

Wasser auf die Mühlen der deutschen Kulturbewahrer in den Museen, die ihre afrikanische Kunst ohnehin nicht hergeben wollen? Die lieber von virtueller Rückgabe sprechen, von Teilen durch Digitalisierung und davon, dass das afrikanische Weltkulturerbe in den wohlklimatisierten Institutionen Europas ohnehin besser aufgehoben sei? Wohl kaum. Mbembe lässt keinen Zweifel daran, dass Europa in der Pflicht ist, das zurückzugeben, was es Afrika genommen hat. Und das, legt er dar, ist viel mehr, als hierzulande je ins Bewusstsein gedrungen ist.

Die Aneignung habe alle Merkmale von Raubzügen gehabt. Wie ein Strudel rissen die Europäer alles an sich: Menschenfleisch in Form von Sklaven, Land, Vieh, die Natur, Schmuckstücke, Throne, Schwerter, Waffen, Kunst. Nicht einmal vor Ahnen und Göttern machten die Europäer Halt, oder vor der Plünderung von Grabstätten. Was sie nicht mitnehmen konnten, wurde vernichtet: „Das meiste davon ist verloren. Sie können uns diese Welt niemals wieder zurückgeben. Nicht nur Objekte, auch ihre Potenziale, ihre Bedeutungen, ihre Inhalte sind verloren. Wer kann dafür Entschädigung leisten? Wir werden mit diesem radikalen Verlust leben müssen.“

Quelle: Habermalz, C. (2018): Europa hat kein Recht auf Rückgabe. https://www.deutschlandfunk.de/historiker-mbembe-zum-postkolonialismus-europa-hat-kein.691.de.html?dram:article_id=430060 (28.10.2019)

6.2 Erkundung einer Weltkulturerbestätte mittels Reflexiver Fotografie

Die hier dargestellte Schrittfolge für die Erkundung einer Welterbestätte ist auf zwei Stunden ausgelegt, wobei die Zeit je nach Situation angepasst werden kann. Die Methode kann prinzipiell mit anderen Methoden kombiniert oder durch offizielle Vermittlungsangebote der Welterbestätte ergänzt werden. Falls kein anderweitiger Input zum Thema Welterbe stattfindet, kann zur Vorbereitung auf M1 des vorherigen Unterrichtsvorschlages zurückgegriffen werden. Für die Durchführung benötigen die Schülerrinnen und Schüler jeweils ein Smartphone oder eine Digitalkamera.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen folgenden Arbeitsauftrag für die selbstständige Erkundung einer Welterbestätte:

- Finde ein Motiv, das die Universalität der Welterbestätte zum Ausdruck bringt und mit dem sie international beworben werden könnte.
- Finde ein zweites Motiv, das deine persönliche Sichtweise auf die Welterbestätte widerspiegelt.

Nach 1–1,5 Stunden trifft sich die Gruppe an einem Ort, der möglichst ruhig ist und Platz bietet. Mittels der Methode Kugellager tauschen sich die Schülerinnen und Schüler aus. Dafür wird die Gruppe in zwei Hälften geteilt, eine bildet einen Innenkreis, die andere einen Außenkreis. Die Personen, die sich gegenüberstehen präsentieren sich jeweils ihre Bilder und legen dar, was sie dazu bewegt hat, genau dieses Motiv zu wählen. Nach 2–3 Minuten wird das Gespräch gestoppt und der Innenkreis bewegt sich jeweils eine Person nach links weiter. Der Vorgang kann drei- bis viermal wiederholt werden.

Nach dem ersten Austausch reflektiert die gesamte Gruppe die unterschiedlichen Wahrnehmungen anhand folgender Leitfragen:

- Worauf wurde bei der Wahl des universellen Motivs geachtet? Nennen Sie Kriterien, die Ihre Auswahl bestimmt haben.
- Worin unterscheiden sich die universellen und persönlichen Motive? Vergleichen Sie mit Blick auf die Kriterien die universell und persönlich gewählten Motive.
- Welche Gefühle, Einstellungen oder Werthaltungen sind mit den jeweiligen Motiven verbunden? Charakterisieren Sie die Motivgruppen mit Adjektiven.
- Gibt es Widersprüche und Konflikte bei den persönlich gewählten Motiven? Analysieren Sie die Motive vor diesem Hintergrund.

- Könnte es noch ganz andere Sichtweisen auf die Welterbestätte geben? Stellen Sie sich vor, in einer Ausstellung/in einem Blog sollten möglichst viele Perspektiven auf die Welterbestätte präsentiert werden. Wen würden Sie dafür einladen? Begründen Sie Ihre Überlegungen.

Acknowledgement

The publication of this article was funded by the Open Access Fund of the Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Andreotti, V. (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice 3. S. 40–51.
- Andreotti, V. & L. M. de Souza (Hrsg.) (2012): Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education. Routledge, New York.
- Ashcroft, B., G. Griffiths & H. Tiffin (2007): Post-Colonial-Studies. The Key Concepts. 2. Aufl. Routledge, New York.
- Beck, K. (2004): Stamm. In: Mabe, J. E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. J.B. Metzler, Stuttgart. S. 598–599.
- Bernecker, R., Eschig, G., Klein, P. & M. Viviani-Schaerer (2009): Die Idee des universellen Erbes. In: UNESCO-Kommissionen Deutschlands, Luxemburgs, Österreichs und der Schweiz (Hrsg.): Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz. 2. Aufl. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn. S. 10–13.
- BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg – Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit & Zentrum Welterbe Bamberg (Hrsg.) (2017): welterbe.elementar. München.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung) (2018): Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht sowie Bekanntmachung für den Religionsunterricht. Wien.
- Böhn, D. (2016): Geografie. In: KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. 2. Aufl. Berlin & Bonn. S. 225–240.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 9–29.

- Calmbach, M. et al. (2016): *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland*. Springer, Wiesbaden.
- Cellini, R. (2011): Is UNESCO Recognition Effective in Fostering Tourism? A comment on Yang, Lin and Han. In: *Tourism Management* 2. S. 452–454.
- DUK – Deutsche UNESCO-Kommision e.V. (2006): UNESCO-Welterbe in Deutschland. Resolution der 66. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Hildesheim, 28. und 29. Juni 2006. <https://www.unesco.de/infotek/dokumente/resolutionen-duk/reshv66.html> (28.10.2019)
- DUK & BMBF – Deutsche UNESCO-Kommission e.V. & Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): ESD for 2030 – Mit BNE in die Zukunft. <https://www.bne-portal.de/de/weltweit/esd-2030---mit-bne-die-zukunft> (05.11.2019)
- Dippon, P. (2012): Lernort UNESCO-Welterbe: Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat und Praxis. Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Dürr, H. (1987): Kulturerdteile: Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts? In: *Geographische Rundschau* 4. S. 228–232.
- Dulko, E. & A. Namgalies (2013): Repräsentation Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – Eine Stichprobe. In: Dulko, E. et al. (Hrsg.): *Afrikabilder. Dokumentation einer Tagungsreihe zum Afrikadiskurs in den Medien und zum AlltagsRassismus in Deutschland*. Universität Bremen & Arbeit und Leben DGB/VHS, Bremen. S. 39–41.
- Eberth, A. (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. (= Sozial- und Kulturgeographie 30). transcript, Bielefeld.
- Eberth, A. (2018): Reflexive Geographien. Zum Potenzial reflexiver Fotografie in exkursionsdidaktischen Kontexten. In: Dickel, M. et. al. (Hrsg.): *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena*. HGD, Münster. S. 188–198.
- Eberth, A., S. Hallermann & M. Pahlke (2016): *Seydlitz Erdkunde 1. Gymnasium Rheinland-Pfalz*. Seydlitz, Braunschweig.
- Fischer, S. et al. (2016): *Globalisierung und politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung*. Springer, Wiesbaden.
- Gryl, I. (2016): Reflexive Kartenarbeit – eine Einleitung und Gebrauchsanregung zu diesem Band. In: Gryl, I. (Hg.): *Diercke Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben*. Westermann, Braunschweig. S. 5–24.
- Hall, S. (2016): *Rassismus und kulturelle Identität*. 6. Aufl. Argument, Hamburg.
- Huckle, J. (2015): Putting Global Citizenship at the Heart of Global Learning: A Critical Approach. In: *Geography* 2. S. 76–83.
- Kersting, P. (2011): AfrikaSpiegelbilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, Mainz. S. 3–10.
- Kiesel, T. & D. Bendix (2010): White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. In: *PERIPHERIE* 120. S. 482–495.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim.
- Lange, M. (2017): Raumwahrnehmung des südlichen Afrikas durch vernetztes Denken sensibilisieren. In: *Praxis Geographie* 4. S. 44–45.
- Marmer, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2. S. 25–31.
- Marshall, H. (2009): Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. In: *Journal of Curriculum Studies* 2. S. 247–267.
- Meske, L. (2018): *A Future in Ruins. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace*. Oxford University Press, New York.
- Meyer, C. (Mod.) (2017): *Diercke Erdkunde. Einführungsphase Niedersachsen*. Westermann, Braunschweig.
- Meyer, C. & A. Eberth (2018): Reflexive Methoden zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht. In: Meyer, C., Eberth, A. & B. Warner (Hrsg.): *Diercke Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Westermann, Braunschweig. S. 31–45.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2015): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10: Erdkunde*. Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg: Erdkunde*. Hannover.
- Morgan, D. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. 2. Aufl. Sage Publications, Thousand Oaks.
- ÖBV – Österreichischer Bundesverlag Schulbuch & Freitag-Berndt (Hrsg.) (2015): *Schulatlas*. ÖBV, Wien.
- ÖUK – Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2007): *Welterbe für junge Menschen Österreich. Ein Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien.
- Rebanks Consulting & Trends Business Research (2009): *World Heritage Status. Is there Opportunity for Economic Gain? Lake District World Heritage Project*, Kendal.
- Reichart-Burikukiye, C. (2001): Wo liegt Afrika? – Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: *Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. Berliner Blätter Ethnographische und ethnologische Beiträge* 25. S. 72–97.

- Reinfried, S. (2015): Vorurteile und Stereotype bewusst machen. In: Reinfried, S. & H. Haubrich (Hrsg.) *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Cornelsen, Berlin. S. 74–79.
- Röll, V. & C. Meyer (2018): World Cultural Heritage from the Perspective of Young People – Preliminary Results of a Qualitative Study. In: Amoeda, R. et al. (Hrsg.): *Heritage 2018: Proceedings of the 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development 2*. S. 1091–1102.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. Pantheon Books, New York.
- Sant, E. et al. (2018): *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury, London.
- Schultz, H.-D. (1999): Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Köck, H. (Hg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft. Geographiedidaktische Forschungen*. Band 32. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik, Nürnberg. S. 34–45.
- Schultz, H.-D. (2005): Zwischen fordernder Natur und freiem Willen: das Politische an der „klassischen“ deutschen Geographie. In: *Erdkunde* 1. S. 1–21.
- Schultz, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: Haversath, J.-B. (Mod.): *Geographiedidaktik*. Braunschweig. S. 70–89.
- Schulz, M. (2012): Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, M., B. Mack & O. Renn (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Springer, Wiesbaden. S. 9–22.
- Siebert, H. (2005): *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken*. Verlag für akademische Schriften, Frankfurt am Main.
- Smith, L. (2006): *Uses of Heritage*. Routledge, New York.
- Strasser, P. (2002): “Putting Reform Into Action” — Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. In: *International Journal of Cultural Property* 2. S. 215–266.
- Ströter-Bender, J. (2010): Einleitung. In: Ströter-Bender, J. (Hg.): *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*. Tectum, Marburg. S. 11–16.
- UNESCO (1972): *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturgutes der Welt*. Paris.
- UNESCO (1994): *Expert Meeting on the “Global Strategy” and Thematic Studies for a Representative World Heritage List*. Paris.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris.
- UNESCO (2015): *Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt*. Paris.
- UNESCO (2019): *World Heritage List Statistics*. <https://whc.unesco.org/en/list/stat>. (28.10.2019)
- Wintersteiner, W. & C. Wulf (2018): *Global Citizenship – Convivial Cosmopolitanism*. In: Bernecker, R. & R. Grätz (Hrsg.): *Global Citizenship: Perspectives of a World Community*. Steidl, Göttingen. S. 32–41.
- Wulf, C. (2016): *Bildung und Vermittlung von Welterbe: Einige Perspektiven aus Sicht der UNESCO*. In: Dornbusch, R., F. Hansell & K. Manz. (Hrsg.): *Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag*. Mitteldeutscher Verlag, Freiberg. S. 48–51.
- Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf ‚Entwicklung‘. In: *PERIPHERIE* 30. S. 399–426.

Itta Bauer*

Fachdidaktik

Ein Blick hinter das Schweizer „Gedächtnistheater“: Jüdische Jugendliche in Zürich

* itta.bauer@geo.uzh.ch, Geographisches Institut der Universität Zürich

mit Beiträgen von Kerstin Fankhauser, Tanja Frei, Seraina Klaus, Philipp Rüdliühli und Raphael Zurfluh

eingereicht am: 20.12.2019, akzeptiert am: 05.02.2020

Aufbauend auf den provokativen Thesen von Max Czollek möchte der Beitrag danach fragen, wie es um das „Gedächtnistheater“ in der Schweiz bestellt ist. Wie positionieren sich jüdische Jugendliche in Zürich? Welchen Stellenwert nehmen Formen von Aktivismus *von* Jugendlichen und *für* Jugendliche ein? Mit diesen Fragen beschäftigten sich angehende Geographielehrer/innen (Gymnasien) im Rahmen eines Forschungs- und Lehrmoduls. In diesem Zusammenhang nahmen die Studierenden auch an einem Schulbesuch von zwei jüdischen Jugendlichen teil, die sich für das Projekt „Likrat“ engagieren. Dieses vom Schweizer Israelitischen Gemeindebund (SIG) geförderte Projekt schult junge Jüdinnen und Juden, damit sie jeweils zu zweit Schulbesuche in der Schweiz durchführen können. In offenen Gesprächskreisen werden unter Jugendlichen heikle Themen, wie etwa Antisemitismus, Shoa oder jüdische Kultur in der Schweiz diskutiert. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Prävention von Rassismus und Antisemitismus geleistet.

Keywords: Geographie und Geschichte, Erinnerungskultur, Schweiz, jüdische Jugendliche

Looking behind Swiss “Gedächtnistheater” (= remembrance theatre): Jewish adolescents in Zurich

This paper starts from the provocative arguments put forward by Max Czollek in his book „Desintegriert euch!“ (2018) and elaborates on how young people in Switzerland negotiate what Czollek calls “Gedächtnistheater”. For this purpose, a group of students worked on different perspectives of young Jews living in Zurich, Switzerland. The ideas discussed in this seminar were put into practice when we participated in a school visit of Likrat. Likrat is a program that educates, organizes and supports young people with a Jewish background who, in pairs, visit school classes and offer an open exchange between Jewish and non-Jewish young people. In an interview with two young people from Likrat, we discussed the thesis elaborated during the seminar and learnt what it is like to live as a young Jew in Zurich.

Keywords: Geography and history, remembrance Switzerland, Jewish youth

1 Hintergrund und Ziel des Beitrags

Das „Gedächtnistheater“, um das es in diesem Artikel gehen soll, stellt sich am besten selbst vor. Treffenderweise auch gleich in geeigneter Form: szenisch und performativ.

[Deutscher Journalist interviewt jüdische Künstlerin:] Was ist die Geschichte ihrer Familie? Also, ich meine im Zweiten Weltkrieg, also den Holocaust, also haben Sie Familie im Holocaust verloren? Und was ist Ihre Erfahrung mit Antisemitismus? Also ich meine heute in Deutschland, haben Sie schon mal Antisemitismus erlebt? Und noch was: Haben Sie

eigentlich Verwandte in Israel? Ich war ja auch mal da. Das Essen, wunderbar, und die Leute sind so hübsch. Besonders die Frauen, aber auch die Männer. Jaja, das macht die Armee aus Menschen. Nur schade das mit den Palästinensern, könnte doch so ein tolles Land sein! (Czollek 2018a: 84)

Diese und ähnliche Szenen deutsch-jüdischer Begegnungen bezeichnet der Soziologe Michal Bodemann als „Gedächtnistheater“, weil sie einem „kreativen und dramatischen Akt“ auf der Bühne gleichen (Bodemann 1996: 183). Drei Elemente sind konstituierende Bestandteile dieses Schauspiels: Erstens, „deutsche

Täter/innen und ihre Nachkommen treffen auf jüdische Opfer und inszenieren ihre Läuterung“. Zweitens erfüllt es die Funktion „kollektiver Identitätsstiftung“, indem es dazu dient ein neues deutsches Selbstbild zu konstruieren. Und drittens ist es ein Ausdruck von Trauer über eine Gewalttat (Czollek 2018a: 84). Insbesondere die ersten beiden Elemente stehen im Mittelpunkt von Max Czolleks Kampfschrift „Desintegriert euch!“, die das deutsche Selbstverständnis im Jahr 2018 kräftig durchgeschüttelt hat (Czollek 2018b). Der Berliner Lyriker und Essayist provoziert in seinem Buch (2018b) eine breite Öffentlichkeit mit seinen Thesen, die sich pointiert zusammenfassen lassen: Die Deutschen (miss)brauchen Jüdinnen und Juden für ihre eigene Vergangenheitsbewältigung! Dabei ist diese Provokation im Grunde ein medial geschickt inszenierter Remix von Gedanken, die Michal Y. Bodemann zum „Gedächtnistheater“ bereits 1996 in einer historisch-soziologischen Analyse vorgelegt hat. Darin heißt es u. a.: „Die Darstellung der Juden als still leidende Opfer ist ein besonderes Charakteristikum des deutschen Gedächtnistheaters, das von seinen jüdischen Mitspielern weitgehend akzeptiert wird. (...) Doch eben an dem Punkt, an dem das Gedenken in nationale Gedenkfeiern umgemünzt wird, werden Juden gebraucht – die toten Juden und die lebendigen Körper von Juden“ (Bodemann 1996: 115).

Bodemann und Czollek vertreten den Standpunkt, dass das deutsche „Gedächtnistheater“ auf der Pointe der Versöhnung basiert, für die Jüdinnen und Juden eine wichtige Nebenrolle spielen. Sie werden als passive Statistinnen und Statisten wahlweise auf historisch oder politisch gebohrte Bühnen der deutschen Selbstinszenierung gezerzt. Dabei bleiben die Stimmen von deutschen Jüdinnen und Juden selbst ungehört-stumm oder berechenbar-affirmativ. Im gleichen Buch verleiht Max Czollek (2018b) vehement auch seiner Forderung „Desintegriert euch!“ Ausdruck: „Desintegration ist (...) eine Erwiderung auf die beständig vorgetragene politische und gesellschaftliche Forderung nach Integration. (...) Wenn ich vom *Integrationsdenken* oder vom *Integrationsparadigma* schreibe, dann meine ich die Konstruktion eines kulturellen und politischen Zentrums, das sich implizit oder ausdrücklich als *deutsch* versteht. Ich behaupte, dass das Denken in Kategorien der Integration und Leitkultur die Phantasien von ethnischer Homogenität und kultureller Dominanz nicht nur nicht verhindern kann, sondern seinen Anteil daran hat, dass diese Konzepte nicht auf dem Schrottplatz der Geschichte bleiben, auf den sie gehören. Mit dem Konzept der Desintegration schlage ich ein Gesellschaftsmodell vor, das solche neovölkischen Vorstellungen unmöglich macht.“ (2018b: 15; Herv. i. O.) Die Forderung „Desintegriert euch!“ ist aber nicht nur an die Adresse

von jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern gerichtet, die sich nach Czolleks Ansicht präsenter und selbstbewusster für die eigene Geschichtsschreibung und die eigene gesellschaftliche Position in der Mehrheitsgesellschaft einsetzen sollten. Es ist vielmehr ein gesamtgesellschaftlich angelegter Aufruf, der auf eine konkrete Utopie einer Gesellschaft der radikalen Diversität abzielt, in dem die Stimmen von verschieden-sozial-kodierten Minderheiten nicht länger überhört werden, weil sie selbstbewusster, radikaler und provozierender auftreten und sich so einen Resonanzraum in der Echtzeit der Mehrheitsgesellschaft erkämpfen.

Im vorliegenden Artikel wird es darum gehen, diesen beiden eng miteinander verwobenen Argumentationssträngen nachzugehen. Empirische Beispiele aus einem Modul mit und für Lehrdiplom-Studierende der Eidgenössisch-Technischen Universität Zürich (ETHZ) zeigen auf, wie die oben angestellten Überlegungen zum Gedächtnistheater und zur Desintegrationsthese in die Hochschullehre aufgenommen werden können. Dabei ist es wichtig herauszustellen, dass hier auch ein Wechsel des nationalen Kontextes von Deutschland zur Schweiz gedanklich (nach)vollzogen werden muss.

2 Werkstattbericht aus einem Seminar für Lehrdiplom-Studierende

Im Frühjahrssemester 2019 bot ich für fünf Lehrdiplom-Studierende (Geographie) das Modul „Lernorte für Geographie und Geographiedidaktik“ an. Als thematisches Rahmenthema wählte ich „Jüdinnen und Juden in der Schweiz“, was nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine didaktische Herausforderung darstellte. Während in Deutschland bereits ansatzweise aufgearbeitet wurde, welche Position und Rolle die Geographie als Wissenschaft (Michel 2014; Rössler 1986; Schultz 1989) und das Schulfach Geographie oder Erdkunde (Heske 2008; Schultz 2017) im Nationalsozialismus spielten, so wurde die z. T. faschistische Vergangenheit der Geographie in der Schweiz bis heute nur ansatzweise thematisiert (Siegrist 1989).¹

Ein Vorwissen in Bezug auf die Disziplinenentwicklung oder verschiedene Wissenschaftstraditionen und -ansätze in der Humangeographie und Geographiedidaktik kann bei der von mir unterrichteten Gruppe Studierender nicht vorausgesetzt werden. Die Seminarteilnehmer/innen verfügten zwar über eine fundierte naturwissenschaftliche Ausbildung auf der Bachelor- und Masterstufe, Module in Humangeographie

¹ Dieser Frage wird aktuell in einem Modul zu „Geographie und Aktivismus“ am Geographischen Institut der Universität Zürich nachgegangen. Weitere Informationen unter: <https://www.geo.uzh.ch/de/departement/125/blog/geographie-in-aufruhr.html>, 27.01.2020

und Geographiedidaktik stellen dagegen in ihrem Studium nur einen sehr geringen Anteil dar. Dies wäre zwar eine wünschenswerte Grundlage für das Modul, ist allerdings auch nicht zwingend notwendig, weil es hier nicht um ontologische Grundsatzfragen geht, sondern um eine konkrete Auseinandersetzung mit den Thesen von Max Czollek, der Situation von Jüdinnen und Juden in Zürich und einem Begegnungsprojekt namens „Likrat“. Weil alle Studierende das Lehrdiplom anstreben und in ihrer späteren Berufspraxis Geographie als sehr breites Schulfach vertreten werden, wollte ich bewusst ein sozialwissenschaftliches Thema setzen, das eine Auseinandersetzung mit humangeographischen und gesellschafts-historischen Aspekten anregen sollte und einen klar erkennbaren lokalen Bezug zu Zürich herstellte.

Aus den angebotenen Themen wählten die Studierenden folgende Titel für ihre individuellen Arbeiten:

- Historische Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Zürich im Vergleich mit Mediendarstellung von Jüdinnen/Juden in Zürich
- Synagoge als Zentrum jüdischen Glaubens
- Orte jüdischen Lebens und Wirtschaftens
- Wie leben jugendliche Juden und Jüdinnen in Zürich?
- Orte antisemitischer oder diskriminierender Vorfälle in Zürich

Exkursionsprogramm «Koscher City – Juden in Zürich»

Datum: Mo. 25.03.2019
Dauer: 13:00 – 17:00 Uhr
Treffpunkt: Tramhaltestelle Sihlstrasse, 13:00 Uhr

Ablauf

13:00-13:05 Uhr: Fussweg von **Tramhaltestelle Sihlstrasse¹** zur **Synagoge der ICZ²**
13:05-13:35 Uhr: «Historischen Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Zürich – Einleitung» (Kerstin, 5 Min.)
«Synagoge als Zentrum jüdischen Glaubens» (Raphael, 20 Min.)
Zeitpuffer
13:35-13:40 Uhr: Fussweg zur **Tramhaltestelle Sihlstrasse¹**
13:40-13:46 Uhr: Fahrt **Tramhaltestelle Sihlstrasse¹ – Bhf. Wiedikon³** mit Tram 9
13:46-13:55 Uhr: Fussweg zu **Synagoge Agudas Achim⁴ / Supermarkt Koscher City⁵** (5 min) + Zeitpuffer
13:55-14:50 Uhr: Vor der **Synagoge Agudas Achim⁴**: «Orte antisemitischer oder diskriminierender Vorfälle in Zürich» (Tanja, 20 Min.)
Vor/im **Supermarkt Koscher City⁵**: «Orte jüdischen Lebens und Wirtschaftens» (Philipp, 20 Min.)
«Historischen Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Zürich – Gemeinde Agudas Achim» (Kerstin, 5 Min.)
Zeitpuffer
14:50-15:00 Uhr: Fussweg von **Koscher City⁵** zur **Bäckerei Ma'adan⁶** + Zeitpuffer
15:00-15:30 Uhr: Zwischenverpflegung, Pause, Diskussionsmöglichkeit bei der **Bäckerei Ma'adan⁶**.
15:30-15:40 Uhr: Fussweg von der **Bäckerei Ma'adan⁶** zur **Synagoge der IRGZ⁷**
15:40-15:50 Uhr: Vor der Synagoge: «Historischen Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Zürich – Gemeinde IRGZ» (Kerstin, 10 Min.)
15:50-16:04 Uhr: Fussweg zur **Tramhaltestelle Tunnelstrasse⁸** + Zeitpuffer
16:04-16:06 Uhr: Fahrt **Tunnelstrasse⁸ – Museum Rietberg⁹** mit Tram 7
16:06-16:30 Uhr: Vor der **Schule NOAM¹⁰**: «Wie leben jugendliche Juden und Jüdinnen in Zürich?» (Seraina, 20 Min.)
Zeitpuffer
16:30-17:00 Uhr: Zeitpuffer + Diskussionsmöglichkeit / Besprechung

Die erste Phase des Seminars sah eine inhaltliche Einarbeitungszeit vor. Die Ergebnisse trugen die Studierenden zu einem thematischen Rundgang durch das jüdisch geprägte Zürcher Stadtviertel Wiedikon zusammen, der in der nachfolgenden Karte detailliert aufgezeigt wird. Während des Rundgangs erklärten sich die Studierenden – aufbauend auf ihren thematisch gewählten „Lernorten“ – gegenseitig vielfältige Facetten des jüdischen Viertels und ihrer Bewohner/innen (siehe Karte und Programm unten) und legten somit eine gute Wissensbasis für die zweite Phase des Seminars.

Die zweite Phase des Seminars war dem Projekt „Likrat“ (hebräisch für „aufeinander zu“) gewidmet, wobei wir einen Schwerpunkt auf die Schweiz bzw. Zürich setzten. Dialogprojekte des Netzwerkes „Likrat“ gibt es mittlerweile in ganz Europa und werden von den jeweiligen jüdischen Vereinen und Organisationen (z. B. dem Zentralrat der Juden in Deutschland) gefördert. In der Schweiz wird Likrat vom Schweizer Israelitischen Gemeindebund (SIG) unterstützt und schult junge Jüdinnen und Juden (ab ca. 15 Jahren), damit sie jeweils zu zweit Schulbesuche in der Schweiz durchführen können. Ein Ziel besteht darin, dass in offenen Gesprächskreisen unter Jugendlichen tabufrei heikle Themen diskutiert werden. Damit soll ein wichtiger Beitrag zur Prävention von Rassismus

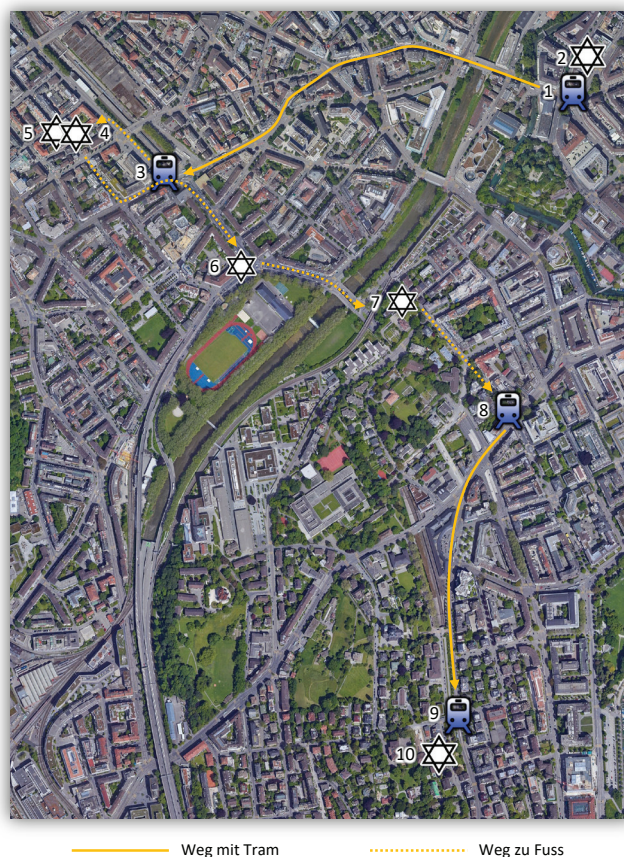


Abb. 1: Exkursionsprogramm und -route in Zürich; eigene Darstellung der Studierenden

und Antisemitismus geleistet werden. Einen sehr guten Einblick in die Arbeit der Likrat-Jugendlichen vermittelt der Kurzfilm, der auch auf der Startseite von [likrat.ch](https://www.likrat.ch/de/schulen/) veröffentlicht ist: <https://www.likrat.ch/de/schulen/>



Abb. 2: Screenshot Likrat
(Quelle: <https://www.likrat.ch/de/>, 17.04.2019)

3 Kontextualisierung: Jüdinnen und Juden in der Schweiz

Von den sieben Millionen Einwohner/innen der Schweiz, die im Bezugsjahr 2017 älter als 15 Jahre sind, stellen die ca. 18 000 Schweizer Jüdinnen und Juden mit einem Bevölkerungsanteil von 0.3 % nur eine kleine (religiöse) Minderheit dar (Bundesamt für Statistik 2019). Die Geschichte der jüdischen Minderheit blickt auf eine lange Migrationsgeschichte zurück, die bis ins 12. Jahrhundert zurückreicht (Guggenheim-Grünberg 1967; Historisches Lexikon der Schweiz o.J.). Antisemitische Vorurteile (z. B. Juden würden die Brunnen vergiften und die Pest in die Stadt bringen) und Vorfälle waren auch in der Schweiz weit verbreitet und wurden von der christlichen Kirche weiter verstärkt (Brunschwig et al. 2005). Bei einem Pogrom in der Nacht am 24. Februar 1349 wurden Zürcher Jüdinnen und Juden in ein Haus eingesperrt, das daraufhin angezündet wurde (Girardet 2001). Während Brunnenvergiftungen als Vorwand angegeben wurden, lagen die Beweggründe für dieses Pogrom aber eher in finanziellen Angelegenheiten: Nach der Ermordung der Jüdinnen und Juden wurden sämtliche Schulden, die Christinnen und Christen bei ihnen gehabt hatten, für nichtig erklärt. Auch die Stadt Zürich bereicherte sich am Erbe der Verbrannten (Brunschwig et al. 2005; Ruoff et al. 1995).

Während im späten Mittelalter Jüdinnen und Juden vor allem auf dem Land (z. B. im aargauischen Surbtal, Endingen und Lengau) angesiedelt waren und je nach gesellschaftlicher Lage von Städten entweder angelockt oder verstoßen wurden, so erlangten Jüdinnen und Juden in der Schweiz erst im Jahr 1874 volle Bürgerrechte, was Niederlassungsfreiheit und Berufs-

freiheit miteinschloss. In dieser Zeit wurden viele bekannte Synagogen, z. B. die Synagoge an der Löwenstrasse in Zürich (1880–1884), gebaut. Als Ergebnis der ersten Initiative auf Bundesebene überhaupt, wurde 1894 das Schächtverbot in die Bundesverfassung aufgenommen, das zuvor einen Grundsatzstreit zwischen Religionsfreiheit und Tierwohl ausgelöst hatte. Der große Erfolg der Initiative wurde auch mit der antisemitischen Haltung großer Bevölkerungsteile in der Schweiz erklärt (Longchamp et al. 2000). Im Jahr 1978 wurde das Schächtverbot aus dem Grundgesetz gestrichen und inhaltlich durch das Tierschutzgesetz ersetzt, das auch Muslime in der Schweiz betrifft. Der bislang letzte Versuch das de facto Schächtverbot zu lockern scheiterte 2001 (Dreyfuss-Kahn 2013: 85-6).

In der Gegenwart befinden sich die zwei größten jüdischen Gemeinden in Genf (3 500) und Zürich (5 500) (Statista 2019), wobei hinter diesen Zahlen ein sehr heterogenes Spektrum von „Jüdisch-sein“ steckt. In einer vom Schweizer Nationalfonds geförderten Studie zum „Schweizer Judentum im Wandel“ (Gerson et al. 2010) werden als die drei zahlenmäßig bedeutendsten religiösen Strömungen innerhalb der jüdischen Glaubensrichtung unterschieden:

- **Orthodox:** Dieser Richtung fühlen sich die meisten Einheitsgemeinden im Schweizerischen Israelitischen Gemeindebund (SIG) verpflichtet; darunter auch die Israelitische Cultusgemeinde Zürich (ICZ).
- **Ultraorthodox / Charedisch:** Die Zürcher SIG-Gemeinde Israelitische Religionsgemeinschaft (IRG) und Agudas Achim zählen beispielsweise hierzu.
- **Liberal/Reform:** Hierzu wird u. a. die Jüdisch Liberale Gemeinde Or Chadash (JLG) gezählt.

Diese drei Glaubensrichtungen, die intern weiter differenziert werden können, sind auch in der Stadt Zürich vertreten. Für die jüdische Gemeinde waren verschiedene Einwanderungswellen im Laufe der Geschichte bedeutend, wobei insbesondere Jüdinnen und Juden aus osteuropäischen Ländern im Verlauf des 20. Jahrhunderts die ultraorthodoxe jüdische Gemeinde vergrößerten.

Religion ist ein Aspekt des gesellschaftlichen Lebens, der einem starken Wandel bzw. Bedeutungsverlust, insbesondere unter jüngeren Bevölkerungsgruppen, unterliegt. Waren in der Stadt Zürich 1850 noch über 90 % der Bevölkerung evangelisch-reformiert, so ist die größte Gruppe heute die der Konfessionslosen (36.4 %), gefolgt von römisch-katholischen (26.7 %), evangelisch-reformierten (21.1 %) und muslimischen (5.8 %) Zürcherinnen und Zürchern. Zum jüdischen Glauben bekennen sich nur 1.1 % der Stadtbevölkerung, der landesweite Durchschnitt liegt bei 0.3 % (Bundesamt für Statistik 2019).

In den Zürcher Kreisen 2 (Enge, Wollishofen, Leimbach) und 3 (z. B. in Wiedikon) stellen Jüdinnen

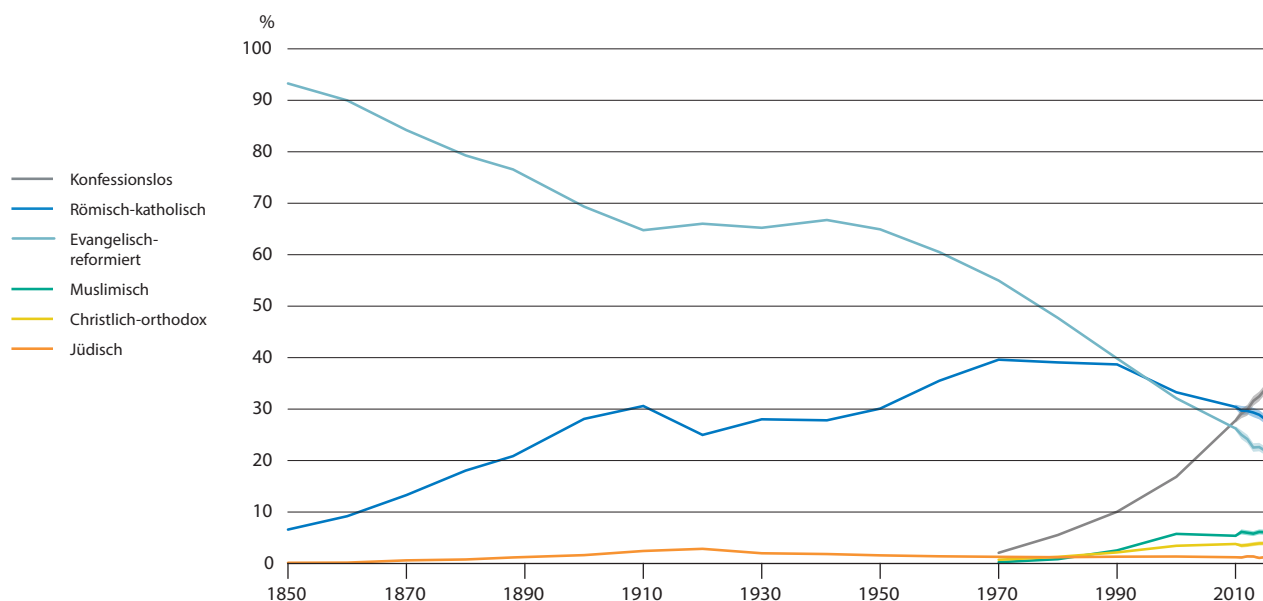


Abb. 3: Stadtzürcher Religionslandschaft (Quelle: Statistik Stadt Zürich)

und Juden z. T. bis zu 10 % der Quartiersbevölkerung dar (vgl. Stadtzürcher Religionslandschaft 2019). Diese punktuellen Segregationsphänomene können, ebenso wie die politische Einstellung, das Alter und die Alltagserfahrungen der Befragten, einen Anhaltspunkt für die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2000 zur Einstellung der Schweizer/innen gegenüber Jüdinnen und Juden und dem Holocaust geben. Die Resultate zeigten, dass die Befragten den Anteil von Jüdinnen und Juden an der Bevölkerung mehrheitlich überschätzten. So mutmaßten etwa 41 % der Befragten, den Anteil von Jüdinnen und Juden an der Gesamtbevölkerung der Schweiz zwischen 1 % und 9 %. Weitere 13 % der Befragten wählten diesen Anteil auf 10 % bis 19 %, 5 % der Befragten gingen von einem noch höheren Anteil aus und etwa ein Drittel hatte gar keine zahlenmäßige Vorstellung. Nur 6 % lagen mit ihrer Einschätzung (weniger als 1 % der Bevölkerung) richtig (Antisemitismusbericht 2000: 16).

Als die größte Stadt in der Schweiz ist Zürich sicher ein besonderes soziales Gefüge in der Schweizer Gesellschaft. Derzeit leben in der Stadt Zürich Menschen aus 171 Nationen zusammen. Der Ausländer-/innenanteil liegt bei 32,4 % (2017) (Statistik Stadt Zürich 2019). Wichtig ist darüber hinaus festzuhalten, dass ca. 75 % der jüdischen Bevölkerung einen Schweizer Pass hat (Weill 2004: 120–129).

Zürich ist demnach eine Stadt, in der Migration ein sichtbarer Teil der Geschichte und des Alltagslebens ist. Christiane Hintermann und Dirk Rupnow (Hintermann 2019; Hintermann & Rupnow 2016) haben an lokalen Beispielen in Österreich sehr schön herausgearbeitet, dass Migrationsgeschichte und Geschichte/n von Minderheiten in der Geschichts-

schreibung und im Geschichtsbewusstsein der Majoritätsgesellschaft Gefahr läuft, eine eher vernachlässigte Erzählung der Nationalgeschichte zu sein.

Die Geschichte der jüdischen Minderheit bzw. die Migrationsgeschichte von Jüdinnen und Juden in die Schweiz ist ein besonderes Kapitel der Schweizer Nationalhistorie, wie die Ausführungen am Anfang des Kapitels zeigten. Ein Kapitel, das eng mit der Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg bzw. der Migration von Jüdinnen und Juden in die Schweiz verbunden ist. Dieser Tatsache wird auch in den Schulen Rechnung getragen. Mit der Einführung des Lehrplans 21 (Grundlehrplan für die Lehrpläne in Primar- und Sekundarschulen in 21 Schweizer Kantonen) vor wenigen Jahren wurde festgelegt, dass ein sehr vielfältiges Bild der Schweizer Nationalgeschichte und der Gegenwartsgesellschaft erlernt werden soll. So wird etwa die Nationalgeschichte der Schweiz im Fach „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG), gemäß dem Lehrplan 21, anhand von wichtigen Ereignissen der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert vermittelt, wobei hier als verbindliche Themen u. a. „die Schweiz während der Zeit der Weltkriege“, „Landesstreik“ und „Frauenstimmrecht“ gesetzt sind (www.lehrplan21.ch, RZG 5.1). Im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik“ (RKE) hingegen lernen die Schüler/innen an der Geschichte des Judentums in der Schweiz und Europa Erfahrungen religiöser und kultureller Minderheiten exemplarisch aufzuzeigen (Diaspora, Identität, Toleranz, Emanzipation, Antisemitismus, Schoah/Holocaust, öffentliche Anerkennung, Zionismus) (www.lehrplan21.ch, RKE 3.2). Beide Aspekte, also sowohl die Geschichte der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs als auch die jüdische Gemeinschaft als re-

ligiöse Minderheit in der Schweizer Mehrheitsgesellschaft, werden in den allgemeinbildenden Schulen verbindlich behandelt. Im Lehrplan 21 sind diese beiden Themen als gut miteinander verknüpfbare Inhalte und mit entsprechenden Querverweisen aufgeführt. Auch an Schweizer Gymnasien sind Themen wie Migration und Minderheiten ein fester Bestandteil des Geographie-Curriculums (z. B. Lehrplan Geographie Kantonsschule Zürich-Nord).

Das Thema jüdisches Leben bietet sich gerade in Städten wie Zürich, Wien oder Berlin an, weil hier vor Ort historische und geographische Aspekte anschaulich zusammengeführt werden können. Vor diesem Hintergrund habe ich auch die provokativen Thesen und Argumente von Max Czollek zum Anlass genommen, gemeinsam mit einer Gruppe von fünf Lehrdiplom-Studierenden im Rahmen des beschriebenen Moduls die Frage zu stellen, wie es denn um das „Gedächtnistheater“ in der Schweiz und die gesellschaftliche Positionierung von Jüdinnen und Juden hier bestellt ist. Natürlich sind hier die Aufarbeitung der Geschichte und die Schuldfrage ganz anders gelagert als in Deutschland. Aber der Mythos der „neutralen Schweiz“ kann aufgrund ihrer dokumentierten Finanz- und Wirtschaftsbeziehungen zum Dritten Reich und ihre z.T. antisemitische Flüchtlingspolitik nicht wirklich aufrechterhalten werden (vgl. Bergier et al. 2002). Erst sehr spät – Mitte der 1990er Jahre – setzte sich die Schweizer Öffentlichkeit mit der Frage auseinander was ihre Verantwortung in Bezug auf die Shoa während des Zweiten Weltkriegs und die Behandlung von jüdischen Wertanlagen in der Nachkriegszeit anbelangte (Bergier et al. 2002). 1995 wurde in New York im Namen des Jüdischen Weltkongresses eine Sammelklage eingereicht. Die Kläger behaupteten, Holocaust-Überlebende hätten keinen Zugriff auf ihnen zustehende Bankkonten in der Schweiz.

„Im Juli 1997 veröffentlichten die Schweizer Banken eine neue Liste mit nachrichtenlosen Vermögen. Die Liste erschien in Zeitungen auf der ganzen Welt. (...) Am 12. August 1998 schlossen die Schweizer Banken UBS und Credit Suisse einen Vergleich mit dem World Jewish Congress. Die Banken verpflichteten sich in diesem 1995 in New York eingereichten Gerichtsverfahren, 1,16 Mrd. Franken (1,25 Mrd. \$) an Holocaust-Überlebende und ihre Nachkommen auszuzahlen. Davon wurden 742 Mio. Fr. (800 Mio. \$) für Personen vorgesehen, deren Gelder nach dem Krieg auf Konten in der Schweiz liegengeblieben waren. Weitere 394 Mio. Fr. (425 Mio. \$) waren reserviert für Holocaust-Überlebende, an der Schweizer Grenze abgewiesene Flüchtlinge und Zwangsarbeiter. Auch nichtjüdische Opfer erhielten Zahlungen.“ (Wurz 2013)

Neben den Reparationszahlungen – die sich noch bis ins Jahr 2013 hinzogen, weil die Banken die Identität der Kontoinhaber/innen und ihrer Nachfahren z. T. nur schwer ausfindig machen konnten – setzte das Schweizer Parlament 1996 eine unabhängige Kommission ein, die die Rolle des Finanzplatzes Schweiz während des Zweiten Weltkriegs aufarbeiten sollte. Unter dem Vorsitz des Schweizer Historikers Jean-François Bergier, zeigte der sogenannte „Bergier-Bericht“ (Bergier et al. 2002) detailliert die komplexen Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Schweiz und dem NS-Regime auf. Auch die Flüchtlingspolitik der Schweiz wurde dort kritisch erörtert: „Gemessen an ihren vormals humanitären und asylpolitischen Vorstellungen, verfehlte die neutrale Schweiz in der Flüchtlingspolitik nicht nur den selbstgesteckten Standard, sondern verstieß auch gegen elementare Gebote der Menschlichkeit“ (Bergier et al. 2002: 523).

Einen weiteren Meilenstein in der etwas anderen „Schweizergeschichte“ markierte der Historiker Thomas Maissen (2005), indem er die Schweizer Öffentlichkeit erneut dazu brachte sich mit diesem unangenehmen Thema auseinanderzusetzen. In seinem Buch „Verweigerte Erinnerung“ machte er unmissverständlich klar, dass die Schweizer Banken eine Rückgabe der „herrenlosen Vermögen“ verstorbener Jüdinnen und Juden nach dem Zweiten Weltkrieg nicht nur verzögerten, sondern diese sogar „zielstrebig sabotiert“ hätten (Maissen 2005: 55).

„Sehr bewusst unterliessen sie nicht nur jede eigene Initiative, sondern sabotierten zielstrebig so lange, wie es möglich war, auch eine entsprechende (Sonder-)Gesetzgebung, die allein der außergewöhnlichen Situation nach der Shoah hätte angemessen sein können.“ (Maissen 2005: 55)

Eine „Geste der Entschuldigung“ hätte Maissen ebenso angebracht gefunden, wie dafür zu sorgen, dass diese historischen Fakten im Bewusstsein der breiten Bevölkerung verankert werden. In diesem Sinne war es Maissen ein Anliegen, sich nachhaltig und schonungslos mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen: „Nur ein Volk, das den Zweiten Weltkrieg selbst schadlos überstanden hatte, konnte sich der Erinnerung der Opfer auf eine Art verweigern, wie viele Schweizer dies zumindest unbewusst taten“ (Maissen 2005: 29).

Im Zusammenhang mit der relativ späten Aufarbeitung der Frage, welche Rolle die Schweiz während und nach dem Zweiten Weltkrieg in Bezug auf die Shoa spielte, kann auch der Schlussbericht des SNF-Projekts zum Thema „Schweizer Judentum im Wandel“ (Gerson et al. 2010) gesehen werden, dem dieser Beitrag eine fundierte thematische Einführung und eine verlässliche Zahlenbasis verdankt.

4 „Gedächtnistheater“ und „Desintegriert euch!“ aus Sicht der Studierenden und der jüdischen Jugendlichen

Die Studierenden und ich begleiteten im Mai 2019 einen Schulbesuch von zwei Likratinos an eine Sekundarschule (Progymnasium) in Aarau (AG) als teilnehmende Beobachter/innen und führten im Anschluss daran noch eine einstündige Diskussion mit den zwei Jugendlichen. Im Gespräch mit Yael (19) und Aaron² (17), ging es sowohl um den Austausch der Beobachtungen während des Schulbesuchs, als auch um die Diskussion des Schweizer „Gedächtnistheaters“ und um die Rolle von jugendlichen Jüdinnen und Juden in der Schweizer Gesellschaft, was wir in Verbindung brachten mit der „Desintegrationsthese“ von Max Czollek.

In der Seminarstunde vor dem Schulbesuch überlegten wir zusammen, wie wir den provokativen Inhalt des Buches „Desintegriert euch!“ (Czollek 2018b) für die zwei Likratinos, die dieses Buch nicht kannten, in einer angemessenen Form zusammenfassen und veranschaulichen könnten. Folgende Thesen schrieben wir auf Flipcharts und legten sie vor dem Gespräch auf dem Boden aus:

- Welche Rolle spielen Jüdinnen und Juden in der Schweizer Geschichte?
- Sind Jüdinnen und Juden zu „passiv“ in der Vertretung der eigenen Geschichte und Interessen?
- These Czolleks: Jüdinnen und Juden sollten selbstbewusster und provokativer für ihre eigene Geschichtswahrnehmung und ihre Gegenwartsanliegen eintreten!

Obschon der inhaltliche Hintergrund dieser Fragen im Zentrum des offenen Austausches stand, behandelten wir diese Fragen nicht in chronologischer Reihenfolge. Diese Vorgehensweise wäre viel zu statisch gewesen für einen Austausch unter fast Gleichaltrigen. Dementsprechend konnte sich das Gespräch auch sehr dynamisch entwickeln und fand in einer lockeren Atmosphäre statt. In den folgenden Abschnitten habe ich die im Gespräch vorgebrachten Argumente der Likratinos und der Studierenden ausgewertet und unter den zwei Leitthemen „Schweizer ‚Gedächtnistheater‘“ und „Desintegriert euch!“ detaillierter ausgearbeitet. Hierdurch tritt die Perspektive von Jugendlichen zu den zentralen Themen stärker in den Vordergrund und erweitert die inhaltliche Debatte des Artikels um persönliche Sichtweisen.

4.1 Gedächtnistheater

Anhand von aufgezeichneten Diskussionsausschnitten möchte ich auf zwei Aspekte des Gedächtnistheaters eingehen.

Erstens, die von der Weltmeisterschaft 2006 markierte „Normalisierungsthese“ in Bezug auf das deutsche Nationalgefühl und zweitens die Sichtweise von Yael auf das „Schweizer ‚Gedächtnistheater‘“.

Aus der Diskussion während des Vorbereitungstreffens entwickelte sich ein interessanter Austausch unter den Seminarteilnehmern/innen. Vor allem einen Studenten beschäftigte der Gegenwartsbezug des Gedächtnistheaters ganz besonders:³

Student A: Ja, ich fände das schon auch spannend zu hören ob sie (= Likrati-Jugendliche) damit ein Problem haben, dass die heutige Generation jugendlicher einen Nationalstolz verspüren, weil er (=Max Czollek) stört sich extrem an der Fussball-WM. Und er sagt, er redet ausschließlich von Nationalismus. Aber Nationalismus impliziert ja, dass man seine eigene Nation über eine andere stellt. Und das ist in einem sportlichen Sinne für mich ein bisschen krass formuliert. Ich meine, ich bin auch Fußball-Fan und freue mich, wenn die Schweiz gegen ein anderes Land gewinnt (lacht), aber das ist für mich nicht Nationalismus. Jo. Eher Patriotismus, vielleicht, na, auch nicht zwingen, aber ich finde dieses Fußball-Beispiel, ich störe mich da ein wenig dran, dass er das, ich weiß nicht, dass die heutige Generation gar nicht darf.

Studentin B: Ja, es geht ja auch um die Flagge-

Student A: Flagge, Hymne-

Studentin B: Er hat dann etwa das Gefühl, so, die, wie kann dann ein jüdischer Jugendlicher sich darüber freuen und die deutsche Flagge schwingen, oder? Irgendwie, es geht um die Frage mit dem Hintergrund des ganzen Nationalsozialismus und Shoa und so.

Der Student A stört sich insbesondere an Czolleks „Normalisierungsthese“. Diese beinhaltet, dass in Deutschland während der Fußball-Weltmeisterschaft im Jahr 2006, an dessen Ende Deutschland den 3. Platz belegte, ein neues bzw. lang verborgenes Nationalgefühl des „Endlich dürfen wir wieder“ (Czollek 2018b: 38) zelebriert wurde. Etwas polemisch und übergeneralisierend stellt er fest, dass „(d)ie Deutschen die WM 2006 als eine kollektive Erleichterung darüber (erlebten), dass es endlich wieder erlaubt war, die Deutschlandfahne zu schwingen wie früher. Das ist es was ich ‚Täter*innengemeinschaft‘ nenne“ (Czollek 2018b: 38). Der Student bezieht die Normalisierungsthese zwar auf sich als Fußballfan, in seiner Rolle als „Schweizer“ bleibt er hingegen historisch unangreifbar und neutral. Für ihn ist es wohl nicht ganz einfach nachzuvollziehen, wie ambivalent das Verhält-

² Namen geändert

³ Die Namen der Studierenden habe ich auf ihren Wunsch hin in den Interviewausschnitten anonymisiert.

nis der deutschen Nachkriegsgesellschaft bis dahin zu allen Bezügen des eigenen „Nationalen“ (z. B. Nationalhymne) war. Bei Max Czollek ist die weiter oben erläuterte „Normalisierungsthese“ eng verknüpft mit dem „Integrationsparadigma“: „Wenn ich vom *Integrationsdenken* oder vom *Integrationsparadigma* schreibe, dann meine ich die Konstruktion eines kulturellen und politischen Zentrums, das sich implizit oder ausdrücklich als *deutsch* versteht“ (Czollek 2018a: 15; Herv. i. O.). Die Forderung nach „Desintegriert euch!“ richtet sich im Buch jedoch häufig explizit an Jüdinnen und Juden – verbunden mit der Aufforderung, die eigene Geschichtsdarstellung offensiver und die vielfältige Gegenwartsgesellschaft nachdrücklich zu vertreten. Nicht die einzelnen Argumente selbst, sondern vielmehr ihre Verschränkung miteinander, also das Ausspielen einer nationalen gegen eine religiöse Kategorisierung, wurde von den Studierenden im Seminar kritisch beurteilt.

In einem geschichtlichen Kontext, der aus einem anderen Blickwinkel das „Gedächtnistheater“ beleuchtet, stellen zwei Studentinnen an Yael und Aaron die Frage, wie sie die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg in Bezug auf Jüdinnen und Juden sehen.

Studentin C: (...) „das Boot ist voll“ und die ganze Geschichte aus dem Zweiten Weltkrieg, Gewisse, die es nicht geschafft haben, Gewisse, die geholfen haben aus der Schweiz, ich glaube die Idee vom Stern oder vom J im Pass ist glaube ich aus der Schweiz gekommen, das habe ich mal gehört.

Studentin D: Ja, das habe ich auch so gehört.

Studentin C: Ich glaube die Schweizer haben gesagt, sie wüssten gar nicht wer Jude ist und daher wollten sie das im Pass so sehen.

Yael: Ich glaube aber auch, dass weil die Schweiz im Zweiten Weltkrieg eine ziemlich kleine Rolle gespielt hat und sich nicht wirklich hat beteiligen wollen und dann doch gewisse Sachen gelaufen sind, dass man heute weiß, sie haben Transporte erlaubt oder Gewisse abgelehnt, Gewisse nicht, glaube ich, dass es für Schweizer Juden schwierig ist zu wissen, wie die Schweiz zu ihnen steht. Also, man weiß heutzutage schon, dass die Schweiz zu allen schaut und so, und auch Juden in der Schweiz friedlich leben können.

In diesem Ausschnitt wird das „Schweizer Gedächtnistheater“ zumindest ansatzweise angeschnitten. Yael verweist darauf, dass die Schweiz zwar nur eine sehr geringe Rolle im Zweiten Weltkrieg gespielt hat, allerdings auch nicht ganz frei von Mittäterschaft und Mitschuld gesprochen werden kann. Besonders bemerkenswert finde ich an ihrer Aussage, dass sie nicht wisse, wie die Schweiz zu Schweizer Juden stehe. Diese Unsicherheit ist sehr gut nachvollziehbar im Anblick der historischen Tatsachen (z. B. Eintrag als Jüdin/Jude im Reisepass). Allerdings hat Yael diese

Aussage im Präsens formuliert, was vielleicht darauf hindeutet, dass diese Frage für sie eine/n konkrete/n Gegenwartsbedeutung und -bezug hat. Wir haben an dieser Stelle im Gespräch nicht weiter nachgehakt, so dass ich hinter diese Interpretation ein Fragezeichen setzen möchte.

Aaron erzählt in Zusammenhang mit der Geschichte der Jüdinnen und Juden während des Zweiten Weltkriegs und dem Erinnern an den Holocaust, dass er erst vor einiger Zeit an einer Veranstaltung der „International March of the Living“-Organisation teilgenommen hat. Auf dem gemeinsamen Weg von Auschwitz nach Birkenau habe er die wertvolle Erfahrung und Bekanntschaft mit Holocaust-Überlebenden gemacht. In diesem Sinne habe er sich also zu einem Teil des „Gedächtnistheaters“ machen lassen. Sich und andere aber weiterhin an die Geschichte der ermordeten, misshandelten und vertriebenen Jüdinnen und Juden zu erinnern, ist ihm persönlich ein Anliegen und Grund genug sich bei Likrat zu engagieren. Zum Nachdenken über das „Schweizer Gedächtnistheater“ hat uns im Seminar angestoßen, dass es zwar einen internationalen Shoa-Gedenktag gibt, der jedes Jahr am 27. Januar an die Befreiung des KZ Auschwitz-Birkenau im Jahr 1945 erinnert. Entsprechende räumliche Analogien, also Orte des Shoa-Gedenkens, sind in der Schweiz jedoch äußerst rar gesät, abgesehen vom Archiv für Zeitgeschichte der ETH Zürich und der Gedenkstätte für jüdische Flüchtlinge in Riehen bei Basel.

4.2 „Desintegriert euch!“

Yael: (...) Ja, ich glaube schon, es gehört schon zum Stadtbild von Zürich, oder zumindest von bestimmten Quartieren, dass hier viele Juden leben. Ja, ich glaub jetzt nicht, dass die Rolle so passiv ist, weil wir halt doch so wenige sind im Verhältnis, denke ich schon, dass es schwierig ist sich megafest einzubringen. Aber so Sachen wie das jüdische Filmfestival, das es jetzt auch schon einige Jahre gibt, mein Vater ist daran auch beteiligt. Da zeigt man ja doch auch viel Präsenz und auch was einen auch viel beschäftigt mit diesen Filmen und sonst, ja, weiß nicht wie gut es wäre, wenn wir noch viel mehr Präsenz zeigen würden. Ich glaube da gäbe es sicher Leute, die es nerven würde oder die das nicht richtig fänden. (...) Also, man weiß heutzutage schon, dass die Schweiz zu allen schaut und so, und auch Juden in der Schweiz friedlich leben können. Aber trotzdem gibt es Leute, die antisemitische Gedanken haben, das weiß man auch und dass man darum genau auch wenig Präsenz zeigen will. Weil man weiß, mit jeder Präsenz kann man auch Leute provozieren, die gegen Juden sind. Und daher, auch wenn es ein Event ist,

ein Gedenktag oder so, braucht es für uns Sicherheit trotzdem am Ende vom Tag und es gibt immer wieder Bedrohungen auch gegen die jüdische Gemeinde, z. B. Bombendrohungen gegen das jüdische Zentrum und dann, ja, frage ich mich schon: Sollen wir noch mehr Präsenz zeigen? Das kann ja auch gefährlich sein!

Yael konfrontiert die provokativen Forderungen Czolleks nach mehr Präsenz und aktiver Teilhabe an der Vergangenheitsbewältigung und Gegenwartsgestaltung des öffentlichen Lebens mit einem wichtigen Gegenargument. Obschon sich Yael grundsätzlich sicher in Zürich fühlt, sind ihre Bedenken gegenüber Angriffen auf Jüdinnen und Juden durchaus berechtigt, wie etwa ein Vorfall aus dem Sommer 2018 belegt:

Mann verfolgt in Zürich drei Juden mit einem Messer
Am Samstagabend hat ein Vorfall auf offener Strasse im Zürcher Quartier Wiedikon für Aufregung gesorgt. Ein Mann startete zuerst eine Gruppe jüdisch-orthodoxer Kinder auf dem Spielplatz an. Als etwas später drei Gläubige zur Synagoge aufbrechen, werden sie vom selben Mann verfolgt. Er hat plötzlich ein Messer in der Hand und brüllt antisemitische Parolen. Der Angreifer konnte von einem Passanten gestoppt werden. (Tagesanzeiger 09.07.2018)

Auch sie selbst hat schon Erfahrungen mit unangenehmen Situationen gemacht oder wurde zusammen mit ihren Freundinnen als „Jüdin“ auf offener Straße beschimpft. Solche und ähnliche antisemitischen Vorfälle werden jedes Jahr vom Schweizerischen Israelitischen Gemeindebund (SIG) erfasst und registriert, wobei dieser eine deutliche Verschiebung der Angriffe und „Hate Speech“, insbesondere in Internet-Publikationen und sozialen Netzwerke, registriert (siehe Antisemitismusbericht 2018; <https://www.swissjews.ch/de/antisemitismus/vorfall-melden/>, 21.3.2019)

Im Gespräch mit Aaron und Yael werden noch weitere Themen erörtert, etwa ihre familiären Beziehungen zur Shoa, die Bedeutung von Religion im Leben von jüdischen Jugendlichen sowie die Problematik der inneren Spaltung der jüdischen Gemeinschaft in unterschiedliche Gruppierungen. Gerade dieser Punkt ist der Auslöser für ein Streitgespräch zwischen den beiden Jugendlichen:

Aaron: Also ich finde, es ist ja schon generell ein bisschen crazy, dass es eigentlich wenige Juden in der Schweiz hat, aber eher noch mehr in Zürich. Und dass man sich trotzdem in drei Gemeinden aufspaltet von denen. Jede Gemeinde macht sich über die andere lustig. Ahm, ich bin im Jugendbund, das ist wie Pfadi und auch nachher ein Teil vom Leben. Ich gehe dort schon hin seit ich sechs bin, jeden Samstag von drei bis sechs Uhr und wir haben es geschafft, es gibt drei Jugendbünde, die

sich im gleichen Gebäude zur gleichen Zeit treffen und ahm, es hat solche, die sind nicht religiös, eher zionistisch und dann halt meinen Jugendbund, der ist eher traditionell, und dann hat es noch (unverständlich) und wir nehmen uns eigentlich so gegeneinander die Kinder weg.

Itta: Ja, ja.

Aaron: Und ich finde es schade, dass wir es nicht schaffen, die zusammen zu bringen.

Yael: Ja, aber am Schluss gibt es doch für jeden etwas in den Gruppen-

Aaron: Ja, sicher-

Yael: In dem Jugendbund, wo er jetzt ist war ich auch früher. Und dann habe ich gemerkt, dass es wie nicht meines ist. Ich wollte etwas Religiöseres. Und da hat es einfach für mich gestimmt. Und drum finde ich es eigentlich schön, dass es wie in einem Haus die Möglichkeit gibt verschiedene Angebote zu haben.

Aaron: (fällt ins Wort) Ja, aber man läuft sich ja schon über den Weg und wenn man den anderen sieht, ist es ein scheues Hallo, aber dann geht man zurück in seine Gruppe. Und es sind ja doch immerhin 150, 200 Jugendliche, die dann in dieses Haus kommen aber nichts miteinander wirklich machen. Das finde ich persönlich fast ein bisschen schade. Nur weil die jeweiligen Eltern vielleicht etwas weniger religiös sind als die anderen.

Yael: Und es gibt ja auch nichts, was man irgendwie kombinieren könnte oder so.

Aaron: Doch, also in Deutschland hat es eine massive Organisation, wo alle zusammenkommen.

Yael: Ja, aber wenn jemand religiös ist und würde dorthin gehen, und nicht die Regeln befolgen, und möchte Teil unserer Gruppe sein, dann wäre das für mich nicht okay.

beide fallen sich ins Wort (Teile unverständlich)

Aaron: (lacht) Naja, ihr seht das Problem, oder? (alle lachen zusammen)

Aaron: Ich finde, sie könnten auch ein wenig weniger religiös tun, die nicht Religiösen ein wenig mehr mitmachen, das könnte schon klappen.

Yael: Durchaus. Hm, und man sagt auch so: Zwei Juden, drei Meinungen. (lacht) Man diskutiert da gerne und viel über alles Mögliche. Wie diese Diskussion, die könnten wir sicher noch eine Stunde weiterziehen.

Das kurze „Streitgespräch“ zwischen Yael und Aaron – das zeigte sich in einem Nachgespräch mit den Studierenden – war sehr aufschlussreich, weil es für die Studierenden die verschiedenen Meinungslager und Untergruppen innerhalb der jüdischen Gemeinde sehr gut veranschaulichte. Die eher abstrakte Gliederung der religiösen Strömungen im Judentum, wie wir sie im Seminar behandelt haben (siehe

Ausführungen dazu weiter oben), wurde hierdurch sehr lebendig und ließ auch Parallelen zur eigenen Erfahrungswelt (z. B. jugendliche Subgruppen, Pfadi-Gruppen) zu.

Für den Verein „Likrat“ führen Yael und Aaron regelmäßig Schulbesuche in Zürich und in den angrenzenden Kantonen durch. Dabei achtet der Verein sehr darauf, dass möglichst verschiedene Jugendliche einen gemeinsamen Schulbesuch durchführen, um die große Spannweite an religiöser Überzeugung und jüdischem Alltagsleben für Kinder und Jugendliche unmittelbar erfahrbar zu machen. Dass Aaron und Yael sich in ihrer Haltung zum jüdischen Glauben deutlich unterscheiden, obwohl sich beide als „orthodox“ bezeichnen, haben die Ausschnitte aus der Diskussion sehr schön veranschaulicht. Vor dem Hintergrund des öffentlichen Engagements der beiden Jugendlichen, stellten wir auch folgende Frage:

Itta: Seht ihr euch in eurer Rolle als LIKRAT-Jugendliche als jüdische Aktivist/innen?

Yael: Nein.

Aaron: Also, so habe ich noch nie über mich nachgedacht. Nein.

Itta: Nein? Interessant. Ich habe mir gedacht, ihr setzt euch für die Religion, für Öffentlichkeitsarbeit ein.

Yael: Na, es ist vielmehr gegen Antisemitismus.

Itta: Hm. (zustimmend) Sich zu engagieren?

Aaron: Es ist mehr so ein bisschen aufklären. Also, habt ihr den Film „Wolkenbruch“ gesehen? (alle zustimmen ja, hm)

Aaron: Ja, also ich habe den auch gesehen und ich habe mich krummgelacht. Es ist wirklich lustig gewesen. Also das jüdische Leben. Ja, ein bisschen schon, also wie sie es zeigen und wie das jüdische Leben ist und die Vorurteile abbauen, die man hat. Der Film vermittelt einen ersten Einblick in das jüdische Leben und das möchte ich ja auch mit Likrat machen.

Auch wenn Yael und Aaron sich vom Begriff „Aktivismus“, wie sie in meiner Frage mitschwingen, distanzieren, so ist ihr persönliches Engagement für einen offenen Dialog unter Jugendlichen in Form von Schulbesuchen ein wertvoller Schritt, um antisemitischem Denken und anti-jüdischen Vorbehalten mit einem niederschweligen Angebot aktiv entgegen zu wirken.

5 Fazit

Ausgehend von dem Buch „Desintegriert euch!“ und seinen provozierenden Thesen versuchte der Beitrag verschiedene Aspekte des „Schweizer Gedächtnistheaters“ auszuleuchten. Die Frage danach, wie es um

das „Gedächtnistheater“ in der Schweiz bestellt ist, kann in diesem Rahmen nur ansatzweise beantwortet werden. Es ist jedoch deutlich geworden, dass ein „Gedächtnistheater“ wie es Max Czollek für Deutschland beschreibt, in der Schweiz nicht existiert. Auch die Schweizer Gesellschaft hat sich erst sehr spät mit ihrer eigenen Rolle im Zweiten Weltkrieg auseinandergesetzt. Hierbei wurde u. a. aufgearbeitet welche Verantwortung die Schweiz für die Aufnahme bzw. Ablehnung von Flüchtlingen spielte und wie Schweizer Banken mit den nachrichtenlosen Vermögen von jüdischen Holocaust-Opfern in der Nachkriegszeit umgingen (z. B. Bergier et al. 2002; Maissen 2005). Als nachhaltigen Erfolg dieser nicht ganz einfachen Auseinandersetzung kann man es bezeichnen, dass im aktuellen Lehrplan 21 die Geschichte und die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg differenziert verankert ist und auch Jüdinnen und Juden als religiöse Minderheit als Thema aufgenommen sind. Gerade in großen Städten der Schweiz, wie z. B. Basel oder Zürich, in denen jüdische Gemeinden das Alltagsbild der Städte mitgestalten, können Themen wie Migration, Integration und Segregation sowie das Verhältnis von Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft sehr anschaulich mit einem Geschichts- und Geographiebezug unterrichtet werden.

Die ausgewählten Szenen aus unserem Gespräch mit zwei jüdischen Jugendlichen, die für „Likrat“ regelmäßig Schulbesuche durchführen, eröffneten uns zudem neue Einsichten. Aaron und Yael vertreten zwei unterschiedliche religiöse Standpunkte, was einen sehr guten Einblick in die heterogene jüdische Gesellschaft gibt. Sie ergänzen sich aber sehr gut, wenn es darum geht, einen Eindruck vom jüdischen Leben als Jugendliche/r zu erhalten. Auch Fragen zu ihrer eigenen Position als jüdische/r Jugendliche/r in unterschiedlichen Gemeinschaften, die sich für den Dialog zwischen Jüdinnen/Juden und Nicht-Jüdinnen/Juden einsetzen, beantworteten sie uns ausführlich. Diese Einsichten und Erfahrungen schätzten die Studierenden als extrem wertvoll und besonders eindrücklich ein. Als angehende Lehrpersonen für Geographie haben sie im Seminar eine sehr offene Form der Begegnung und des Austausches von unterschiedlichen Jugendlichen kennengelernt. Sowohl inhaltlich als auch didaktisch schätzten die Studierenden ihren Lernerfolg im Seminar als sehr groß ein, gerade weil sie sich mit einem bislang unbekannten Thema auseinandersetzen und andere Formen des Wissenserwerbs und Austausches erfahren konnten.

Dass diese Form des Dialogs für Klassen ab der Sekundarstufe I von „Likrat“ angeboten und organisiert wird, ist sicher eine wertvolle Anregung für Geographie-Lehrpersonen, die ihren Unterricht für solche besonderen Begegnungen öffnen möchten.

6 Literatur

- Bergier, J.-F., W. Bartoszewski, S. Friedländer et al. (2002): Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg. Schlussbericht der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg. Pendo, Zürich.
- Bodemann, Y. M. (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung. Rothbuch, Hamburg.
- Brunschwig, A., R. Heinrichs, K. Huser et al. (2005): Geschichte der Juden im Kanton Zürich: von den Anfängen bis in die heutige Zeit. Orell Füssli, Zürich.
- Bundesamt für Statistik (2019): Religionszugehörigkeit, 2015–2017. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html> (20.12.2019)
- Czollek, M. (2018a): Keine Juden mehr für Deutsche? In: Homolka, W., J. Fegert & J. Frank (Hrsg.): „Weil ich hier leben will ...“ Jüdische Stimmen zur Zukunft Deutschlands und Europas. Herder, Freiburg u. a. S. 84–99.
- Czollek, M. (2018b): Desintegriert euch! Carl Hanser Verlag, München.
- Fahlbusch, M., M. Rössler & D. Siegrist (Hrsg.) (1989): Geographie und Nationalsozialismus. 3 Fallstudien zur Institution Geographie im Deutschen Reich und der Schweiz. (=urbs et regio 51). Ghk.
- Dreyfuss-Kahn, M. (2013): Abriss der Geschichte der Juden in der Schweiz vom Mittelalter bis heute. In: Familienforschung Schweiz: Jahrbuch 40. S. 79–89.
- Gerson, D., S. Bossert, M. Dreyfus et al. (2010): Schweizer Judentum im Wandel (Schlussbericht, NFP 58). Basel.
- Guggenheim-Grünberg, F. (1967): Judenschicksale und „Judenschuol“ im mittelalterlichen Zürich. Beiträge zur Geschichte und Volkskunde der Juden in der Schweiz. H. 12. Verlag Jüdische Buch-Gemeinde, Zürich.
- Girardet, G. (2001): Der Judenmord von 1349. <https://www.nzz.ch/article77WFU-1.471520> (20.12.2019)
- Heske, H. (2008): „... und morgen die ganze Welt“: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. BoD, Nordstedt.
- Hintermann, C. (2019): Who has the right to be remembered? Erinnerungs- und Gedächtnisorte der Migration in Wien. In: Geographische Zeitschrift 107(1). S. 13–36.
- Hintermann, C. & D. Rupnow (2016): Orte, Räume und das Gedächtnis der Migration. Erinnern in der (post-)migrantischen Gesellschaft. Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 158. S. 59–83.
- Historisches Lexikon der Schweiz (o. J.): Judentum. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11376.php> (20.12.2019)
- Longchamp, C., J. Dumont, P. Leuenberger et al. (2000): Einstellungen der SchweizerInnen gegenüber Jüdinnen und Juden und dem Holocaust. Eine Studie des GfS-Forschungsinstituts im Auftrag der Coordination intercommunautaire contre l'antisemitisme et la diffamation (CICAD) und des American Jewish Committee (AJC). Bern.
- Maissen, T. (2005): Verweigerte Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989–2004. Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Michel, B. (2014): Antisemitismus, Großstadtfeindlichkeit und reaktionäre Kapitalismuskritik in der deutschsprachigen Geographie vor 1945. In: Geographica Helvetica 69(1). S. 193–202.
- Rössler, M. (1986): „Blut und Boden – Volk und Raum“ – Thesen zur Geographie im Nationalsozialismus. In: Friedrichs, J. (Hg.): 23. Deutscher Soziologentag. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 741–744.
- Ruoff, U., A. Siegfried, R. Frei-Stolba et al. (1995): Geschichte des Kantons Zürich. Bd. 1. Frühzeit bis Spätmittelalter. Werd Verlag, Zürich.
- Schultz, H.-D. (1989): Versuch einer Historisierung der Geographie des Dritten Reiches am Beispiel des geographischen Großstadtdenkens. In: Fahlbusch, M., M. Rössler & D. Siegrist (Hrsg.): Geographie und Nationalsozialismus. 3 Fallstudien zur Institution Geographie im Deutschen Reich und der Schweiz. (=urbs et regio 51). Ghk. S. 1–75.
- Schultz, H.-D. (2017): „Steißpauker“, „Lügen“ und „wehrlose Kinder“: Wie Schulgeographen dazu beitrugen, nach dem Ersten Weltkrieg den Frieden zu verlieren. In: GW-Unterricht 148(4). S. 43–57.
- Siegrist, D. (1989): Heimat – Landschaft – Nation. Ein Beitrag zur Geschichte der Schweizer Geographie während des deutschen Faschismus. In: Fahlbusch, M., M. Rössler & D. Siegrist (Hrsg.): Geographie und Nationalsozialismus. 3 Fallstudien zur Institution Geographie im Deutschen Reich und der Schweiz. (=urbs et regio 51). Ghk. S. 275–423.
- Statista (2019): Anzahl der Juden in der Schweiz nach Kantonen im Jahr 2017. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/322654/umfrage/anzahl-der-juden-in-der-schweiz-nach-kantonen> (20.12.2019)
- Stadt Zürich Statistik (2019): Analyse Stadtzürcher Religionslandschaft 2019. https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/statistik/publikationen-angebote/publikationen/Analysen/A_001_2019.html (20.12.2019)
- Statistik Stadt Zürich (2019): Bevölkerung. <https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/statistik/themen/bevoelkerung.html> (20.12.2019)
- Weill, R. (2004): Strukturelle Veränderungen der Schweizer Judenheit. In: Jüdische Lebenswelt Schweiz, 100 Jahre Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund. S. 120–129.
- Wurz, J. (2013): Rückblick auf die Kontroverse um die Holocaust-Gelder. https://www.swissinfo.ch/ger/politik/zwei-revisionen-_rueckblick-auf-die-kontroverse-um-die-holocaust-gelder/36759886 (13.9.2019)



Tim Schötz*, Thomas Jekel** & Katharina Wöhs***

RaumGeschichten schreiben: Schüler/innen erforschen den Holocaust in Wien

* tim.schoetz@stud.sbg.ac.at, Fachbereich für Geschichte, Universität Salzburg

** thomas.jekel@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien (✉ korresp. Autor)

*** katharina.woehs@stud.sbg.ac.at, Fachbereich für Geographie und Geologie, Universität Salzburg

eingereicht am: 08.10.2019, akzeptiert am: 15.01.2020

In den letzten Jahren wurden große Teile der Daten des Holocaust – der Vertreibung europäischer Juden und anderer Minderheiten – digital aufbereitet und nicht selten auch mit Geokoordinaten versehen. Dies eröffnet in Verbindung mit historischen Wikis die Möglichkeit mit Schülerinnen und Schülern Erinnerungsräume medial zu gestalten und Geschichte öffentlich zu schreiben. Dieser Beitrag diskutiert zunächst die Verbindungen zwischen dem GW-Unterricht und der Konzeption der Holocaust Education im Allgemeinen. Im weiteren beschreibt er Didaktiken zu Erinnerungsorten und stellt eine Lernumgebung vor, in der Schülerinnen und Schüler, im Alter von 14 Jahren, betreut die Geschichte einzelner deportierter Personen und Orte schreiben.

Keywords: Holocaust Education, Erinnerungsräume, Geomedien, Wikis

Geomedia- and Wiki-based Approaches to Places of Remembrance: Exploring places of forced displacement in Vienna with student-groups

Recently, many datasets concerning the Holocaust and forced displacement of other minorities in general have been digitized and geocoded. This development opens new possibilities in education for places of remembrance. Secondary school students are enabled to do their own research and publish it via local historical wikis. They are actively writing local history for and public remembrance. First, this contribution discusses links between Holocaust education and education in geography and economics. Afterwards, it delves into concepts of education at places of remembrance from history education. Finally, it proposes a transferable learning environment that links geomedia and wikis, which allow 14-year-olds to write histories of places of displacement.

Keywords: Holocaust Education, places of remembrance, geomedia, wikis

„Die Auseinandersetzung mit dem NS-Unrecht hat dazu beigetragen, dass unser Land heute liberal, weltoffen und friedlich ist. Darauf dürfen wir uns aber nicht ausruhen. Was wir jetzt brauchen, sind neue Ansätze, um historische Erfahrungen für die Gegenwart zu nutzen. Unsere Geschichte muss von einem Erinnerungs- noch stärker zu einem Erkenntnisprojekt werden.“ (Heiko Maas, 2019)

1 Einleitung

Die Situation mag beklemmend erscheinen: Die Grenzen des Sagbaren werden verschoben, das Wun-

dern über die Möglichkeiten, die gerade im Zusammenhang mit Migration und Minderheiten jeder Art diskursiv in Anschlag gebracht und politisch umgesetzt werden, nimmt bei humanistisch ausgerichteten Menschen zu. Autoritäre und semiautoritäre Politikideen gewinnen Zulauf und Mehrheiten. Dies kann vielleicht erklärt werden mit einem zunehmenden Abstand zu jener Zeit, in der die liberale Demokratie tatsächlich außer Kraft gesetzt wurde, an den nun fehlenden Erzählungen der Eltern und Großelterngeneration, und dem zunehmenden Fehlen von betroffenen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (vgl. Bertram 2015).

Zur selben Zeit, so Maas (2019), wäre jedoch ein völlig unbekanntes Ausmaß an Information ver-

füßbar, das kaum in Wert gesetzt wird, während genau die gleiche Technologie zur Verbreitung kruder Verschwörungstheorien beiträgt, wie beispielsweise Halbwahrheiten und nicht belegbare Geschichtsbilder, Stichwort „Holocaustleugnung“. Extremistische User/innen- „Blasen“ konstruieren in Blasen subjektive Realitäten, die stark von historischen Tatsachen abweichen und dennoch für beträchtliche Teile der Bevölkerung handlungs- und entscheidungsleitend sind. Aus diesem Befund heraus ergibt sich die Notwendigkeit, so Maas, dass sich die Gedenkkultur an neue Gegebenheiten, an die neuen Formen von Wirklichkeitskonstruktion anpassen muss und dass sich Gedenkstätten von Erinnerungs- zu Lernorten zu wandeln hätten. Erinnerungsorte sollten demnach nicht nur historische Fakten vermitteln, sondern auch den Transfer dieses Wissens zur Ausbildung von Wert- und Moralvorstellungen anbahnen (vgl. Lutz 2013). Nicht das „Herauskommen mit gesenktem Kopf, sondern mit mehr im Kopf“ (Maas 2019) müsse das Ziel sein.

Die Herausforderungen und Probleme der zukünftigen Holocaust Education können somit auf drei Teilbereiche konzentriert werden: Das Ende der Vermittlung über Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (vgl. Bertram 2015), der vorherrschende Rechtsruck und Rechtspopulismus in der Politik und Gesellschaft Europas (vgl. Heim 2017) und die durch das Internet verbreiteten Fake News (vgl. Schwarz 2018), die durch „Filterblasen“ noch weiter befeuert werden. Hierbei lohnt sich eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust/Genozid-Gedenken und damit, wie in anderen Ländern damit umgegangen wird. So setzt zum Beispiel Yad Vashem in Israel auf einen autobiographischen Zugang, zu den Opfern des Nationalsozialismus, d.h. es werden bewusst die Einzelschicksale der Holocaustopfer in das Zentrum der Betrachtung gestellt (vgl. Mykayton 2013). Gegensätzlich dazu rückt Deutschland die Täter/innen als zentrale Objekte in den Vordergrund, während die Opfer als gesichtslos gehandhabt werden (vgl. Mykayton 2013). Dies ist auch an der aktuellen Gedenkstättenpädagogik, etwa in ehemaligen Konzentrationslagern, ersichtlich.

Betrachtet man das Gedenken an den Nationalsozialismus – und man könnte die Verbrechen der jeweiligen autoritären Regime an anderen Orten naturgemäß ähnlich behandeln, auch wenn sie bewusst nicht verglichen werden sollen und können – werden diese Gedenkbemühungen zunehmend mit Geoinformation und digitalen Medien unterstützt (vgl. z. B. Fitchett & Good 2012; Levinger 2009). Es ist festzustellen, dass es europaweit und darüber hinaus Initiativen gibt, Unrecht verbunden mit den jeweiligen Orten des Geschehens auch digital zu verarbeiten und der Öffentlichkeit online zur Verfügung zu stellen. Die

Bandbreite reicht dabei von relativ schlichten Datenbanken über begehbare Visualisierungen von Orten des Unrechts bis zu mobilen Apps (Memento Wien), die Erinnerungsorte selbst mit Material erschließen lassen (vgl. Schellenbacher 2017). Viele dieser Anwendungen erlauben dabei eigentlich nur eine Einwegkommunikation zu den Rezipientinnen und Rezipienten, die damit vor Ort gedenken können. Die unterschiedlichen Initiativen sind dabei meist regionaler und lokaler Natur. Damit ist leider auch verbunden, dass die vorhandenen Onlineangebote und insbesondere die dahinterliegenden Datenbanken nicht interoperabel sind. Für die schulische Lehre bedeutet das, dass lokale Angebote in vielen Fällen geringfügig für den Unterricht adaptiert werden müssen.

Für Bildungsanliegen ist aus unterschiedlichen Gründen ein nicht-linearer, forschender und produzierender Zugang zur Geschichte von Orten vorzuziehen. Auch dieser kann mit den digitalen (Geo-) Medien hervorragend unterstützt werden, wie unter anderem der Geschichtomat (vgl. Biscotti 2020, in diesem Heft), die Wiki-Arbeit zu Orten des Widerstandes (vgl. Wöhs, Paulschin & Hovdar 2018) oder die Analyse rechtsextremer Diskurse in den Foren österreichischer Zeitungen sowie in Onlinekarten (vgl. Golser & Jekel 2018) zeigen. All diese Beispiele teilen das aktive Geschichteschreiben der Schüler/innen auf Basis eigener Quellenanalyse und Forschung sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse in sichtbaren Online-Medien. Dieses Lernsetting ist auch für den vorgestellten Unterrichtsentwurf richtungsweisend – Schüler/innen reichern darin vorhandene Daten mit den ortsbezogenen Individualgeschichten an und machen diese für andere Personen nachvollziehbar.

2 Holocaust Education und Orte des Erinnerns

Obwohl sich der Begriff „Holocaust“ (zu Deutsch: Brandopfer) in vielen Ländern eingebürgert hat und den nationalsozialistischen Völkermord an Personen jüdischer Abstammung von 1941 bis 1945 bezeichnet, kommt dieser Terminus nicht annähernd an die industriell betriebene Deportation, Ausbeutung und Vernichtung der Jüdinnen und Juden heran (vgl. Bettelheim 1978). Deshalb wird in vielen Ländern der Holocaust auch als Shoah (zu Deutsch: Unheil, große Katastrophe) bezeichnet¹ (vgl. BZPB 2008).

¹ Im Fall dieses Projektes können die Begrifflichkeiten tatsächlich synonym verwendet werden, da die zugrundeliegenden Datenbanken des Dokumentationsarchives des österreichischen Widerstandes (DÖW) bislang ausschließlich die deportierte jüdische Bevölkerung umfassen. Eine Ausweitung darüber hinaus ist ins Auge gefasst (Wolfgang Schellenbacher, pers. Kommunikation).

„Holocaust Education“ zu Deutsch „Holocaust-Erziehung“ beschreibt grundsätzlich die Vermittlung von kognitivem historischem Wissen über den Holocaust. Weiters versteht sie sich auch als pädagogischer Bezugspunkt mit unterschiedlichen Ansätzen, Praktiken und Methoden um Menschenrechtsverletzungen jeglicher Art (hier auch als Verweis auf andere historische und gegenwärtige Genozide) anzuprangern und insofern an der Moral- und Wertvermittlung anzuknüpfen (vgl. Metthes & Meilhammer 2015). Eine Trennung beider Hauptlinien wird somit dem Anspruch einer erinnerungs- und gedenkkulturellen Auseinandersetzung nicht gerecht. Problematisch wären darüber hinaus Zugänge, die rein moralisch auf die Betroffenheit der Lernenden abzielen oder historisch entkontextualisiert werden (vgl. König 1998). Die Wichtigkeit des Bewusstmachens von Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit in der Vergangenheit ist dabei ausschlaggebend, um Bezugspunkte für unserer gegenwärtige Gesellschaft festzustellen (vgl. Eckmann 2010) und somit auch Toleranz und Respekt anzubahnen, welche sich auch in der Global Citizenship Education (vgl. UNESCO o. J.; BMBF 2015) und der Ausbildung von mündigen und selbstständig handelnden Bürgerinnen und Bürgern begründet.

Die UNESCO gibt hierbei fünf Punkte an, wieso das Lernen über den Holocaust wichtig für die Zukunft der Schüler/innen ist:

- Zum einen wird dadurch die Fragilität von Gesellschaften und Institutionen demonstriert, die sich für Rechte und Schutz aller Personen einsetzen sollten. Vor allem in dem in Europa immer stärker werdenden Rechtsruck im politischen Spektrum wird die Frage nach menschlichen Werten und einer sozialen Gesellschaft immer größer.
- Außerdem zeigt sie auch die Gefahr von Vorurteilen, Diskriminierung und Entmenschlichung von Gesellschaften und Gruppen in Bezug auf den Antisemitismus und anderen Formen von Intoleranz und Rassismus.
- Zudem legt die Holocaust Education die Aspekte des menschlichen Handelns dar, die sich in unterschiedlicher Stärke und Ausmaß in der Politik zeigen können: Auswirkung von extremer Gewalt und Machtmissbrauch, Angst, Furcht und Gier.
- Sie lässt eine breitere und stärkere Reflektion aktueller Themen und Probleme zu, die alle Gesell-

schaften der Welt betreffen: Die Macht von extremen Ideologien, Propaganda, Hass und Gewalt gegenüber verschiedenen Gruppen.

- Ebenso werden durch die Holocaust Education Möglichkeiten aufgezeigt, sich in extremen Situationen zurechtzufinden und zu handeln. Sowohl das aufmerksam machen auf Grausamkeiten, die von Menschen ausgeübt werden, als auch das Widerstand leisten und Solidarität zeigen, spielen dabei eine große Rolle.

(UNESCO 2017: 23 f.)

Die Wichtigkeit der Holocaust Education und die damit verbundene Moral- und Werteerziehung begründet sich demnach in der Vergangenheitsbewahrung der Ereignisse der Opfer (vor allem auch Kinder, Jugendliche und ältere Personen), Mitläufer/innen und Täter/innen (vgl. Adorno 1966). So ist sie in Österreich und Deutschland auch Teil der „normativen Vergangenheit“ (Assmann 2013) geworden. Das Gedenken und Erinnern an den Holocaust und die Moral- und Werteerziehung sind somit fest im deutschen Grundgesetz, aber auch in den österreichischen Lehrplänen (vgl. BGBl 2016) verankert. Probleme stellen sich jedoch bei der Qualität der Erinnerung und deren Wandel im Kontext der demographischen Entwicklung (vgl. Assmann 2013).

Die Zukunft der Holocaust Education wird vor eine große Herausforderung gestellt: Das Ableben der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Obwohl die Rekonstruktion von Vergangenheit durch Oral History von Historikerinnen und Historikern oft nicht als glaubwürdige und objektive Quelle angesehen wird, bewirkt sie im Zuge der Holocaust Education eben genau diesen emotionalen subjektiven und empathischen Zugang, der den Schülerinnen und Schülern dabei hilft Werte aufzubauen. Obwohl die digitale Aufzeichnung von Zeitzeugen- und Zeitzeuginneninterviews zwar eine Möglichkeit der Archivierung von Erinnerungen darstellt, erzielen diese Aufnahmen nicht annähernd dieselbe Wirkung wie der direkte Kontakt mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (vgl. Bertram 2015). Durch den demographischen Wandel und Migration gilt es auch, die Holocaust Education an die veränderte Lebenssituation der nachkommen Generationen didaktisch anzupassen und neue Zugänge zu finden (vgl. BZPB 2008).

Die Anbahnung dieser neuen Konzepte geschieht in der vorliegenden Unterrichtssequenz durch die Recherche der letzten Wohnorte von Jüdinnen und Juden und deren Lebensläufe, die im Zuge des Holocausts aus der Stadt Wien vertrieben, deportiert und meist ermordet worden sind. Eine autobiographische und individuelle Annäherung an die Opfer des Nationalsozialismus und der Einbettung ihrer Geschichte in

Im Bildungsbereich hat sich der Begriff „Holocaust Education“ durchgesetzt, der alle Verbrechen gegen im Zuge des Nationalsozialismus Verfolgte umfasst und damit politisch andersdenkende Menschen, Roma und Sinti, sexuell anders als heterosexuelle orientierte Menschen und Menschen mit besonderen Herausforderungen inkludiert.

den historischen Gesamtkontext ist dabei auch ein wesentlicher Bestandteil aktueller gedenkstättenpädagogischer Ansätze in Israel/ bei Yad Vashem (vgl. Mykayton 2013). Ziel sollte es laut Bergmann (1977) sein, sich in der Geschichte mit „kleinen Leuten“ auseinanderzusetzen, um „Gruppen von Menschen, die man als solche nur generalisierend und abstrakt beschreiben kann, ein Gesicht zu geben“ (Sauer 2012: 86). Die letzten Wohnorte der Deportierten sind jedoch in diesem Kontext nur wenig didaktisch in Wert gesetzt worden.

Grundsätzlich werden Erinnerungsorte in der Geschichtsdidaktik als komplexe Sachquelle eingestuft, die sich durch ihre gegenständliche Immobilität auszeichnet (vgl. Baumgärtner 2005). Die lokalisierbaren Erinnerungsorte lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen von Schüler/innen erschließen. Zentral sind hierbei die Auseinandersetzungen von Reeken (vgl. 2000), Schreiber (vgl. 1998) und Sauer (vgl. 2012), die Erinnerungsorte als außerschulische Lernorte methodisch aufbereitet haben. Essentiell sind dabei bei Erinnerungsorten die Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven (sowohl räumlich als auch zeitlich) sowie die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und deren Austausch in Kleingruppen. Weiters wichtig sind die Dokumentation der Erinnerungsorte mittels Fotos und Notizen sowie das Hinzuziehen von Literatur und anderen Quellen zu einer Anbahnung einer historischen „Re-Konstruktionskompetenz“. Damit ist das Auswerten und Verbinden von Quellen mit dem Ziel der Erstellung einer historischen Narration gemeint – vereinfacht handelt es sich um die Fähigkeit, fundiert Geschichte zu schreiben. Die Herstellung eigener Dokumentation ist auch dahingehend wichtig, den Ort hinsichtlich seiner historischen Bedeutung und Funktion für die Gegenwart zu beurteilen (vgl. Reeken 2011).

Allgemein lassen sich diesen Orten drei verschiedenen Bedeutungen zuschreiben (vgl. Assmann & Brauer 2011):

- Zum einen sind sie durch ihren Quellencharakter historische Schauplätze, die Überreste und Spuren der Vergangenheit aufweisen können und uns über die Verbrechen des Holocaust Aufschluss geben können.
- Zum anderen sind sie Orte der Trauer und Emotionen. Dies spiegelt sich aus der Tatsache, was in diesen Räumen geschehen ist, und wie wir sie uns in der Begegnung aneignen.
- Mitunter sind diese Orte auch die letzten Stand- und Anhaltspunkte, die von einer verstorbenen Person bekannt sind. Somit rückt auch die Bedeutungszuschreibung als Orte des Erinnerns und des Gedenkens an die Gräueltaten der NS-Zeit in den Vordergrund.

Die Konzeptualisierung von Raum und damit die Auseinandersetzung mit den Erinnerungsorten erfolgt durch Schreiber (vgl. 2017) in einem materiell-symbolischen Verständnis. Der Erinnerungsraum als Sachquelle und mit all seinen physisch-materiell auffindbaren Vergangenheitspartikel wird darüber hinaus durch den symbolischen Wert ergänzt. Die Schüler/innen erweitern durch die individuelle Rauman eignung und Bedeutungszuschreibungen den physischen Raumbegriff. Diese historische Annäherung weist Parallelen zum sozialgeographischen Raum „als Kategorie der Sinneswahrnehmung“, sowie dem „Raum als Konstruktion“ (Wardenga 2002) auf. Die Erinnerungsorte werden dabei mit Bedeutungen versehen, welche bei Schülerinnen und Schülern zu einer neuen Raumerfahrung führt, da sie gezielt eine neue Narration herstellen.

Erweitert wird diese Tatsache noch durch die Verbindung des Raum-Zeit-Zusammenhangs im Hinblick auf die historische Orientierungskompetenz und das Nutzen dieser Raumerfahrungen für die Gegenwart. Durch die Informationsverbreitung über diese Orte des Erinnerns und der Auseinandersetzung mit den Kommunikationen über den Erdräum ausschnitt können Rückschlüsse über die Konstruktion gezogen werden. Die zeitliche Sinnbildung, die bei den Lernenden individuell entsteht, wird so durch eine räumliche Wahrnehmung ergänzt (vgl. Schreiber 2017) und ist somit auch ein essentieller Anspruch der Geschichtsdidaktik zur Anbahnung von Historizitätsbewusstsein (vgl. Pflüger 2014).

Die sozialgeographischen Konzepte um „space“ und „place“ (vgl. Tuan 1977) verbinden somit bei der Erschließung der Erinnerungsorte die geographische Sichtweise mit den geschichtsdidaktischen Überlegungen der Rekonstruktion des Geschehenen. So besitzen diese Orte für Unbeteiligte keine Bedeutung im Bezug zum Holocaust; sie sind zunächst ausschließlich physische Materie. Der Raum ist deshalb nur als „space“ fassbar. Nur durch die individuelle Auseinandersetzung mit diesem Ort mithilfe der Spurensuche, von Archivmaterial und der Vergangenheitspartikel die vor Ort auffindbar sind (z. B. Stolpersteine), können Rückschlüsse auf die Ereignisse gezogen werden die in der Vergangenheit passiert sind. Dem Ort kann somit ‚wieder‘ eine Bedeutung zugeschrieben werden (vgl. Massey 1996). Der Raumausschnitt wird somit zu einem „place“ für die Lernenden und gibt durch die Sinnes- und Bedeutungszuschreibung, ebenso wie etwa Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Hinweise über Vorgänge der Vergangenheit wieder, die „mit allen Sinnen“ erlebt werden können (Mayer 2004).

Durch die räumliche Nähe der Schüler/innen zu den Ereignissen des Holocaust rückt jedoch auch

der emotionale Aspekt der Holocaust Education in den Vordergrund und schafft Betroffenheit. Diese letzten Wohnorte der Jüdinnen und Juden können entsprechend nicht nur als Erinnerungsorte, sondern viel mehr als Lernorte genutzt werden. Morsch (2002: 42) beschreibt den Widerspruch und das Spannungsverhältnis zwischen Orten des Erinnerns und eines Lernortes als „Chance und Last zugleich“. Die vermeintliche Authentizität des Ortes wirkt sich dabei auf die Wahrnehmungen der Lernenden aus. Empathie mit den Opfern, die durch die Rauman eignung entstehen kann, sowie eine offene Lernsituation, in der auch Raum für eigene Vorstellungen bleibt, ist dazu notwendig. Daher wurde die im Folgenden dargestellte Arbeitsexkursion auch ohne Einflussnahme und Belehrung durch Expertinnen und Experten (Morsch 2002) durchgeführt, um den Schülerinnen und Schülern den Freiraum zu lassen, eigene Forschungen zu entwerfen und durchzuführen, Assoziationen zu bilden oder aber auch Ansichten zu festigen / zu ändern. Wissen und die Erarbeitung von Biographien dienen dabei als Vehikel, bei den Lernenden Kompetenzen anzubahnen, um einen eigenen und kritischen Zugang zu Geschehnissen zu entwickeln und deren Bezüge zur Gegenwart zu erkennen (vgl. Lutz 2013).

Eine weitere Verbindung der zwei Disziplinen Geographie und Geschichte zeigt sich somit in der sowohl zeitlichen als auch in der räumlichen Untersuchung der Erinnerungsorte, die von den Lernenden dokumentiert, fotografiert und kartiert werden sollen, und in der ortsbezogenen Konstruktion historischer Erzählung. Die Zuhilfenahme von Geomedien bei der Erschließung, wie etwa die Kartierung des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (DÖW) und der Verwendung des Geschichte Wiki Wien, ermöglicht somit das Schreiben eigener Narrationen und Geschichten über diese Orte, sowie das Zugänglichmachen für die Allgemeinheit durch die Veröffentlichung im Internet. Diese aktive Partizipation am Holocaustgedenken und der Digitalisierung von räumlichen, aber auch geschichtlichen Daten soll dazu führen, in Verbindung mit der Holocaust Education die „Entwicklung des politischen Subjekts“ (Elwood & Mitchell 2013: 280 f.) zu fördern.

3 Didaktische Grundsätze

Die hier beschriebene Lernumgebung stützt sich auf einige didaktische Grundüberlegungen, die hier nur knapp wiedergegeben werden können. Zunächst sind hier die Konzeptionen des „forschenden Lernens“ zu erwähnen (vgl. Hemmer & Uphues 2009) sowie unterschiedliche Zugänge der Exkursionsdidaktik, wie

sie sowohl für die Disziplinen Geographie als auch Geschichte diskutiert werden können (vgl. Ohl & Neeb 2012; Morsch 2013; Kühberger & Neureiter 2017).

Zwei Ansätze stehen im Zentrum:

- Der ursprünglich stark auf Geomedien zentrierte Ansatz einer Education für Spatial Citizenship (vgl. Jekel, Gryl & Donert 2010; Gryl & Jekel 2012), der eine Beteiligung am Schreiben der Geschichte von Orten nahelegt. Die wesentlichen Dimensionen – Datenerhebungs- und Visualisierungstechniken, ein kritischer Umgang mit Quellen, sowie die Kommunikation der Forschungsergebnisse sind diesem Ansatz entnommen. Praktische Umsetzungen und Evaluierungen im Lernprozess hierzu liegen gerade für die neuartige Darstellungen historischer Sachverhalte vor. Elwood und Mitchell (2013) sowie Gordon, Elwood und Mitchell (2016) belegen, dass eigenständiges und kollaboratives Kartieren historischer Orte durch Schülerinnen und Schüler geeignet ist, alternative Politikentwürfe und kritisches räumliches Denken zu fördern. Umsetzungen im Kontext der schulischen Aufbereitung des Nationalsozialismus bieten unter anderem Jekel et al. (2017), sowie Wöhs et al. (2018). In beiden Fällen wurden die öffentliche Publikation und die Diskussion der Daten als Beteiligungsprojekt in das Zentrum gestellt.
- Der in der Geographiedidaktik relativ stark verbreitete Ansatz des Spurenlesens: Dieser, von Gerhard Hard (1995) entwickelte didaktische Ansatz erlaubt eine Strukturierung der Forschung vor Ort, indem er sich über die Prinzipien der plausiblen Konkurrenzhypothesen und der Triangulation, das heißt, für jede dieser Konkurrenzhypothesen auch Belege in Form von Spuren zu suchen, eine monoperspektivische Schreibung von Geschichte zu verhindern sucht (vgl. Kanwischer 2015; Jekel, Lehner & Vogler 2018). Anders als im ursprünglichen Konzept werden allerdings nun auch digitale Spuren, die entweder über die Adresse oder die Person im Rahmen von Internetrecherchen zu finden sind, als zusätzliche verwertbare Spuren gedeutet, die nicht physisch-materiell vor Ort vorliegen.

4 Unterrichtskonzeption und Unterrichtsmaterialien

Aus den obenstehenden Überlegungen ergibt sich für die Unterrichtsumgebung zur Erforschung und Dokumentation der Vertreibung der Wiener Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus folgender Ansatz:

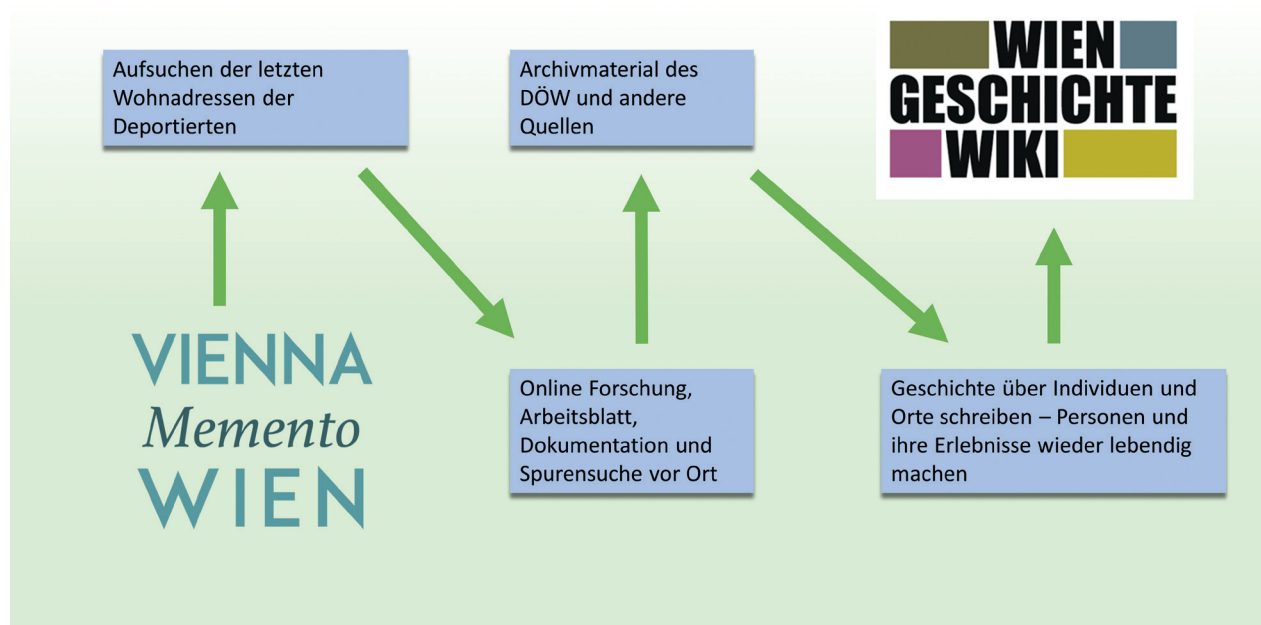


Abb. 1: Struktur der Lernumgebung (eigene Darstellung)

Für den zeitlichen Rahmen wird dieser projekthafte Teil der Lernumgebung mit mindestens fünf Unterrichtseinheiten veranschlagt, wobei mehr sicherlich möglich und auch sinnvoll wäre. Zu Beginn werden die Schüler/innen dabei in Kleingruppen (à 3 Personen) eingeteilt und sollen zunächst im Sinne der Erhebung von Schüler/innenperspektiven ihr Wissen über den Holocaust in Wien in einem Brainstorming/ einer Mindmap festhalten. Anschließend erhalten die Lernenden einen Informationstext (M 1), auf denen die wichtigsten Daten zur Deportation in Wien festgehalten sind und der ihnen als Überblick zu der Thematik dient.

Als zweiten Schritt bekommen die Kleingruppen jeweils den Namen einer deportierten Person des selbigen Alters (das heißt, 13–15 Jahre alt – zum Zeitpunkt der Deportation) zugewiesen. Es wurden Personen des vergleichbaren Alters aufgrund der Tatsache gewählt, dass sich Schüler/innen besser in deren Lage versetzen können (vgl. Heyl 1996). Der Lernumgebung zugrunde liegen Archivmaterialien des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (wie etwa Briefe oder Tagebucheinträge der jeweiligen Person) und ein Arbeitsblatt (siehe Materialien), welche den Lernenden für Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt werden. Die Bearbeitung des Arbeitsblatts erstreckt sich kontinuierlich über den Zeitraum des Projekts und dient ebenso als Leitfaden, um das angepeilte Lernziel zu erreichen. Ausgehend von einer Internetrecherche und der Verwendung des Geomediums, d. h. der Personen-Suche von Memento

Vienna lassen sich nun die letzten Wohnadressen der Deportierten lokalisieren und von den Lernenden aufsuchen.

Die Gruppen gehen eigenständig auf Spurensuche vor Ort, ermitteln Hinweise und Vergangenheitspartikel und dokumentieren diese mithilfe von Fotos und dem Arbeitsblatt. An diesem Punkt spielt somit die ausführliche Analyse des letzten Wohnortes – bei dem es sich in den meisten Fällen um Sammelwohnungen handelte – eine zentrale Rolle und bildet demnach gleichzeitig das Verbindungsstück der geographisch-geschichtlichen Auseinandersetzung mit Raum und Zeit. So relativiert die räumliche Nähe auch ebenso die zeitliche Distanz zu dieser Thematik (vgl. Heyl 1996). Dies führt ebenso durch unterschiedliche Wahrnehmungen der einzelnen Beteiligten zu einem multiperspektivischen Erkenntnisgewinn (vgl. Falk 2015).

Anschließend an die Spurensuche vor Ort, sollen sich die Schüler/innen im Internet und mithilfe des Archivmaterials (siehe Materialien) einen detaillierten Einblick über das Vergangene verschaffen. Zusammen mit den physisch-materiellen Quellen vor Ort, dem Archivmaterial und der Verwendung weiterer digitaler Quellen (Wien Geschichte Wiki, Homepage des Vereins Steine der Erinnerung, Internetrepräsentanzen der Heute im Gebäude vertretenen Personen und Unternehmen) kann die Geschichte des Ortes und der dort wohnhaften Person bis zu einem gewissen Punkt rekonstruiert und schließlich von den Schülerinnen und Schülern in Form von Wiki-Beiträgen im *Geschichte Wiki Wien* veröffentlicht werden.

Die Prämisse, die Personen und Ereignisse die in / um diese Orte gelebt haben und passiert sind, durch die Digitalisierung ihrer Geschichten wieder lebendig zu machen, wird somit über die Erfahrungen bei der Forschung, das Schaffen von Betroffenheit (vgl. Heyl 1996), der Interpretation der Quellen durch die Lernenden und auch über die Auseinandersetzung mit den fertigen Geschichten, die der Allgemeinheit zugänglich gemacht werden, erreicht.

5 Unterrichtserfahrungen und Ausblick

Das vorgestellte Projekt wurde zwei Mal – jeweils mit einer Gruppe aus acht Schülerinnen und Schülern der Schule „Aktives Lernen Favoriten“ sowie mit einer Gruppe von Studierenden im Februar 2019 durchgeführt. Aus diesen Durchführungen und dem gegebenen Feedback lassen sich für die Weiterentwicklung dieser Unterrichtsidee vielerlei Schlüsse ziehen. So hat sich vor allem die außerschulisch-forschende Ausrichtung als pädagogisch wertvoll herausgestellt, die so auch eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag darstellte. Ebenso wurden die Erfahrungen während des Projekts als äußerst positiv eingestuft, da es für viele auch neu war, Geschichte zu schreiben und sie nicht nur zu lesen. Die Schüler/innen hatten dementsprechend auch den Eindruck, etwas „Nützliches“ zu leisten. Trotz der Bereitstellung des Archivmaterials durch das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands gibt es jedoch leider nur sehr wenige Quellen, die für die spezifisch angepeilte Altersgruppe der Lernenden in Frage kommen. Entsprechend ist in ähnlich gelagerten Projekten zu überlegen, ältere Vertriebene, die in der Regel besser dokumentiert sind, in den Vordergrund zu stellen.

Diese Bereitstellung von Archivmaterial müsste systematisiert erfolgen, um einen erheblichen Mehraufwand bei der Vorbereitung zu umgehen. Dementsprechend müssen somit immer unterschiedliche Orte und Quellen bearbeitet werden, um einen didaktischen Mehrwert – vor allem bei dem Schreiben der Geschichten – zu erreichen. So wünschten sich auch einige Gruppen, sie hätten mehr über ihre zugeteilte Person erfahren können. Dies stellt gleichzeitig eine Möglichkeit des Scheiterns da, falls Quellen nicht ausreichen, um sich einen Überblick zu verschaffen und damit eine eigene Narration zu verfassen. Bei einer weiteren Durchführung werden genauere Leitfäden und Recherchemöglichkeiten aufgezeigt, die den Schülerinnen und Schülern unterstützend zur Verfügung gestellt werden, um etwaige Probleme des selbstständigen Forschens zu dezimieren.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust rückt hierbei auch die Frage nach den Emotionen in

den Vordergrund. So ist aufgefallen, dass die Schüler/innen unterschiedlich auf die Verbrechen des Holocaust durch die vorhandene räumliche Nähe zu den Erinnerungsorten reagiert haben. Wesentlich dabei ist ein geeigneter Umgang der Lehrenden mit den Emotionen der Lernenden, um nicht von Emotionen überflutet zu werden und das Lernziel aus den Augen zu verlieren. Damit soll keineswegs einem emotional anspruchlosen Lernprozess das Wort geredet werden, sondern lediglich, dass die entstehenden und teilweise starken Reaktionen betreut werden müssen. Dies ist im Rahmen der Durchführung nur teilweise gelungen: Für einige sind es eben doch stark emotional aufgeladene Momente, wenn man ein gerade untersuchtes Gebäude durch jene Haustüre verlässt, die auch die Deportierten viel zu früh ein letztes Mal durchschritten haben. Auch in der Lehramtsausbildung Geschichte fehlt übrigens eine entsprechende Ausbildung.

Daneben stellt die Veröffentlichung der Beiträge im Geschichte Wiki Wien ein potenzielles Problem, gleichzeitig aber auch eine Motivation, dar. Die Einträge müssen nämlich intern bestätigt werden – nicht zuletzt, um einen Missbrauch des Wikis zu verhindern. Somit sind die Geschichten, die die Lernenden verfasst haben, nicht sofort zugänglich, was sich negativ auf die Motivation der Schüler/innen auswirken kann. Gleichzeitig wird aber durch diese Form der Qualitätskontrolle festgestellt, dass die Beiträge ein adäquates Niveau besitzen. Allgemein erfreute sich dieses Projekt einer großen Beteiligung, welche sich durch das hohe Maß an Selbstständigkeit der Lernenden und des breiten und aufschlussreichen Feedbacks widerspiegelte. Die Rückmeldungen zeigten aber auch, dass dieses Projekt durch eine intensivere Recherche des Archivmaterials beziehungsweise einer Bereitstellung von mehreren Quellen hinzugewinnen würde.

Betrachtet man das reine Schreiben von Geschichte, so könnte man die Einzelprojekte als abgeschlossen betrachten. Allerdings erscheint es zusätzlich durchaus interessant, auch mit den Bewohnerinnen und Bewohnern beziehungsweise den aktuellen Nutzerinnen und Nutzern dieser Häuser in Kontakt zu treten, um forschend über den aktuellen Geschichtsbezug mehr herauszufinden (Herbert Pichler, mündliche Kommunikation). Hierbei könnten durch den Austausch neue Perspektiven auf beiden Seiten aufgezeigt werden.

Dank

Die Autorinnen und Autoren bedanken sich bei Wolfgang Schellenbacher, Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), für umfassende Unterstützung und Beratung; Bei den

Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen der Schule „Aktives Lernen Favoriten“ sowie bei einer Studierendengruppe der Universität Salzburg für den Pretest der Lernumgebung im Feld.

Die Publikation dieses Beitrages wurde durch den OpenAccess-Fonds der Universität Wien unterstützt

Literatur

- Adorno T. W. ([1966] 2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & A. Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. S. 125–135.
- Assmann, A. & J. Brauer (2011): Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust. In: Geschichte und Gesellschaft 37. S. 72–103.
- Assmann, A. (2013): Die Erinnerung an den Holocaust. In: Rethenow, H., Wenzel, B. & N. Weber (Hrsg.): Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. S. 67–78.
- Baumgärtner, U. (2005): Historische Orte. In: Geschichte lernen 106. S. 12–18.
- Bergmann, K. (1977): Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zu Demokratie? Klett, Stuttgart.
- Bertram, C. (2015): Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen. In: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 28. S. 178–199.
- Bettelheim, B. (1978): Holocaust: Überlegungen, ein Menschenalter danach. In: Der Monat 30. S. 5–24.
- BGBI. Nr. 88/1985. (2016): Semestrierter Lehrplan. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf> (31.03.2019)
- Bisotti, C. (2020): Das Schülerprojekt Geschichtomat: Historische Orte entdecken mit digitalen Medien. In: GW-Unterricht 157.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF, 2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzklass. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?515357 (13.09.2019)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2008): Holocaust-Erziehung. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung> (20.04.2019)
- Eckmann, M. (2010): Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. In: Prospects 40. S. 7–16. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9140-z>
- Elwood, S. & K. Mitchell (2013): Another Politics Is Possible: Neogeographies, Visual Spatial Tactics, and Political Formation. In: Cartographica 48. S. 275–292. DOI: 10.3138/carto.48.4.1729.
- Falk, G. (2015): Exkursionen. In: Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. S. 150 – 153.
- Fitchett, P. G. & J. A. Good (2012): Teaching Genocide through GIS: A Transformative Approach. In: The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas 85. S. 87–92. DOI: 10.1080/00098655.2011.628713
- Golser, K. & T. Jekel (2018): Rechtsextreme Diskurse im Unterricht analysieren. Eine theoriegeleitete Medienanalyse mit Schüler/innen. In: GW-Unterricht 151. S. 43–58. DOI 10.1553/gw-unterricht151s43
- Gordon, E., Elwood, S. & K. Mitchell (2016): Critical Spatial Learning: Participatory Mapping, Spatial Histories, and Youth Civic Engagement. In: Children's Geographies 14. S. 558–572.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 1–4, in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1546) geändert worden ist.
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering GI in secondary education. Towards a spatial citizenship approach. In: Cartographica 47. S. 18–28.
- Hard, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrücker Studien zur Geographie Bd. 16. Rasch, Osnabrück.
- Heim, T. (2017): Der politische Rechtsruck, die prozessierten Widersprüche des Neoliberalismus und die Strukturkrisen kapitalistischer Vergesellschaftung. In: Aigner, I., Jobst, P. & R. Wamper: Autoritäre Zuspitzung: Rechtsruck in Europa. S. 17–41.
- Hemmer, M. & R. Uphues (2009): Neue Ansätze in der Exkursionsdidaktik – aufgezeigt am Beispiel der Schülerexkursion Berlin-Kreuzberg. In: Aktuelle Impulse für den Geographieunterricht. Tagungsband zum Mittelfränkischen Realschultag Erdkunde. S. 26–30.
- Heyl, M. (1996): „Erziehung nach Auschwitz“ und Holocaust Education – Überlegungen. Konzepte und Vorschläge. In: Abram, I. & M. Heyl (Hrsg.): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. S. 61–164.
- Jekel, T., Gryl, I. & K. Donert (2010): Spatial Citizenship. Beiträge von Geoinformation zu einer mündigen Rauman eignung. In: Geographie und Schule 32. S. 39–45.
- Jekel, T., Lehner, M. & R. Vogler (2017): Mapping the Far Right: Geomedia in an Educational Response to Right-Wing Extremism. In: International Journal of Geoinformation 294. S. 1–14.
- Kanwischer, D. (2015): Spuren lesen und geographische Bildung. Didaktische Anmerkungen zu Gerhard Hard 1995: Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. In: geographische revue 16. S. 79–89.
- König, Hans-Dieter (1998): Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefizite. In: Henkenborg, P. & H. W. Kuhn (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht: Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. S. 135–149.

- Kühberger, C. & H. Neureiter (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine Quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Wochenschau, Schwalbach.
- Levinger, M. (2009): Geographical Information Systems Technology as a Tool for Genocide Prevention: The Case of Darfur. In: *Space and Polity* 13. S. 69–76. DOI: 10.1080/13562570902781249
- Lutz, T. (2013): Lernorte Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung* 66. S. 367–382.
- Maas, H. (2019): Das Unwissen der jungen Deutschen ist gefährlich. In: *Die Welt*. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article187748332/Heiko-Maas-Das-Unwissen-der-jungen-Deutschen-ist-gefahrlich.html> (27.1.2019)
- Massey, D. (1996): Politicising space and place. In: *Scottish Geographical Magazine* 112. S. 117–123.
- Mayer, U. (2004): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, U., Pandel, H. J. & G. Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. S. 389–407.
- Metthes, E. & E. Meilhammer (2015): Holocaust Education im 21. Jahrhundert / Holocaust Education in the 21st Century. Klinkhard, Bad Heilbrunn.
- Mkayton, N. (2013): Der Holocaust in jüdischer Erinnerungskultur und Pädagogik – am Beispiel Yad Vashem. In: *Erinnerungskulturen*. S. 113–125.
- Morsch, G. (2002): Authentische Orte von KZ-Verbrechen. Chancen und Risiken aus der Sicht der Besucherforschung. In: Fuchs, E., Pingel, F. & V. Radkau (Hrsg.): *Holocaust und Nationalsozialismus*. S. 42–47.
- Morsch, G. (2013): Die Gedenkstätten und ihre Aufgaben. Neun Prinzipien. In: *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung* 66. S. 411–418.
- Ohl, U. & K. Neeb (2012): Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In: Duttmann, R., Glawion, R., Popp H., Schneider-Sliwa, R. & A. Siegmund (Hrsg.): *Geographiedidaktik*. S. 259–284.
- Pflüger, C. (2014): Erinnerungsorte. In: Mayer, U., Pandel, H., Schneider G. & B. Schönemann (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. S. 59–60.
- Reeken, D. (2000): Bauwerke. In: Sauer, M., Henke-Bockschatz, G. & D. Reeken (Hrsg.): *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. S. 24–25.
- Reeken, D. (2011): Gegenständliche Quellen und museale Darstellung. In: Günther-Arndt H. (Hg.) *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. S. 137–150.
- Sauer, M. (2012): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze Verlag, Hannover.
- Schellenbacher, W. (2017): Memento Vienna: A Case Study in Digital Archives, Georeferenced Data and Holocaust Education. In: *GI Forum* 2. S. 13–22. DOI: 10.1553/giscience2017_02_s13
- Schreiber, W. (1998): Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologie historischer Exkursionen. In: Schönemann, B., Uffelmann, U. & H. Voit (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens*. S. 213–226.
- Schreiber, W. (2017): Raum – vernachlässigte Kategorie der Geschichtskultur. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16. S. 48–66.
- Schwarz, K. (2018): Alles Fake? Zwischen Alarmismus und Verharmlosung. In: Hooffacker G., Kenntemich W. & U. Kulisch (Hrsg.): *Die neue Öffentlichkeit*. S. 125–134.
- Tuan, Y. F. (1977): *Space and Place. The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248071> (20.04.2019)
- UNESCO (o. J.): Holocaust Education. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/holocaust-education> (20.04.2019)
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raum-begriffen im Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 200. S. 5–9.
- Wöhs, K., Paulischin-Hovdar, R. & A. Gatterbauer (2018): Fostering Holocaust Education and Remembrance Culture using Geomedia. *GI Forum* 2. S. 193–206. DOI: 10.1553/giscience2018_02_s193

M 1

Arbeitsblatt: Memento Vienna: Holocaust in der Nachbarschaft**Aufgabe 1:**

Zeige in Form eines Brainstormings/Mindmap auf, was du über den Holocaust in Wien weißt und was dir dabei durch den Kopf geht. Verschaffe dir anschließend einen Überblick zu dem Projekt Memento Vienna!

Aufgabe 2:

Charakterisiere die dir zugeteilte Person, indem du alle zur Verfügung gestellten Materialien verwendest!

Orientierungsfragen: Wer war diese Person? Wo hat sie gelebt? Wo ist er/sie zur Schule gegangen? Was ist ihm/ihr passiert?

Aufgabe 3:

Ermittle den letzten Wohnort der Person und suche diesen auf!

Analysiere den Ort hinsichtlich vorhandener Hinweise und dokumentiere diese Hinweise mithilfe von Fotos und Notizen.

Aufgabe 4:

Rekonstruiere den Alltag/das Leben der Person an diesem Ort und versuche dich mithilfe der Informationen, die du gesammelt hast, in die Personen hineinzusetzen.

Aufgabe 5:

Besuche das Geschichte Wiki Wien und suche nach der Person oder der Adresse, wo diese Person gelebt hat.

Vergleiche deine recherchierten Informationen mit den aktuell im Wiki vorhandenen und zeige auf, was man noch ergänzen könnte.

**Aufgabe 6:**

6.1 Erstelle einen Benutzer/in-Account auf <https://www.wien.gv.at/info/benutzerregistrierung.html>.

Klicke dazu auf „Registrieren“, gib einen fiktiven Benutzeraccount und ein Passwort sowie eine E-Mail-Adresse zur Bestätigung an.



Melde dich dann auf der Seite https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Wien_Geschichte_Wiki an (rechts oben).



6.2 Ergänze die fehlenden Informationen zu der Person und zum Ort im Beitrag (oder schreibe einen neuen Beitrag) und erzähle dadurch ihre/seine Geschichte!

Als Hilfe kannst du die Seite <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Leitfaden:Allgemeines> verwenden. Danach wählst du beim Button „Mitmachen“ „Beitrag erstellen“ aus. Schon kannst du loslegen.

M 2

Holocaust in Wien – Ein kurzer Rückblick

Im Jahr 1934 betrug der Anteil der jüdischen Bevölkerung in Wien rund 9%. Mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich 1938 begann die von den Nationalsozialisten angestiftete Schikanierung der jüdischen Bevölkerung. Man vernichtete Synagogen, plünderte und zerstörte Geschäfte und Wohnungen.

Mithilfe von Propaganda wurden Jüdinnen und Juden immer weiter aus der Gesellschaft ausgeschlossen und diskriminiert. Schließlich folgte mit den Nürnberger Gesetzen die gezielte Verfolgung, Deportation und Tötung von Jüdinnen und Juden in Wien, im Sinne der „Arisierung“ des Deutschen Reiches. Eine große Anzahl der jüdischen Bevölkerung floh aus Österreich und siedelte sich in anderen Ländern wie etwa Frankreich und Großbritannien an. Mit dem Kriegsbeginn 1939 wurden nur noch sehr wenige Asylsuchende aufgenommen.

Verfolgung, Deportation und Ermordung:

In der „Kristallnacht“ am 9. November 1938 (Novemberpogrom) wurden bereits 6 000 Personen jüdischen Glaubens festgenommen und in die Konzentrationslager nach Dachau und Buchenwald deportiert. Im Verlauf der nächsten sieben Jahre wurden dabei fast 48 000 Jüdinnen und Juden aus Wien vertrieben und hauptsächlich mit Zügen in Konzentrationslager nach Osteuropa gebracht. Dort wurden sie zum Arbeiten gezwungen, gefoltert und getötet. Das Alter spielte hierbei keine Rolle. Nur etwa 1 700 Personen überlebten diese Zeit. Die Zahl der Jüdinnen und Juden in Wien schrumpfte in Folge der Deportation und Flucht zum Ende des 2. Weltkrieges von ursprünglich 176 000 auf ungefähr 9 000.



Abb. 2: Deportation der jüdischen Bevölkerung aus Wien in Konzentrationslager (eigene Abbildung)

Denk- und Mahnmäler in Wien:

In Wien gibt es eine Vielzahl an Denkmälern, die an die Grausamkeiten der Nationalsozialisten an der jüdischen Bevölkerung erinnern sollen. Ziel ist es dabei auch aufzuzeigen, wie extrem und schnell Fremdenhass und Diskriminierung in Verfolgung und Massenmorden ausarten können und dass ein solcher Genozid in Zukunft nie wieder vorfallen wird. Des Weiteren bieten sogenannte „Stolpersteine“ die Möglichkeit, an deportierte und verstorbene Jüdinnen und Juden zu gedenken.



Abb. 3: Stolpersteine in Wien

Zum Weiterlesen:

<https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Deportation>

http://www.nachkriegsjustiz.at/ns_verbrechen/juden/deport_wien_wrg.php

<https://www.hanisauland.de/>

Valentin Domann* & Stephan Liebscher**

Unterrichtspraxis

Forschende Lehre in einer polarisierten Gesellschaft – Perspektiven aus einer angewandten kritischen Geographie

* valentin.domann@geo.hu-berlin.de, Geographisches Institut, Humboldt-Universität Berlin

** stephan.liebscher@fu-berlin.de, Institut für Geographische Wissenschaften, Freie Universität Berlin

eingereicht am: 20.12.2019, akzeptiert am: 08.02.2020

Der Artikel geht der Frage nach, wie geographische Lehre an der Hochschule in Zeiten eines allgegenwärtigen Rechtsrucks kritische Perspektiven anregen und zugleich in stadtesellschaftlichen Polarisierungsprozessen emanzipatorisch intervenieren kann. Hierfür werden Erfahrungen aus zwei Lehrforschungsprojekten aus Chemnitz und Berlin dialogisch reflektiert. Dabei werden Potenziale von verschiedenen Ansätzen der geographischen Forschung und Lehre, die sich partizipatorischen und transformativen Method(ologi)en bedienen, wie Aktionsforschung und Urban Transition Lab, diskutiert.

Keywords: forschende Lehre, Urban Transition Lab, Aktionsforschung, Solidarität, Rechtspopulismus, Geographie

Research-led teaching in a polarized society – perspectives of a practical-critical geography

The article examines how academic teaching in geography can stimulate critical perspectives in times of an omnipresent political shift to the right and how it can intervene in processes of polarization of urban societies in emancipatory ways. For this purpose, experiences from two research-led seminars in Chemnitz and Berlin are reflected in dialogue. The article also discusses potentials of different approaches using participatory and transformative methodologies in geographical research and teaching, such as action research and urban transition labs.

Keywords: research-led teaching, Urban Transition Lab, action research, solidarity, right-wing populism, geography

1 Ausgangslage: Transformative Ansprüche der kritisch-geographischen Lehre und Chemnitzer Ausschreitungen als Stein des Anstoßes

Die kritische Geographie feiert beim Verfassen dieser Zeilen, ohne große Festakte, ihr fünfzigstes Jubiläum. Nimmt man die Gründungsmythen beim Wort, fiel 1969 der Startschuss für die Entwicklung einer eigenständigen Denktradition innerhalb der geographischen Wissenschaften, zunächst unter dem Label der *radical geography*. Einhergehend mit der Diversifizierung, Institutionalisierung und Professionalisierung der kritischen Geographie, stellt sich zuletzt vermehrt die Frage danach, wie sich das ursprüngliche Versprechen einer aktionsorientierten und solidarischen Wissenschaft aus dem Hörsaal einer Bologna-Universität noch einlösen lässt (vgl. Castree 2000).

In diesem Zusammenhang wird vermehrt die Rolle von kritischen Geographinnen und Geographen

in der Hochschullehre diskutiert (vgl. etwa Catungal 2019). Zentrale Überlegungen werden hierzu der kritischen Pädagogik, etwa von Henry Giroux, entlehnt, die das Seminar als Raum konzipieren, der auf vielerlei Art und Weise mit der gesellschaftlichen Realität verbunden ist (vgl. Heyman 2001). Allein die Thematisierung gesellschaftlicher Missstände unter „klassischen Lehrbedingungen“, würde demnach nicht weit genug gehen, gar Gefahr laufen, Wissen zu objektifizieren und das Gegebene als statisch zu vermitteln: „no matter how terrible some of the problems we discuss in our classrooms may be, they are almost invariably situated as being someone else’s problems, lived somewhere else“ (Hay 2001: 169). Folgend gelte es, Formate (weiter-) zu entwickeln, die Studierenden eine aktive Rolle in der Wissensproduktion zuweisen (vgl. Heyman 2001).

Unter dieser Prämisse bieten insbesondere Methoden des forschenden Lernens vielversprechende Zugänge zur Seminargestaltung, da Studierende hier im

Rahmen der Lehrveranstaltung angehalten sind, alle Phasen einer empirischen Forschung selbst durchzuführen und der Seminarkontext der gemeinsamen Reflexion dient (vgl. Reinmann 2016). Weiterhin kann kritisch-geographische Lehre auf Ideen aufbauen, die, entgegen einem positivistischen Wissenschaftsverständnis, die transformativen und progressiven Momente von Forschung herausheben. Die hier vorgestellten Seminarkonzepte profitierten insbesondere von den mehrheitlich positiven Erfahrungen der Autoren mit Mitteln der *Aktionsforschung* und der Methodologie der *Urban Transition Labs*.

Die beiden Ansätze versammeln jeweils eine Reihe unterschiedlicher Forschungspraktiken, welche die Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft überwinden und in partizipativer Weise nach Ansätzen zur konstruktiven Thematisierung und Behebung drängender gesellschaftlicher Problemlagen suchen. Eine gewisse Schnittmenge beider Strömungen ist vorhanden, wenngleich zahlreiche Aspekte noch nicht belichtet wurden (vgl. Räuchle & Schmitz 2019: 7f.). *Urban Transition Labs* sind Experimentier- und Reflektionsorte für alternative Imaginationen und Praktiken. Die Bandbreite von Laborformaten bewegt sich dabei von empowernden Settings bis hin zu solchen, die auf die „Produktion von [...] evidenzbasierten Lösungen“ (Räuchle & Schmitz 2019: 8) abzielen. Während Labore damit eher infrastrukturelle Rahmungen für transformative Prozesse unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Vorzeichen sein können, umfasst die Aktionsforschung explizit zahlreiche und teils widersprüchliche Facetten von Wissenschaft. Unter diesem Sammelbegriff finden sich Ansätze, die von partizipatorischen Erhebungen, die „Beforschte“ eher als Partnerinnen und Partner der Forschung denn als Datenquelle betrachten, bis hin zu „militanten Untersuchungen“ reichen können, in denen politisches Engagement und kritische Wissensgenerierung in einem Prozess zusammenfallen sollen (dazu Halder 2018: 45ff.).

Gemein ist den beiden Ansätzen, dass sie anstreben, in aktuelle Problemlagen zu intervenieren. Hier tritt als eines der drängendsten Probleme für ein progressives Gesellschaftsverständnis zuletzt unausweichlich die zunehmende Wortergreifung von Rassisten und Rassistinnen in den Fokus. So instrumentalisierte etwa im Sommer 2018 ein breites Bündnis der radikalen Rechten in Chemnitz den Tod von Daniel H., woraufhin tagelange Ausschreitungen folgten, die anfangs an die Dynamik von Lichtenhagen '92 erinnern. Dominik Intelmann geht in einem lesenswerten Aufsatz auf raumsensible Weise der Frage, weshalb die rechte Massenmobilisierung gerade in der drittgrößten sächsischen Stadt so erfolgreich sein konnte. Unter anderem macht er den Zustand der Zivilgesellschaft

als eine Ursache des Problems aus: Ihre Institutionen seien nicht in der Lage gesellschaftlichen Konsens herzustellen, da sie vor Ort zum Teil als „westdeutsch dominiert“ und „mit einer eigenen, fremd bleibenden Rationalität betrachtet“ werden würden (Intelmann 2019: 192f.).

Es dauerte einige Tage, bis sich diese Zivilgesellschaft aufrappelte und die Teilnehmendenzahlen der antifaschistischen und -rassistischen Gegendemonstrationen mit denen der aufgebrachten Rechten mithalten konnte. Eine Woche nach den ersten rassistischen Kundgebungen konnte dann ein Konzert gegen rechts unter dem Motto „Wir sind mehr“ organisiert werden, welches 65 000 Besucher/innen anzog und dessen zugehöriger Hashtag (#wirsindmehr) zum meistdiskutierten Hashtag des Jahres avancierte (Spiegel 2018).

Vor dem beschriebenen Hintergrund schien es uns in der Lehrplanung unausweichlich, die rassistischen Ausschreitungen in Chemnitz, die sich entgegenstellenden solidarischen Alternativen und die polarisierte Stimmung in Deutschland in Bezug auf Migration zu behandeln. Dabei unterstützt wurden wir durch ein *ad hoc* Vernetzungstreffen von Forschenden aus dem Bereich der Geographischen Migrationsforschung, das sich in Osnabrück darauf einigte, das Themenfeld anti-migrantische Mobilisierung verstärkt in der Hochschullehre zu behandeln. In mehreren Seminaren verschiedener Universitäten wurde und wird mittels forschender Lehrmethoden das Thema aufgegriffen und der Verbund tauscht sich regelmäßig über Erfahrungen und Ergebnisse aus.

2 Fallbeispiele

Die beiden hier vorgestellten Seminare arbeiteten im Sommersemester 2019 besonders eng zusammen, vertraten beide den Anspruch, innerhalb des Seminarkontextes in urbane Räume zu intervenieren, und stellten eine enge Lehrkooperation zwischen Studierenden in Chemnitz und Berlin her, weshalb sie im Folgenden genauer dargestellt sein sollen.

2.1 Seminar „Rechtspopulismus in Suburbia“ an der HU Berlin

Das Seminar an der HU Berlin, das sich an Master-Studierende des Studiengangs „Urbane Geographien“ richtete, hatte zur Vorüberlegung, die vielfältigen Verbindungen zwischen rassistischer Agitation und Themen ‚vor Ort‘ zu erarbeiten. Wenn man rassistische und sexistische Positionen als Kern der rechtspopulistischen Deutungsangebote ausmacht, ist es doch noch weitestgehend unklar, welche lokalen Kontexte dafür

entscheidend sind, dass solche Erzählungen als plausibel und wählbar erscheinen (vgl. Belina 2017: 102). Lokale Konfliktlagen, wie angespannte Wohnungsmärkte, Dieselfahrverbote oder Sicherheitsempfinden in bestimmten öffentlichen Räumen zeigten sich vermehrt für rechte Mobilisierung zugänglich und zugleich während der Konzeptionsphase forschungsseitig unterrepräsentiert (inzwischen liegen hierzu mehr empirische Beobachtungen vor, vgl. etwa Bescherer et al. 2018; Mullis 2019; Üblacker & Lukas 2019).

In der gemeinsam mit Prof. Dr. Henning Nuissl organisierten Lehrveranstaltung mit 20 Teilnehmenden sollten daher die Formationen lokaler Rechtspopulismen, antimigrantischer Mobilisierung und autoritärer Zuspitzungen in Gemeinden in Berliner Stadtrandlagen untersucht werden. Der räumliche Fokus ergab sich aus wahlgeographischen Beobachtungen und einer internationalen Debatte zum revanchistischen Geist von suburbanen Gebieten (vgl. Niedt 2006; van Gent et al. 2014). Zudem fanden im Verlauf des Seminars Kommunalwahlen in Brandenburg statt, was ein Moment verstärkter Mobilisierung von rechts im Berlin umgebenden Bundesland in Aussicht stellte.

Das Seminar bestand aus drei Formaten: Erstens sollte eine umfassende Auseinandersetzung mit Schlüsseltexten zum Thema das Feld erschließen, Kritik anregen und Fragen aufwerfen. Zweitens waren die Studierenden angehalten, Forschungsdesigns und kleinere (und ggf. transformativ angelegte) Fallstudien zu erstellen und durchzuführen. Drittens wurden in den letzten Sitzungen die Ergebnisse ausgewertet und untereinander sowie mit anderen Fallstudien verglichen. In diesem Format fanden auch zwei Videogruppenkonferenzen mit den Seminarteilnehmenden der TU Chemnitz statt.

Um die Studierenden zu bemächtigen, die Seminargestaltung in die eigene Hand zu nehmen, wurden verschiedene organisatorische Arbeitsgruppen gegründet, von der sich eine um die Ergebnissicherung auf dem gemeinsamen Blog bemühte. Dieser wurde als Studienprojekt an der TU Chemnitz eingerichtet, um die Projektarbeiten der dortigen Seminare zu diesem Themenfeld vorzustellen, wurde aber auch als Austauschplattform für das gemeinsame Lehrforschungsprojekt genutzt (Blog *Umkämpfte Geographien* o. J.).

In den Lektüreanteilen des Seminars konnte allerdings, trotz vielfältiger didaktischer Methoden, das machtvolle Verhältnis von Dozierenden und Studierenden kaum aufgehoben werden – zu stark ist das Gefälle zwischen demjenigen, der alle Seminartexte aus der Fülle akademischer Literatur ausgewählt hatte und selbst in diesem Feld forscht und Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die die Texte z. T. nur auf der Fahrt von Lohnarbeit zum Seminar lesen konnten. Hingegen setzten die Methodenformate umso stärker

auf partizipative Wissensproduktionen: Mittels Kurzinputs stellten Studierende ihre Ideen zum Umgang mit dem Phänomen, ihre Forschungsfragen und methodischen Erfahrungen im Plenum vor. Kommentare aus der Gruppe sollten daraufhin einen Lernprozess für alle Beteiligten in Gang setzen.

In den vierstündigen Sitzungen wurde immer wieder die Rolle der Forschenden im Feld und die partizipativen Potentiale von (Aktions-)Forschung diskutiert. Das Gros der neun Forschungsprojekte zog sich allerdings auf eine eher kritisch-beobachtende Position ihres Forschungszugangs zurück – zumeist aus dem Grund, dass sich die partizipativen Ansätze der Aktionsforschung nicht ohne weiteres auf Untersuchungen von rechten Mobilisierungen übertragen lassen und der zeitlich begrenzte Rahmen eines Seminars nicht den nötigen Platz bietet, der notwendig wäre, um diese Fragen zufriedenstellend zu bearbeiten (siehe Kap. 3.1).

Viele Arbeiten zeichnen sich dennoch durch eine hohe Praxisrelevanz aus. So untersuchte etwa eine Gruppe angehender Lehrer/innen die Ansprache junger Menschen durch die Jugendorganisation der AfD, *Junge Alternative*. Stärker auf den transformativen Anspruch von Aktionsforschung ging eine andere Gruppe ein, die sich auf zentrale Plätze einer suburbanen Gemeinde mit einer Collage positionierte, die Positionen lokaler Rechtspopulistinnen und Rechtspopulisten wiedergab und Passantinnen und Passanten damit konfrontierte. Dies resultierte unter anderem darin, dass einige Befragte wenigstens kurzzeitig auf die Bedrohung vor Ort für Minderheiten aufmerksam gemacht wurden und Prozesse des „Nicht-Wahrhaben-Wollens“ in der idyllischen Kleinstadt offensichtlich wurden. Die Gespräche der 38 dokumentierten Begegnungen konnten zudem transkribiert und *ex post* analysiert werden. Zwei weitere Projekte widmeten sich demgegenüber der Unterstützung von progressiven Kräften in dem Feld, indem sie gemeinsam mit Akteurinnen und Akteuren vor Ort, die sich gegen rechts einsetzen, die jeweils besonderen Bedingungen der Arbeit und Potenziale in randstädtischer und suburbaner Lage erarbeiteten (vgl. Ammon et al. 2019).

2.2 Seminar „Migration und Solidarität“ an der TU Chemnitz

Das Lehrforschungsseminar „#unteilbar, #wirsindmehr – auch im Wahljahr 2019?“ ging Fragen an der Schnittstelle von Migration und Solidarität nach. Neben den o.g. Kundgebungen und dem Konzert, das unter dem Hashtag #wirsindmehr in Social Media sichtbar wurde, führten die rassistischen körperlichen Übergriffe, Parolen und der Angriff auf Restaurants beim Chemnitzer Stadtfest 2018 auch zur Gründung

neuer Initiativen sowie zahlreichen Statements durch Institutionen und Vereine. Die rassistischen und rechtsmotivierten Angriffe (u. a. Körperverletzungen, Nötigungen und Bedrohungen) setzten sich dabei auch in der Folgezeit fort, sodass die Beratungsstelle des Vereins RAA Sachsen (2019) im Jahr 2018 eine Vervierfachung in Chemnitz registrierte. Mit Verweis auf existierende Arbeiten über „offene, versteckte und negierte *Alltagsrassismen*“ (Friese et al. 2019: 8; Herv. i. Orig.) „nach Chemnitz“ sowie auf gesellschaftsfähige „rassistische Deutungs- und Urteilmuster“ (Castro Varela & Mecheril 2016: 8), widmete sich das Seminar dem Begriff der „Solidarität“ sowie davon ausgehenden gesellschaftlichen Visionen, Allianzen und Praktiken (vgl. u. a. Foroutan 2018; Kron & Lebuhn 2018; Schilliger 2018; Stjepandic & Karakayali 2018). Somit wird Kritik an gegenwärtigen Zuständen mit zukunftsgerichteten Perspektiven als sich ergänzende Pfeiler emanzipativer gesellschaftlicher Transformation gesehen (vgl. Brand 2014: 274). Ob und wie solidarisches Handeln in Chemnitzer Bündnissen, Institutionen und digitalen Räumen auch im Frühsommer 2019 fernab medial-öffentlicher Wahrnehmung relevant ist und welche Visionen und Handlungswege für ein solidarisches Miteinander hierbei imaginiert bzw. beschritten werden, waren die zentralen Fragen des Seminars.

Die Vorgehensweise im Seminar folgte der Methode der sog. *Urban Transition Labs*, die im Bereich der Nachhaltigkeitsforschung entwickelt wurden. Sie können „als hybride, flexible und transdisziplinäre Plattformen, [die] Zeit und Raum zum Lernen, zur Reflexion und zur Entwicklung von alternativen Lösungen für [P]robleme zur Verfügung stellen“ (Schäpke et al. 2017: 35) verstanden werden. Diese Lern- und Experimentierräume sind in Bezug auf Größe, Zusammensetzung, Dauer sowie Akteurinnen und Akteure unterschiedlich gestaltet, wie sich auch an den Projektgruppen im Seminar zeigte (s. u.). Im Gegensatz zu kommerziellen Laboren intervenieren Forschende hier in lokale Aushandlungen und orientieren sich dabei an lokalgesellschaftlichen Bedürfnissen. Labore haben dabei das „Doppelziel des Verstehens und der Gestaltung von Wandel“ (Schäpke et al. 2017: 12): Zum einen geben Forschende in diesen Settings Impulse für alternative Lösungen im jeweiligen Kontext und begleiten deren Umsetzung; zum anderen wird das generierte Wissen der wissenschaftlichen Debatte zugeführt. Da die Forschungserfahrung der Stadt- und Migrationsforschung mit Labormethodologien noch recht gering ist (vgl. Räuchle & Schmiz 2019: 3), war das Seminar selbst als Testplattform und Lernprozess angelegt. Im Seminar wurden zwei Aspekte besonders in den Blick genommen: Erstens konzipierten die Studierenden Experimente mit alternativen solidarischen

Praktiken und Narrativen in konkreten Settings und führten diese durch. Relevant war hierbei nicht, dass die Experimente „erfolgreich“ sind. Vielmehr standen die Reflexion der Experimente, in die Akteurinnen und Akteure aus Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Schule involviert waren, und der Verlauf der *Urban Transition Labs* im Vordergrund.

Zum anderen orientierten sich die Arbeitsgruppen an den drei folgenden Wissensarten: dem Systemwissen, welches den *Status quo* kritisch reflektiert; dem Orientierungswissen, welches nach Visionen fragt; und dem Transformationswissen, welches die Mittel und Wege zum Erreichen der Visionen hervorbringt (vgl. Schäpke et al. 2017: 37). Diese Aufteilung trägt dazu bei, die kritische Analyse in Zusammenhang mit solidarischen Visionen und machbaren Handlungspfaden zu denken. Die Anwendung der Labormethodologie wurde durch Monatsziele und Feedbackrunden in den Seminarsitzungen vorstrukturiert und die Studierenden erhielten Tools zur Projektorganisation für die hauptsächlich selbstorganisierten Arbeitsphasen. In diesen wurde die Entscheidungs- und Definitionsmacht hinsichtlich relevanter Themen und Vorgehensweisen den Studierenden übertragen. Im Seminar bildeten sich insgesamt fünf Projektgruppen zu folgenden Themen: Social Media, Ausländerbehörde, Universität, Schule, und Zivilgesellschaft. Die letztgenannte Gruppe wird im Folgenden vorgestellt, um einen Einblick in die Umsetzung der *Urban Transition Labs* zu geben.

Die Projektgruppe Zivilgesellschaft beschäftigte sich mit der Frage, wie die Sichtbarkeit und das Engagement für eine solidarische Stadtgesellschaft erhöht werden kann und welche Unterstützung hierbei notwendig ist. Eine Befragung zu Semesterbeginn auf einer Demonstration in Chemnitz setzte dabei den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Mithilfe von Postkarten und der Aufforderung zum Ausfüllen: „Solidarität in Chemnitz. Frag was oder sag was“, trat die Projektgruppe mit Teilnehmenden der Demonstration in Interaktion. Anschließend werteten sie die insgesamt 70 erhobenen Antworten aus und stellten die Ergebnisse lokalen Initiativen zur Diskussion. Anhand dieser schnellen und niederschweligen Sondierung im Feld konnten die Studierenden eine fehlende Vernetzung, mangelnde öffentliche Aufmerksamkeit sowie den Bedarf nach einer Überblickssammlung zu lokalen Engagementmöglichkeiten feststellen. In den folgenden Sitzungen setzte sich die Gruppe mit ansprechenden und praxisfähigen Formaten auseinander und konzipierte einen sogenannten „Solidar-O-Mat“ zu ortsansässigen Initiativen und Vereinen aus den Bereichen Kultur, Antidiskriminierung und Demokratieförderung. Auf Basis von sechs Interviews zu Aspekten wie Aktionsfelder, Verständnis von Solidari-

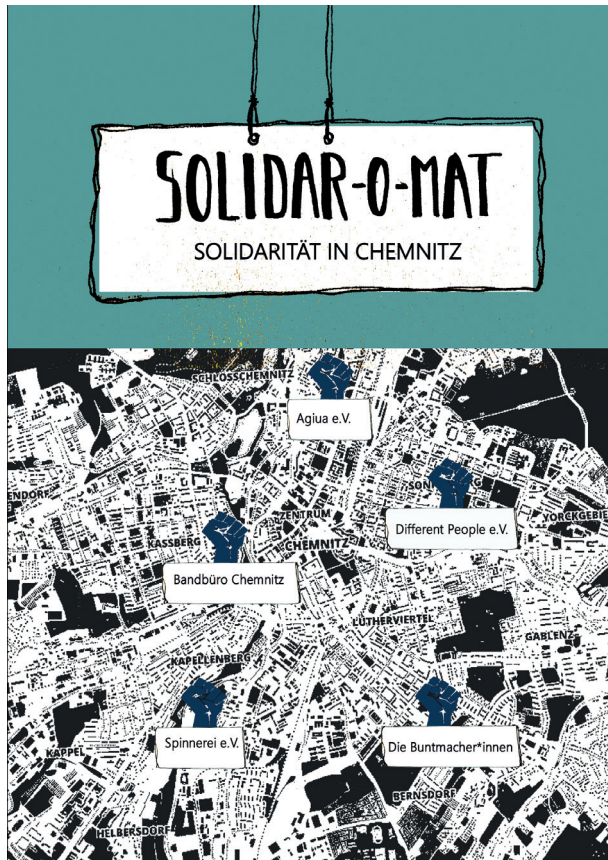


Abb. 1: „Solidar-O-Mat“, Titelbild der Broschüre. Der Titel knüpft an den Wahl-O-Mat der Bundeszentrale für politische Bildung an.
Quelle: Darstellung der Projektgruppe.

tät, Zukunftsvisionen und Engagementmöglichkeiten designte die Projektgruppe eine analoge Broschüre (siehe Abb. 1). Dieses Zwischenergebnis dient der Präsentation der Idee des Solidar-O-Mats, der in der Folgezeit des Seminars wachsen, bekanntgemacht und digitalisiert werden soll.

3 Diskussion

3.1 Positionierungen als Studierende, Forschende, Engagierte

Während sich kritisch-emanzipatorische Ansätze zunächst harscher Kritik gegenüberstehen, da positivistische Grenzen zwischen Forschungsobjekt und -subjekt, Forschenden und Beforschten infrage gestellt wurden, erfuhren solche Ansätze in kritischen Gesellschaftswissenschaften vermehrt Anerkennung (vgl. Halder 2018: 37 ff.). Ihre Anwendung in Kontexten einer polarisierten Gemengelage, wie sie spätestens nach den Ausschreitungen in Chemnitz konstatiert werden können, sowie in Forschungen über potenzielle Zukunftsszenarien ist jedoch herausfordernd.

Auf der einen Seite konnte im Berliner Seminar beobachtet werden, wie diese Ansprüche scheitern, wenn in den beforschten Konstellationen rassistische und menschenverachtende Positionen dominant sind. In der Konzeptionsphase einiger Studienprojekte wurde deutlich, wie schwer der partizipatorische Gedanke von Aktionsforschung, kollaborativ mit „den Beforschten“ neues Wissen zu produzieren, sich in die Praxis umsetzen lässt. Die Herausforderung, ‚mit Rechten zu reden‘ und zu Rechten zu forschen, wird im sub/urban-Themenheft „Stadt von rechts“ ausführlich diskutiert. Robert Feustel weist dabei auf nahezu unüberwindbare Forschungsbarrieren zwischen an emanzipatorischen Werten ausgerichteten Forschenden und der neuen Rechten und ihren Anhängerinnen und Anhängern hin. Einerseits ergäben sich diese aufgrund kontrafaktischer Tiefenstruktur neurechten Denkens und Argumentierens, die sich gegenüber faktenbasierter Analyse nur wenig zugänglich zeigen. Andererseits erschwere die Positionalität von Universitätsangehörigen und ihre Bedeutungszuschreibung in neurechten Diskursen eine Auseinandersetzung, die nicht von gegenseitigen Vorverurteilungen geprägt ist, massiv (vgl. Feustel 2019). Auch wenn es hilfreiche Hinweise gibt, unter welchen Prämissen kritische Forschung vor Ort möglich ist (vgl. etwa Quinn 2019), entschied sich das Gros der Berliner Studierenden doch für klassische Forschungszugänge, die den obigen Fallstricken aus dem Weg gehen. Während zu Beginn des Seminars der Wille vor Ort zu forschen noch bei allen Gruppen sehr präsent war, nahm diese Bereitschaft mit zunehmender Auseinandersetzung mit dem Thema bei einigen Gruppen ab, sodass schlussendlich einige beobachtende Analysen überwogen, die allerdings von hoher Qualität und tiefgehender Auseinandersetzung mit dem Thema geprägt waren. Eine Arbeit konnte etwa mittels einer Cluster-Analyse die Repräsentativität von AfD-Kandidatinnen und -Kandidaten in Hinblick auf ihren Wahlerfolg befragen (Goerlich & Kormeyer 2019).

Auf der anderen Seite wurde im Seminar in Chemnitz deutlich, wie die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteurinnen und Akteuren mitunter von dem im Hochschulkontext erwarteten Output abhängig gemacht wurde. Die Studierenden wurden durch den Rahmen des *Urban Transition Lab* dazu ermutigt, Forschung als einen ergebnisoffenen Prozess zu verstehen, in welchem die Kritikerin bzw. der Kritiker die Position des distanzierten Beobachtens und Analysierens verlässt und übergeht zu einem kritischen Forschen, das „einen Rahmen [zur Reflektion und Schaffung von Alternativen] schafft“ (Terkessidis 2015: 297). Die hierdurch möglicherweise evozierte Rollendiffusion im Forschungsprozess (vgl. Räuchle & Schmiz 2019: 9) äußerte sich bei den Projektgrup-

pen vereinzelt in dem Gefühl, zur Schaffung von vorzeigbaren Outputs und tatsächlichen Veränderungen aufgefordert zu sein. Dadurch wurden gescheiterte Experimente als Misserfolge präsentiert statt die als Lernanlass um die Wirkweisen von Veränderungen zu betrachten. Gewissheit hinsichtlich des Prozessverlaufs erlangten Gruppen auch dadurch, dass sie das Labor tendenziell eher mit der eigenen Projektgruppe und dem Seminar gleichsetzten und sich nicht in einen gänzlich kollaborativen Aushandlungsprozess mit Praxisakteurinnen und Praxisakteuren begaben. So behielten sie die Definitionsmacht über die Prozessschritte innerhalb der Projektgruppe und traten vor allem für Interviews und die Besprechung der Untersuchungsergebnisse mit externen Praxisakteurinnen und -akteuren in Kontakt. Das Feedback der Studierenden weist darauf hin, dass der Dozent die Studierenden noch stärker auf die Relevanz des ergebnisoffenen Seminarcharakters hätte aufmerksam machen können.

Aus dem eigensinnigen Umgang der Studierenden mit den Forschungsmethodologien lässt sich schließen, dass keine Anwendung der transformativen Ansätze in Reinform im Seminarkontext zu erwarten ist. Nimmt man den Anspruch eines möglichst selbstbestimmten (forschenden) Lernens und Lehrens ernst (vgl. Heyman 2001), gilt es, die eigenen Intentionen als Dozent/in hinten anzustellen und die Studierenden ihre Forschungszugänge selbst wählen zu lassen.

3.2 Methodologischer Kontext der Interventionen

Auch wenn die Studierenden, die jeweils von uns Dozenten vermittelten Forschungsprogramme unterschiedlich umgesetzt haben, verweisen die Seminarverläufe auf ähnliche Konturierungen und Ambivalenzen der Forschungsprozesse und -interventionen. So dienten die Konzepte des *Urban Transition Lab* und der *Aktionsforschung* jeweils als raum- und zeitstrukturierende Plattformen, welche einen Austausch mit externen Akteurinnen und Akteuren sowie zwischen alltagsweltlichen Interventionen und theoretischen Ansätzen ermöglichen sollten.

Dabei zeigte sich, dass die Studierenden innerhalb der Methodologie des *Urban Transition Lab* eher die Pfade klassischer Erhebungen verlassen haben. Auch wenn in den Projekten die Gefahr der Reaffirmation gesellschaftlicher Verhältnisse oder der Reduktion von Veränderungen auf das Mögliche bestand, wurden die Studierenden selbst Teil von Interventionen und Veränderungsprozessen, die durch ihre Gruppenarbeit Gestalt annahmen und damit erlebbar und erfahrbar wurden. Dies war in gewisser Weise auch durch den Seminarcharakter hinsichtlich Zeitressourcen und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Studierenden und Dozierenden bedingt.

In den Projektgruppen waren die Interventionen durch das Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Veränderung gesellschaftspolitischer Verhältnisse geprägt. Indem sich die Gruppen mit bestehenden lokalen Institutionen, Diskursen und Praktiken beschäftigten und durch alternative Denk- und Handlungsweisen intervenierten, arbeiteten sie einerseits anwendungsbezogen, da sie entlang alltäglicher Bedarfe in den jeweiligen Kontexten realistisch praktikierbare Lösungen konzipierten. Andererseits war die Herangehensweise auch kritisch, wenn sie die vorgefundenen sozialen Verhältnisse hinterfragten und durch die Interventionen auf deren Veränderbarkeit verwiesen (vgl. Glasze 2012: 162). In den Seminaren standen dabei die erwirkten Veränderungen weniger im Vordergrund als der Prozess der theoretischen und Empirie-basierten Reflexion sozialer Verhältnisse sowie der Imagination von und dem Experimentieren mit Alternativen.

Durch die Orientierung an der Laborforschung konnten sowohl Forschungsfragen als auch Auswertungen gewissermaßen vorstrukturiert werden. Beispielsweise verwendeten alle Gruppen die Aufteilung der o.g. transformativen Wissensarten. Stand diese Kontextualisierung nicht zu Beginn des Seminars fest, sondern stellte sie sich erst in dessen Verlauf als hilfreich heraus, so half sie gegen Ende beim Vergleich und der Einordnung der Ergebnisse. Gleichwohl weist diese Vorgehensweise formalistische Züge auf und birgt die Gefahr, gesellschaftspolitische Machtverhältnisse in ein zu enges Denkkorsett zu pressen. Ansätze der Aktionsforschung dagegen rücken stärker die gesellschaftspolitischen Dimensionen von Interventionen in den Vordergrund. So ist „transformative Gültigkeit[, die] beschreibt, inwieweit die Forschung als ein Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel verstanden werden kann“, als eines der zentralen Gütekriterien von Aktionsforschung zu verstehen (Halder 2018: 76). Jedoch ließen sich auf die recht abstrakten Ideen der Aktionsforschung, die ohne festes konzeptionelles Gerüst auskommen, nur wenige der Berliner Studierenden ein.

3.3 Positionierungen im institutionellen Setting der Hochschullehre

Die Umsetzung der beiden Methodologien im universitären Lehrbetrieb war nicht zuletzt möglich, da wir auch Veränderungen am Seminarsetting an sich vornahmen. Erstens waren die Studierenden in Bezug auf die Einteilung ihrer Ressourcen vor die Herausforderung gestellt, neben der Lektüre einschlägiger Fachtexte auch empirische Erhebungen, Interventionen und Experimente zu designen und umzusetzen, sowie sich dafür in kurzer Zeit neue Fähigkeiten anzueignen (bspw. Moderation von Workshops) und

mitunter Kontakte zu Akteurinnen und Akteuren im Feld aufzubauen. Die Verknüpfung dieser vielfältigen Anforderungen folgte dabei dem Ziel, „einen pragmatischen Rahmen für Veränderung“ (Terkessidis 2015: 12) innerhalb komplexer Forschungsprozesse zu gesellschaftspolitischen Aushandlungen zu schaffen. Auf Seiten der Dozierenden stellte sich insbesondere die Frage nach deren Rolle, die sie mehr als Begleiter der Gruppenprozesse und Moderatoren für den Wissenszuwachs der Studierenden verstanden. Die Rolle als Fachexperten nahmen sie eher auf Nachfrage wahr, statt diese aktiv auszuleben. Dieses Rollenverständnis brachte eine Auseinandersetzung mit didaktischen Mitteln der Prozessgestaltung sowie eine Distanzierung von einem (be-)lehrenden Dozenten-Duktus mit sich.

Auch wenn konventionelle Hierarchie-Verhältnisse zwischen Studierenden und Dozierenden an manchen Stellen zumindest in Frage gestellt werden konnten, zeigte sich, zweitens, immer wieder der starke Einfluss der Positionalitäten der Beteiligten auf die Lehrsituation. Rich Heyman (2001) fordert auch daher ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, die formalen Aspekte der Begegnung im Seminar dahingehend zu transformieren. Demnach sollen diese mehr als Orte der lebendigen öffentlichen Debatte fungieren, denn dem Zweck dienen, Studierenden objektivierte Wissen einzutrichern. In unseren Seminarkontexten, die von sich überlagernden und teils widersprüchlichen Machtpositionen gekennzeichnet waren, spielten diese Überlegungen eine ganz maßgebliche Rolle. Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens hielten wir es dabei mit Gill Valentine: „as teachers we have a responsibility to give students the skills to navigate their own ethical maps“ (Valentine 2005: 486). Dieser Ansatz war fortlaufend von herausfordernden Situationen begleitet.

Allein durch unsere klaren Positionierungen gegenüber dem Aufstieg rechtsradikaler Kräfte bzw. der Betonung solidarischer Bewegungen in den Seminarbeschreibungen war die Stoßrichtung vorgegeben. Dabei wurden verschiedene Positionen untereinander und zu den Dozierenden ständig neuverhandelt – insbesondere bei den polarisierenden Seminarthemen. In beiden Seminaren konnten mehr oder weniger starke Reibungsprozesse innerhalb der Gruppen beobachtet werden, von denen wir annehmen, dass sie die Auseinandersetzung mit der übergeordneten gesellschaftspolitischen Thematik vertieft. Diese Beobachtungen decken sich mit der Einschätzung von John Paul Catungal (2019: 46): „One important way that power/knowledge manifests in and shapes the classrooms is through the negotiation of the relational identities of subjects—including teachers and learners—in these educational spaces.“

4 Ausblick und Appell

In den beiden vorgestellten Seminaren war der Lehrkontext ein Ort für eigensinnige studentische Aneignungen von Forschungsmethodologien, für die Erprobung von Interventionen mit ambivalenten Forschungsprogrammen und zur (Neu-)Positionierung von Studierenden und Lehrenden. Nicht unterschlagen wollen wir dabei, dass der Seminarraum auch ein Ort ungleicher Arbeitsverhältnisse ist (vgl. Catungal 2019: 47). Alle Beteiligten müssen die Ressourcen, die sie für eine Lehrveranstaltung aufwenden, hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Lohnarbeit bewerten: Studierende danach, wie verwertbar die angeeigneten *Skills* auf dem Arbeitsmarkt sind und das akademische Personal hinsichtlich des Raumes, den die Lehre gegenüber anderen Aufgaben einnimmt. Dies schränkt die Möglichkeiten freier Seminargestaltung von beiden Seiten ein – und wir als Lehrende sind uns bewusst, dass derartig aufwendige Veranstaltungen oft mit unbezahlter Mehrarbeit einhergehen.

Doch auch wegen dieser und den oben ausgeführten Widrigkeiten sind wir davon überzeugt, dass Lehrformate, die den klassischen Seminarraum verlassen auch, vielleicht sogar ganz besonders unter Bedingungen polarisierter gesellschaftlicher Verhältnisse gewinnbringend für Erkenntnisprozesse von Studierenden sein können. Der Appell, den solche Formate an die Studierenden richten, sich ihrer Position als Universitätsangehörige bewusst zu werden und ihre Rolle als Forschende zu reflektieren, wurde in den Kontexten, in denen sich die Seminare bewegten, forciert. Die gesellschaftliche Involviertheit, in die sich die Teilnehmer/innen zwangsläufig zu einem gewissen Grad begaben, führte sie zudem auch an Nuancen verschiedener Machtverhältnisse heran, die durch die reine Lektüre von Fachliteratur nicht erschließbar ist. Dies geht auch aus dem positiven Feedback der Studierenden hervor, von denen viele einen großen Wissenszuwachs im Umgang mit herausfordernden und widersprüchlichen Forschungsprozessen angeben.

Demnach hat die institutionalisierte kritische Geographie gerade dort ihren größten Mehrwert, wo sie institutionelle Praktiken hinterfragt und in gesellschaftspolitische Themen interveniert. Die jahrzehntelangen Erfahrungen mit Instrumenten eingreifender Forschungspraktiken sollten nicht über Bord geworfen werden, sobald regressive Akteure und Akteurinnen sowie Positionen in den Fokus der Forschung rücken: Es gilt, sich nicht auf objektivistische Positionen zurückzuziehen, gegen die Teile der kritischen Geographie sich lange behaupten mussten. Folglich verstehen die Autoren diesen Text nicht nur als Seminaranalyse, sondern vielmehr als Intervention in die

Praxis der Hochschullehre an sich. So rufen wir zum Schluss mit Desbiens und Smith (1999: 382) zu einer kritischen Lehrpraxis auf, die gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, Widersprüche und Konflikte thematisiert und erlebbar macht und dabei gleichzeitig die Grenzen des Seminarraums überschreitet: „We are critical because we refuse the self-imposed isolation of much academic research, believing that social science belongs to the people and not the increasingly corporate universities.“

Acknowledgement

Wir danken für die Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und den Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

5 Literatur

- Ammon, I., D. Barahona, L. Hagenlocher & N. Oltersdorf (2019): Mobilisierung gegen rechts im suburbanen Raum. <https://blog.hrztu-chemnitz.de/umkaempftegeo-chemnitz/andere-standorte/mobilisierung-gegen-rechts-im-suburbanen-raum/> (28.11.2019)
- Belina, B. (2017): Zur Geographie der Abstiegs-gesellschaft. PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 47(186). S. 97–104.
- Bescherer, P., R. Feustel, L. Schelenz & L. Sievi (2018): Urbaner Populismus? Das Gefahrenpotenzial der Stadtentwicklung. Populismus und Demokratie in der Stadt. PODESTA-Working Paper 1. <http://podesta-projekt.de/wp-content/uploads/2018/08/Urbaner-Populismus-WorkingPaper-1-Podesta-August-2018-web.pdf> (27.11.2019)
- Blog Umkämpfte Geographien (o.J.): Startseite. <https://blog.hrztu-chemnitz.de/umkaempftegeo-chemnitz/> (27.11.2019)
- Brand, U. (2014): Transition und Transformation: Sozial-ökologische Perspektiven. In: Brie, M. (Hg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Westfälisches Dampfboot, Münster. S. 242–280.
- Castree, N. (2000): Professionalisation, Activism, and the University: Whither ‘Critical Geography’? In: Environment and Planning A: Economy and Space 32(6). S. 955–970.
- Castro Varela, M. do M. & P. Mecheril (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. transcript, Bielefeld. S. 7–19.
- Catungal, J. P. (2019): Classroom. In: Jazeel T., A. Kent, K. McKittrick, N. Theodore, S. Chari, P. Chatterton, V. Gidwani, N. Heynen, W. Larner, J. Peck, J. Pickerill, M. Wernder & M. W. Wright (Hrsg.): Keywords in Radical Geography: Antipode at 50. John Wiley & Sons, Hoboken. S. 45–49.
- Desbiens, C. & N. Smith (1999): The International Critical Geography Group: Forbidden Optimism? In: Environment and Planning D: Society and Space 17(4). S. 379–382.
- Feustel, R. (2019): Substanz und Supplement. Mit Rechten reden, zu Rechten forschen? Eine Einladung zum Widerspruch. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2). S. 137–146.
- Foroutan, N. (2018): Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Hill, M. & E. Yıldız (Hrsg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. transcript, Bielefeld. S. 15–27.
- Frieze, H., M. Nolden & M. Schreiter (2019): Rassismus im Alltag: Theoretische und empirische Perspektiven nach Chemnitz. transcript, Bielefeld.
- Glasze, G. (2012): Eine politische Konzeption von Räumen. In: Dzudzek, I., C. Kunze & J. Wullweber (Hrsg.): Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven. transcript, Bielefeld. S. 151–172.
- Goerlich, M. & T. Kormeyer (2019): Repräsentativität – Der Schlüssel zum Erfolg der Brandenburger AfD bei den Wahlen 2019? <https://blog.hrztu-chemnitz.de/umkaempftegeo-chemnitz/andere-standorte/repraesentativtaet-als-schluessel-zum-erfolg-der-afd/> (28.11.2019)
- Halder, S. (2018): Gemeinsam die Hände dreckig machen: Aktionsforschungen im aktivistischen Kontext urbaner Gärten und kollektiver Kartierungen (PhD Thesis). transcript, Bielefeld.
- Hay, I. (2001): Engaging Lessons: Classrooms as Sites of Engagement in Activist Critical Geography. In: International Research in Geographical and Environmental Education 10(2). S. 168–173.
- Heyman, R. (2001): Why Advocacy Isn’t Enough: Realising the Radical Possibilities of the Classroom. In: International Research in Geographical and Environmental Education 10(2). S. 174–178.
- Intelmann, D. (2019): Sieben Thesen zur urbanen Krise von Chemnitz: Bemerkungen zu den Ereignissen seit dem 26. August 2018. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2). S. 189–202.
- Kron, S. & H. Lebuhn (2018): Solidarische Städte: Globale Soziale Rechte und das Recht auf Mobilität. www.rosalux.de/publikation/id/39274/solidarische-staedte-globale-soziale-rechte-und-das-recht-auf-mobilitaet/ (02.09.19)
- Mullis, D. (2019): Urban conditions for the rise of the far right in the global city of Frankfurt: From austerity urbanism, post-democracy and gentrification to regressive collectivity. In: Urban Studies.
- Niedt, C. (2006): Gentrification and the Grassroots: Popular Support in the Revanchist Suburb. In: Journal of Urban Affairs 28(2). S. 99–120.
- Quinn, R. A. (2019): Mit Rechten reden, zu Rechten forschen? Ein Widerspruch auf Einladung. sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2). S. 147–152.
- RAA Sachsen e.V. (2019): Pressemitteilung zur Statistik 2018. <https://www.raa-sachsen.de/support/pressemitteilungen/pressemitteilung-zur-statistik-2018-3834> (15.11.2019)

- Räuchle, C. & A. Schmiz (2019): Reallabore in Ankunftsquartieren. IMIS Working Paper 03, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. IMIS, Osnabrück. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/IMIS_WP03_Reallabore_RaeuchleSchmiz.pdf (15.11.2019)
- Reinmann, G. (2016): Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11(5). S. 225–244.
- Schäpke, N., F. Stelzer, M. Bergmann, M. Singer-Brodowski, M. Wanner, G. Caniglia & D. J. Lang (2017): Reallabore im Kontext transformativer Forschung: Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand. In: IETSR Discussion Papers in Transdisciplinary Sustainability Research 1.
- Schilliger, S. (2018): Urban Citizenship. Teilhabe für alle, da, wo wir leben. In: Aigner, H. & S. Kumnig (Hrsg.): Stadt für alle! Analysen und Aneignungen. Mandelbaum, Wien. S. 14–35.
- Spiegel (05.12.2018): #WirSindMehr war der populärste Debatten-Hashtag. <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/twitter-das-sind-die-erfolgreichsten-debatten-hashtags-2018-a-1242047.html> (05.02.2020)
- Stjepandic, K. & S. Karakayali (2018): Solidarität in postmigrantischen Allianzen: Die Suche nach dem Common Ground jenseits individueller Erfahrungskontexte. In: Foroutan, N., J. Karakayali & R. Spielhaus (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Campus, Frankfurt am Main. S. 237–252.
- Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Suhrkamp, Berlin.
- Üblacker, J. & T. Lukas (2019): Keine Angst, es ist nur Gentrification? In: sub \ urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 7(1/2). S. 93–114.
- Valentine, G. (2005): Geography and ethics: moral geographies? Ethical commitment in research and teaching. In: Progress in Human Geography 29(4). S. 483–487.
- van Gent, W. P. C., E. F. Jansen & J. H. F. Smits (2014): Right-wing Radical Populism in City and Suburbs: An Electoral Geography of the Partij Voor de Vrijheid in the Netherlands. In: Urban Studies 51(9). S. 1775–1794.



Carmen Bisotti*

Unterrichtspraxis

Das Schulprojekt Geschichtomat: Historische Orte mit digitalen Mitteln entdecken

* geschichtomat@igdj-hh.de, Institut für die Geschichte der deutschen Juden, Hamburg

eingereicht am: 03.06.2019, akzeptiert am: 26.08.2019

Wie kann jüdische Geschichte für Jugendliche „zeitgemäß“ und alltagsnah vermittelt werden? Am Beispiel des Hamburger Schulprojekts Geschichtomat soll versucht werden, darauf eine Antwort zu finden. Das Projekt verbindet Lokalgeschichte mit digitalen Medien, um die all-tägliche Umgebung der Jugendlichen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen. Es regt Schüler/innen dazu an, Geschichte eigenständig zu erforschen und eigene Fragestellungen zu entwickeln. Ihre Eindrücke halten die Jugendlichen in Filmen fest, die sie in einem digitalen Stadtplan hochladen.

Keywords: Medienerziehung, Digitale Bildung, Lokalgeschichte, Jüdische Geschichte

The school-project „Geschichtomat“: Exploring historic sites with digital media tools

How can history be taught in a modern and everyday life like way? Taking the student-driven project from Hamburg *Geschichtomat* as an example, this article tries to find an answer to this question. The project combines local history and media education to create a learning environment for the students within their local surrounding. It encourages students to discover history and to develop questions on their own. Their results are uploaded to the geschichtomat.de-website.

Keywords: media education, local history, Jewish history

1 Einleitung

„Think historically, act locally!“, unter diesem Motto werden Ressourcen in Museen, Bildungseinrichtungen und von Lehrkräften verwendet, in der Hoffnung Schüler/innen zum eigenen Forschen und sich Einbringen zu motivieren (Hunner 2011: 33). Die Lokalgeschichte scheint dabei ein vielversprechendes Mittel zu sein. Mit Methoden wie Oral History können Jugendliche in Verbindung zu ihren Mitmenschen treten. Sie sprechen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, können ihre eigenen Fragen entwickeln und stellen dadurch einen persönlichen Bezug zu diversen Themen her. Diese werden in der persönlichen Erzählung oftmals leichter verständlich. Dadurch kann sich im günstigsten Fall sogar ein Zugang zur „größeren“ Geschichte dahinter entwickeln (Hunner 2011: 40).

Doch auch zu einem zu erforschenden historischen Ort können Jugendliche einen Bezug besitzen. Vielleicht befindet sich dieser in der Nachbarschaft oder auf ihrem Nachhauseweg. Das Aufsuchen ist dann oftmals problemlos möglich. Stadtarchive, Gedenk-

stätten und andere Institutionen besitzen gegebenenfalls noch Originalquellen, mit denen gearbeitet werden kann und die in die Hand genommen werden können. Dies bietet viele Vorteile gegenüber einem Geschichtsbuch (John 2018: 77). Geschichte ist plötzlich nicht mehr abstrakt, sondern auf lokaler Ebene greifbar und bietet persönliche Berührungspunkte. Das Interesse der Schüler/innen an Geschichte könnte also bereits durch eine lokale Verknüpfung mit ihrem Alltag geweckt sein.

Doch so einfach wie dieser Zugang klingt, ist er vielfach nicht. Fest steht: Unterricht gelingt besser, wenn die Lebenswelt und die Erfahrungen der Schüler/innen mit einbezogen werden. Es darf aber nicht vergessen werden, dass Jugendliche sehr unterschiedlich mobil sind und ganz verschiedene Nahbereiche besitzen. Zudem gelingt es Schüler/innen problemlos auf ihrem Schulweg zu ignorieren und nicht wahrzunehmen. Deswegen muss historisches Geschehen immer erst vergegenwärtigt werden, um sich auch damit auseinandersetzen zu können. Ohne Anschlag der

Aufmerksamkeit und anleitende Hilfe begegnen Jugendliche Denkmälern und historischen Orten daher eher unbedarft. Vielfach werden sie pauschal als „alt“ eingeordnet. Der historische Kontext ist schlichtweg oftmals nicht bekannt (John 2018: 46 f.).

Lokalgeschichte zeichnet sich durch ihre Verbindung zum Lebensalltag aus und ist dadurch für Schüler/innen oftmals leichter nachvollziehbar (John 2018: 79). Eine Einbindung in den Geschichtsunterricht mit passender Anleitung und Hilfestellung ist deshalb sinnvoll. Reicht dies, um Geschichtsunterricht „zeitgemäß“ zu gestalten und möglichst alle Jugendlichen anzusprechen?

Ein anderer Aspekt des Alltags der Jugendlichen darf nicht unterschätzt werden: die digitalen Medien. Immer wieder wird deswegen insbesondere von politischer Seite die Förderung eines reflektiert-kritischen Umgangs mit digitalen Medien gefordert. Geschichte als Unterrichtsfach scheint dafür sehr gut geeignet. Die historisch-kritische Methode kann gut zur „historischen Medienkompetenz“ beitragen. Eine Integration digitaler Medien in den Unterricht als Lerngegenstand, z. B. durch die Erstellung eigener digitaler Geschichtsprodukte, durch die Arbeit mit bereits vorhandenen, durch das Einüben von Recherche-techniken sowie die kritische Hinterfragung von Medienangeboten scheint deshalb sinnvoll (Schwabe 2018: 421).

Wenn Lokalgeschichte einen leichteren Zugang zu Geschichte bietet und digitale Medien gleichzeitig dem Lebensalltag der Jugendlichen entsprechen, lassen sich diese beiden Komplexe miteinander verbinden, um einen modernen, praxisnahen und interessanten Geschichtsunterricht für Schüler/innen zu gestalten?

Im Folgenden soll das Hamburger Schülerprojekt „Geschichtomat“ vorgestellt und untersucht werden. Es unternimmt genau diesen Versuch: Lokalgeschichte mit digitalen Medien zu verknüpfen. Im Fokus des Projektes steht dabei die Vermittlung der jüdischen Geschichte in Hamburg, einem Bereich, der im Schulalltag so gut wie keine Rolle spielt (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg 2014; Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg 2011).

Bei der Vermittlung der jüdischen Geschichte treten noch einmal spezielle Probleme auf. Im bundesdeutschen Schulalltag ist wenig Zeit sich mit jüdischer Geschichte und Kultur jenseits des Zivilisationsbruchs des Holocausts zu beschäftigen. Eine empirische Studie deutscher Schulbücher zeigt, dass jüdische Geschichte vorrangig in Verbindung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust unterrichtet wird (Liepach et al. 2014: 15). Auch in anderen Epochen wird jüdische Geschichte meist mit

Verfolgungsgeschichte gleichgesetzt. Dies ist problematisch: Die zweitausendjährige jüdische Geschichte Europas steht damit im Rückblick von heute zwangsläufig im Zeichen des Holocaust. Es werden Parallelen von den mittelalterlichen Verfolgungen über den Antisemitismus des 19. Jahrhunderts bis hin zum Nationalsozialismus gezogen. Jüdische Geschichte erscheint so als Vorgeschichte des Holocaust (Liepach et al. 2014: 176 f.). Natürlich ist die Vermittlung des Holocaust ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts und muss es auch bleiben. Doch werden Jüdinnen und Juden stets als Verfolgte gesehen und nur selten als fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft, bleiben alte Vorurteile bestehen und können nicht adäquat aufgearbeitet werden.

2 Von der Idee zur Umsetzung: Das Projekt Geschichtomat

Die aufgezeigten Schwierigkeiten in der Vermittlung jüdischer Geschichte führten zur Suche nach alternativen Lehr- und Lernmöglichkeiten. Ivana Scharf vom Atelier für Gesellschaftsgestaltung in Hamburg entwickelte schließlich 2013 das Projekt Geschichtomat. Damit sollten Jugendliche die Möglichkeit erhalten einen breiten Einblick in die jüdische Geschichte und Kultur ihrer Nachbarschaft zu bekommen und diese selbst zu erforschen. Die Einbindung digitaler Medien sollte das Projekt für die Schüler/innen zeitgemäßer und attraktiver gestalten. Gleichzeitig sollte durch die Einbettung der erarbeiteten Beiträge auf der Geschichtomat Website ihre Sichtbarkeit sowie ihre Nachhaltigkeit erhöht werden. Die Entstehung eines digitalen Stadtplans zur jüdischen Geschichte Hamburgs aus der Sicht von Jugendlichen für Jugendliche war das Ziel.

Getragen wird Geschichtomat vom Hamburger Institut für die Geschichte der deutschen Juden. Nach knapp zweijähriger Entwicklungsphase konnte das Projekt im Februar 2013 erstmalig als Modell an einer katholischen Gesamtschule in Hamburg-Barmbek realisiert werden. Seitdem haben 40 Projektwochen (Stand Juli 2019) an verschiedenen Schulen im Hamburger Stadtgebiet stattgefunden, darunter vor allem sogenannte Stadtteilschulen (Gesamtschulen mit gymnasialem Zweig), aber auch Gymnasien und regionale Berufs- und Bildungszentren (Förderschulen). Über 700 Schüler/innen von der 7. bis zur 12. Schulstufe haben sich bislang beim Geschichtomat beteiligt: Sie waren auf jüdischen Friedhöfen, haben koschere Gummibärchen verkostet, Matzen gebacken oder die Synagoge besucht. Biografien aus rund 400 Jahren jüdischer Geschichte in Hamburg wurden erforscht. Die Jugendlichen haben sich mit dem Schicksal verfolgter Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus auseinandergesetzt,

sich mit den Kindertransporten oder der Bücherverbrennung von 1933 beschäftigt. Dafür haben die Schüler/innen Gedenkstätten, Museen, Archive und Stadtteilinitiativen besucht, dort gefilmt und Interviews mit Historiker/innen und anderen Expertinnen und Experten geführt. In den vergangenen sechs Jahren entstanden über 180 Kurzfilme. Sie alle sind online abrufbar auf der Projektwebsite www.geschichtomat.de. Dort wurde jeder Beitrag mit einer Koordinate auf einem digitalen Hamburger Stadtplan verknüpft.

Die Einbindung von Geomedien ist ein Ziel des Projektes Geschichtomat: Der bereits bestehende und ständig wachsende digitale Stadtplan der Hansestadt Hamburg zu Orten ehemaligen und historischen jüdischen Lebens soll die vielfältige jüdische Geschichte der Stadt sichtbar und erfahrbar machen. Ein Ansatz der sich aktuell bei einigen Projekten im Rahmen der Holocaust Education wiederfinden lässt (Wöhs et al. 2018: 193). Archivmaterialien, Bilddatenbanken und Gedenkorte sind zunehmend auch online einsehbar bzw. aufsuchbar. Geschichtomat bietet die Möglichkeit, sich online einen Überblick über spezielle Themen und Orte zu verschaffen. Genauso gut kann der Ort aber auch „live“ aufgesucht und nähere Informationen dazu online abgerufen werden.

3 Wie funktioniert Geschichtomat? Eine Projektwoche

Vor Beginn der eigentlichen Projektwoche finden in der Regel ein bis zwei Treffen mit der teilnehmenden Schulklass und der Lehrkraft statt. Diese sogenannten Auftaktveranstaltungen dienen zum gegenseitigen Kennenlernen, zur Erklärung des Projekts und des Ablaufs der Projektwoche sowie zur Überprüfung des Wissensstands und eventueller Vorkenntnisse und Interessen der Schüler/innen. Bei den Vorkenntnissen wird nicht nur historisches Wissen abgefragt. Es geht auch darum, ob die Jugendlichen bereits filmisch tätig waren. Haben sie schon einmal gedreht, vielleicht sogar einen Film geschnitten?

Die Jugendlichen werden während der Auftaktveranstaltung gebeten sich in Gruppen zusammenzufinden und Mindmaps zum Thema „Jüdische Geschichte“ zu erstellen. Diese werden im Anschluss präsentiert und gemeinsam ausgewertet bzw. ergänzt. Diese Vorgehensweise bietet die Möglichkeit Schwerpunkte im Wissen der Schüler/innen festzustellen, aber auch auf bestimmte Fehlinformationen oder Vorurteile eingehen zu können und diese aufzulösen. Die meisten bisher erstellten Mindmaps bestanden zu einem großen Teil aus Begriffen, die sich mit dem Thema Holocaust befassten. Gängige Begriffe waren dabei „Hitler“, „Auschwitz“, „Gas“, „Verfolgung“ und „Ermordung“.

Der Nationalsozialismus wird in Deutschland ab der 9. bzw. 10. Klasse (15./16. Lebensjahr) unterrichtet. Doch auch deutlich jüngere Schüler/innen wählen ähnliche Begrifflichkeiten. Sicherlich spielen hier Medien, wie Film, Fernsehen und YouTube eine große Rolle. Hier schnappen die Jugendlichen erste Informationen über das Thema auf. Neben dem Thema Holocaust lassen sich einige religiöse Begriffe auf den Mindmaps wiederfinden. Insbesondere die jüngeren Schüler/innen erinnern sich noch an das Thema Judentum im Religionsunterricht, welches meist in der 5. oder 6. Klasse (10.–12. Lebensjahr) durchgenommen wird. Aber auch gängige Vorurteile lassen sich auf den Mindmaps lesen: „Rothschild“, „Banken“, „Wirtschaftskrise“. An diesem Punkt ist es wichtig mit den Schüler/innen zu sprechen. Was verbinden sie mit diesen Begriffen? Warum haben sie diese aufgeschrieben? Woher stammen ihre Informationen? Ein Thema kommt dabei fast nie zum Tragen: der Nahostkonflikt. Es scheint, dass die wenigsten Schüler/innen Kenntnisse über diesen Konflikt besitzen oder ihn zumindest nicht automatisch mit deutsch-jüdischer Geschichte verknüpfen.

Am Ende der Auftaktveranstaltung werden den Jugendlichen die verschiedenen Themen ihrer Projektwoche vorgestellt. Maximal fünf Schüler/innen finden sich jeweils in einer Gruppe zusammen und wählen ein Thema aus. So entstehen pro Projektwoche vier bis fünf unterschiedliche Beiträge. Bisher wurde jedes Thema nur ein einziges Mal von einer Schüler/innengruppe bearbeitet. Die meisten Themen besitzen einen Stadtteilbezug und befinden sich im direkten Umfeld der teilnehmenden Schule. Lokalgeschichte spielt bei der Themenwahl eine enorme Rolle. Ausnahmen sind allerdings möglich. So gibt es Lehrkräfte, die sich spezielle Themen wünschen. Teilweise ist die Projektwoche auch in den aktuellen Geschichtsunterricht eingebunden. So fanden Projektwochen zum Deutschen Kaiserreich, zur Wirtschaftsgeschichte oder zum Ersten Weltkrieg statt.

In Hamburg findet während dieser Auftaktveranstaltung noch eine Rallye durch das Grindelviertel, das ehemalige jüdische Viertel der Stadt, statt. Die Schüler/innen bekommen so die Möglichkeit, frühere und heutige Orte jüdischen Lebens zu erforschen und einen ersten Eindruck von der jüdischen Geschichte ihrer Heimatstadt zu gewinnen. Die Ergebnisse der Rallye werden gemeinsam besprochen und präsentiert. Inzwischen gibt es die Grindelrallye auch zum Download auf der Geschichtomat-Website. So kann sie von Lehrkräften auch außerhalb des Projektes durchgeführt werden.

Geleitet wird jede Projektwoche von einem Team aus zwei Medienpädagoginnen und Medienpädagogen sowie einem Kulturvermittler oder einer Kulturvermittlerin. Diese unterstützen die teilnehmenden

Schüler/innen sowohl im Umgang mit der Technik und dem Schnitt als auch beim inhaltlichen Verstehen und Erarbeiten der Themen. Das benötigte technische Equipment, wie Kameras, Ton und Schnittrechner (MacBooks inklusive der Schnittsoftware Final Cut) wird zudem vom Geschichtomat-Team mit in die Schule gebracht. Dies ist eine über die Jahre bewährte Vorgehensweise. Viele Schulen verfügen nur über eine geringe technische Ausstattung. Zudem sind die Geräte vielfach schlecht gewartet, so fehlen z. B. nötige Updates. Insbesondere im Fall von schulweiten Projektwochen sind Schulkameras und ähnliches Equipment schnell vergriffen.

Die einzelnen Themen werden im Vorfeld von der Projektleiterin recherchiert. Sie stellt Materialien zusammen und schaut, ob sich ein Thema auch visuell umsetzen lässt, ob es z. B. noch Bildmaterial gibt oder einen aktuellen Ort, der gefilmt werden kann. Zudem sucht sie gegebenenfalls nach Expertinnen und Experten sowie Ansprechpartner/innen für Interviews, wie z. B. Historiker/innen, Gemeindemitgliedern oder Mitarbeiter/innen von Stadtteilinitiativen und Geschichtswerkstätten. Diese besitzen gegebenenfalls noch Dokumente und Bildmaterialien, beantworten den Jugendlichen ihre Fragen und können helfen ein Thema verständlich zu erklären. Wünschenswert wäre es, wenn Teile dieser Vorarbeiten von den Jugendlichen selbst geleistet werden könnten. Idealerweise könnten sie sich selbstständig mit ihrer Nachbarschaft auseinandersetzen und überlegen, welche Themen sie spannend und für erarbeitungswürdig halten. Auch das eigene arrangieren von Interviewpartner/innen und Drehterminen könnte eine wichtige Lernübung für Schüler/innen sein. Der enge Zeitplan des Geschichtomat-Projektes lässt diese selbstständigen Vorarbeiten jedoch nicht zu. Für die meisten Schulen bzw. Lehrkräfte ist es bereits eine Herausforderung eine Schulklasse für eine gesamte Woche aus dem Unterricht zu nehmen. Viele Schule besitzen zwar Zeit für Projektarbeit, über eine Woche geht diese aber nicht hinaus.

Zu Beginn der Projektwoche erhalten die teilnehmenden Jugendlichen verschiedene Materialien, darunter Texte und Bildmaterial zur Einarbeitung in ihr Thema. Die thematische Bandbreite ist dabei groß: Ein nahegelegener Straßename oder ein Stolperstein können zu einer Biografie führen, ein Denkmal erzählt eine Geschichte, ein jüdischer Feiertag fällt in die Zeit der Projektwoche. Teilweise befinden sich noch frühere oder auch aktuelle Orte jüdischen Lebens in der Nähe der Schule, wie z. B. eine jüdische Schule, eine Synagoge oder auch ein Friedhof. Zudem gibt es allgemeinere Themen, wie etwa die jüdische Geschichte eines bestimmten Stadtteils.

Der erste Tag einer Projektwoche beginnt aber auch mit Organisatorischem und der Planung der restli-

chen Woche. Die Jugendlichen erhalten eine Übersicht, ob und wann sie Interviews haben und wer ihre Interviewpartner/innen sind. Diese Interviews müssen vorbereitet, die Fragen erarbeitet und es müssen gegebenenfalls passende Drehorte gesucht werden. Bereits am ersten Projekttag ist es wichtig, dass sich die Schüler/innen einen Überblick über ihre Arbeit verschaffen. Ein sogenanntes Drehbuch soll dafür erstellt werden. Dieses beinhaltet Ideen für den späteren Beitrag, z. B. welches Bildmaterial verwendet werden soll, welche Orte besucht und gefilmt werden und ob Schüler/innen selbst vor eine Kamera treten.

Parallel findet für jede Schülergruppe eine Einführung in die Technik durch die Medienpädagoginnen und -pädagogen statt. Für viele Schüler/innen ist es der erste Umgang mit einer professionellen Kamera. Das Einstellen und Aufbauen der Technik will geübt sein, aber auch das Platzieren eines Interviewpartners oder einer -partnerin muss erlernt werden.

Der zweite und dritte Tag der Projektwoche dienen dem Sammeln von Materialien. Interviews werden geführt, Fotos gemacht, Ansager vor der Kamera angesprochen. Während ihrer Recherche lernen die Schüler/innen, unter anderem durch unterschiedliche Primärzeugnisse oder Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Expertinnen und Experten, verschiedene Sichtweisen auf die Vergangenheit kennen (Bergmann 2008: 160).

Durch die Arbeit an einem eigenen Projekt ist Lernen nicht nur eine passive Aufnahme von Wissen, sondern ein aktiver, gestaltender Prozess, in dem die/der Lernende das zu Lernende auf der Basis von Vorwissen und Vorerfahrungen individuell „konstruiert“. Forschendes Lernen kann nur in Projekten stattfinden. Die Schüler/innen arbeiten mit Quellen, führen Zeitzeugen- und Zeitzeuginneninterviews und gelangen so zu eigenen, vielleicht auch neuen, Befunden. Diese Form der Auseinandersetzung mit Geschichte verlangt nach einer längerfristigen und kontinuierlichen Beschäftigung mit einem Thema. In der Regel überschreitet dies die übliche Organisationsform der Schule (Sauer 2014: 11 ff.). Deswegen ist es sinnvoll, sich externe Bildungsprojekte für eine Projektwoche oder einen abgesteckten Zeitraum an die Schule zu holen. Diese bringen das nötige Fachwissen und, wie im Fall des Projektes Geschichtomat, auch die benötigte Ausstattung mit.

Außerschulische Lernorte spielen bei Geschichtomat eine große Rolle. Die Jugendlichen erforschen ihren Stadtteil und treten dabei in Kontakt mit den verschiedensten Einrichtungen. Museen, Archive, Gedenkstätten, aber auch Stadtteilinitiativen, kirchliche Vereinigungen sowie Nachbarinnen und Nachbarn, und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind wichtige Ansprechpartner/innen für die Jugendlichen. Hierdurch

können Kontakte entstehen, die auch nach Abschluss der Projektwoche von Schulen, Lehrenden, aber auch den Jugendlichen selbst genutzt werden. Bildungslandschaften können entstehen und die Stadt selbst wird zu einem Bildungsort (Schroer & Wilde 2010: 182).

Durch die Verankerung der zu bearbeitenden Themen in der eigenen Nachbarschaft, erhalten die Schüler/innen gleichzeitig einen persönlichen Bezug. So ist das Projekt Stolpersteine, welches in Hamburg stark verankert ist, ein Beispiel für diesen persönlichen Bezug. Hamburg besitzt derzeit über 6000 der Gedenkplatten, die in die Gehwege eingelassen sind und an Opfer des Nationalsozialismus erinnern. Zudem erscheinen seit zehn Jahren ausführliche Biografien zu den einzelnen Personen, die von der Hamburger Landeszentrale für politische Bildung herausgegeben werden (Meyer 2006: 9 f.). Die meisten Jugendlichen passieren auf ihrem Schulweg mehrere der Gedenksteine. Die Biografien hinter den Namen sind ihnen jedoch unbekannt. Eine einzelne Biografie selbstständig zu erforschen und zu verstehen, dass in ihrer unmittelbaren Umgebung jemand lebte, der im Nationalsozialismus verfolgt und ermordet wurde, bietet ihnen einen anderen, einen individuelleren und teilweise auch leichter verständlicheren Zugang zur Geschichte des Holocaust.

Insbesondere an den Drehtagen ist es wichtig, dass das Geschichtomat-Team aus drei Personen besteht. Jüngeren Schüler/innen ist es z. B. vielfach nicht gestattet das Schulgelände allein zu verlassen, was zum Sammeln von Bildmaterial in der Regel unerlässlich ist. Bei einem Interview wird generell die Gruppe von einem Geschichtomat Teammitglied begleitet, um den Aufbau der Technik und das einwandfreie Funktionieren dieser zu sichern.

Der Schnitt der Videos dauert in der Regel am Längsten. Hierfür müssen mindestens anderthalb Schultage eingerechnet werden. Die Interviews müssen wieder und wieder angehört, wichtige Informationen herausgefiltert und Zusammenhänge verstanden werden. Damit findet noch einmal eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema statt. Die Schüler/innen sollen lernen eine Geschichte zu erzählen. Dabei setzen sie sich mit ihrer Nachbarschaft auseinander. Geschichte wird bei Geschichtomat erarbeitet, denn die Jugendlichen sollen einen eigenen Beitrag erstellen und eine eigene Geschichte erzählen. Dafür müssen sie die verschiedenen Informationen, die sie über die letzten Tage gesammelt haben, filtern, ordnen und in ihrem Beitrag strukturieren. Durch die Auswahl dessen, was in das spätere Video soll, lernen die Schüler/innen das Geschichte immer eine Narration zugrunde liegt. Es muss also immer hinterfragt werden, nach welchen Kriterien und auf welcher Grundlage Informationen ausgewählt wurden (Barricelli 2012: 261).

Nicht jede/r Schüler/in besitzt ein ausgeprägtes Interesse an Geschichte. Teilweise liegt dies vielleicht an einem generellen Desinteresse am Thema oder aber an veralteten Vermittlungsformen. Mit der Aussicht auf die Produktion eines Videos und den Einsatz digitaler Medien, werden vielfach auch diese Schüler/innen für das Projekt gewonnen. Um aber den späteren Beitrag erarbeiten zu können, muss zwangsläufig eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen, kleinen historischen Thema erfolgen. So lassen sich oftmals Interessen für Geschichte wecken, die vorher nicht existierten. Die Aussicht auf eine Arbeit mit digitalen Medien bietet für einige den Anreiz sich letztlich auch mit Geschichte zu beschäftigen.

In der Regel haben die Schüler/innen selten mit einem professionellen Schnittprogramm gearbeitet. Vereinzelt ist auf Smartphones gefilmt und geschnitten worden. Einige Jugendliche haben bereits bei YouTube Videos hochgeladen. Für Geschichtomat sollen aber kurze Dokumentationen entstehen, die sachlich korrekt sein müssen. Die späteren Beiträge müssen jedoch nicht nur inhaltlich richtig sein, sie sollen auch visuell ansprechen. Um die Aufmerksamkeit späterer Nutzer/innen zu sichern, sollen die Videoclips eine Länge von vier bis fünf Minuten haben. Spannung muss in ihnen aufgebaut werden, sie sollten abwechslungsreich gestaltet werden und gegebenenfalls unterschiedliche Medien, wie zum Beispiel Musik oder Fotos, einbinden (Kowitz-Harms & Menny 2014: 335). Gleichzeitig dürfen die Jugendlichen keiner „Technikfaszination“ erliegen. Der Inhalt darf bei aller gestalterischen Freiheit nicht zu kurz kommen. Das dies nicht geschieht, liegt in der Verantwortung der Geschichtomat-Mitarbeiter/innen und der Lehrkraft.

Zum Abschluss einer Projektwoche werden die fertigen Beiträge auf die Geschichtomat-Website hochgeladen. So erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Ergebnisse direkt online anzusehen und diese ihren Freunden und ihrer Familie zu präsentieren (vgl. Abb. 1). Die Veröffentlichung der Beiträge auf einer Website verleiht ihnen eine höhere Wertigkeit gegenüber einer Präsentation im Klassenraum. Gleichzeitig erlaubt die niedrigschwellige Publikationsmöglichkeit den Jugendlichen selbst die Rolle von Geschichtsproduzentinnen und -produzenten einzunehmen und bietet Raum für eigene Gestaltung und Selbstdarstellung. Aber die Veröffentlichung von Beiträgen im Internet birgt auch Herausforderungen. Die Verbreitung der Videos ist kaum kontrollierbar. Geschichtomat-Beiträge sind deshalb auf einem nicht-öffentlichen Kanal bei YouTube eingebunden. So können sie auf dieser Plattform nicht direkt gefunden und ausschließlich über die Geschichtomat-Website aufgerufen werden. Eine Weiterverbreitung und Verlinkung werden somit erschwert.

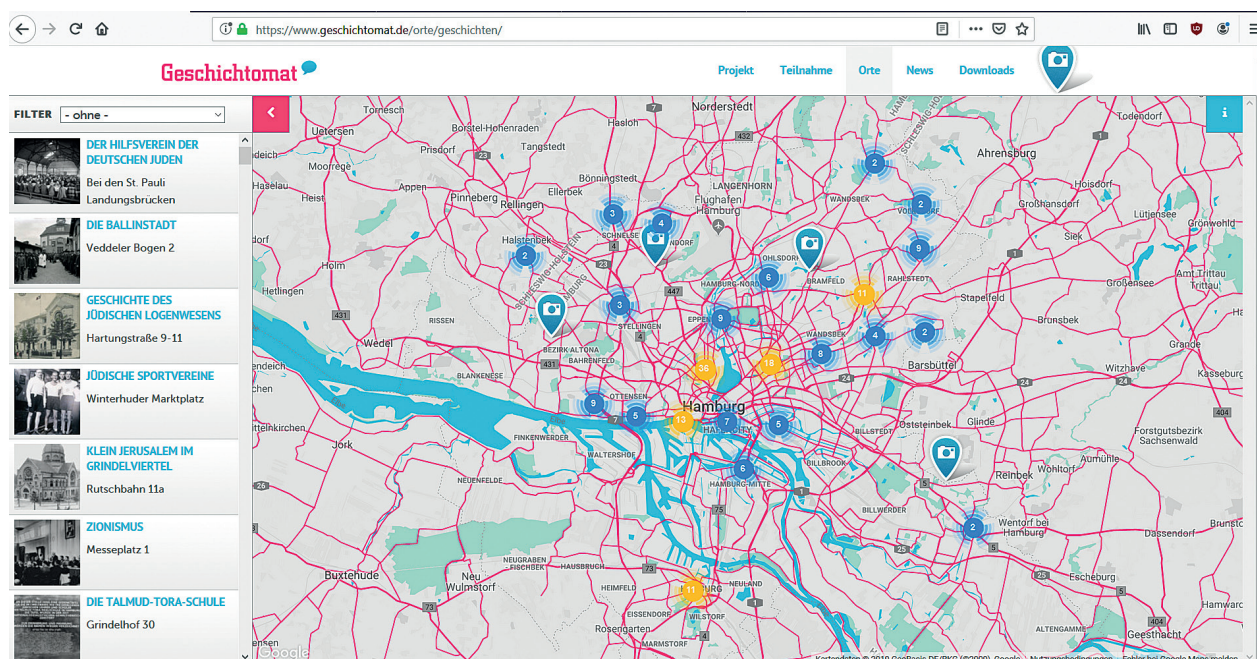


Abb. 1: Der digitale Stadtplan auf www.geschichtomat.de; © Geschichtomat, Juni 2019

Neben der Veröffentlichung auf der Website findet zum Abschluss jeder Projektwoche noch eine klassische Präsentation der Ergebnisse im Klassenraum statt. Die Gruppen stellen ihre Filme entweder einander oder auch weiteren Klassen vor, erklären ihr Thema und berichten von Schwierigkeiten wie auch Erfolgen während der Projektwoche. Dies bietet die Möglichkeit den Jugendlichen direkt Feedback zu ihrer Arbeit zu geben.

4 Fazit: Digitale Bildung trifft auf Lokalgeschichte

Wissen kann nicht beigebracht oder vermittelt werden, sondern muss individuell erworben werden. Dabei ist es wichtig, dass Lernen, auch historisches, einen Bezug zur Alltagssituation der/des Lernenden haben muss. Diesen Bezug bietet die Lokalgeschichte. In Kombination mit digitalen Medien greift sie die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen auf und kann zu einem gesteigerten Interesse sowie einem leichteren Zugang zu Geschichte führen.

Die Einbindung digitaler Medien in den Unterricht bedeutet die Einbindung der Lebenswelt der Jugendlichen. Geschichte begegnet ihnen nicht mehr nur in Büchern, sondern im Netz, so zum Beispiel auf YouTube, Facebook, Instagram und in Computerspielen. Die Aufgabe der Schule ist es, die Schüler/innen kompetent zu machen, für die Auseinandersetzung mit Geschichte jenseits des Unterrichts. Daher führt die Einbindung digitaler Medien zu einer Kompetenzorientierung der Schüler/innen. Die eigenen

digitalen Angebote, wie zum Beispiel Videos, werden zum Erstellen von „Digital Storytelling“ verwendet. Es entstehen neue Formen historischer Narration, durch den Einsatz von Text, Ton und Bildmaterial. Gleichzeitig beginnt die Auseinandersetzung mit der Frage, wie welches Element genutzt wird (Bernsen et al. 2012: 12).

Das Gelernte wird verankert, wenn es nacherzählt und präsentiert wird, sich der Nachfrage, der Kritik und der Bestätigung stellt. Außerdem wird Lernen durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen und durch wechselseitiges Lehren und Lernen unterstützt. Durch Handlungen, eigene Erfahrungen und Kreativität wird es erfolgreicher und auch Emotionen helfen beim Lernen (Wenzel 2017: 9 ff.).

Die an Geschichtomat teilnehmenden Jugendlichen erforschen und entdecken ihre Nachbarschaft und lernen jüdische Geschichte auf eine neue, einzigartige Weise kennen. Dadurch entwickeln sie einen Bezug zur jüdischen Kultur, Geschichte und zu jüdischem Leben, der ihnen durch den normalen Schulunterricht nicht vermittelt werden kann. Sie erhalten die Chance sich in die regionale Geschichtspolitik einzumischen. Die ist auf lokaler Ebene gar nicht so schwer. So stecken konträre Vergangenheitsdeutungen in Straßennamen, Denkmalstiftungen und Denkmalpflegeprojekten. Ansprechpartner/innen und eine interessierte Öffentlichkeit finden sich zahlreich auf lokaler Ebene. Kommunalpolitiker/innen, Museumsleiter/innen, Archivdirektor/innen und Mitarbeiter/innen der Stadtverwaltung oder Vereinsvorstände sind als kulturpolitische Entscheidungsträger/innen für Jugendliche ansprechbar (vgl. John 2019).

Hier knüpft das Projekt Geschichtomat an, indem es den alltäglichen Umgang der Jugendlichen mit dem Internet nutzt und ihnen gleichzeitig einen adäquaten Umgang mit dem Medium Internet vermittelt. Zielgerichtete Recherchen werden eingeübt und der Blick für die Gefahren und Probleme des Internets eingeschränkt. So müssen sich die Teilnehmer/innen mit schwierigen Aspekten wie Persönlichkeits- und Urheberrechten und dem nicht vorhandenen „Recht auf Vergessen“ auseinandersetzen. Die Vermittlung jüdischer Geschichte und Kultur kann zugleich zu einer Sensibilität gegenüber problematischen Inhalten sowie den Grenzen des Sag- und Darstellbaren führen.

Im Bereich der Geomedien gibt es den Ansatz einer *Education for Spatial Citizenship*, welche Schüler/innen im Unterrichtsgeschehen zu einem mündigen Umgang mit digitalen Geomedien im Kontext gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse befähigen will (Jekel et al. 2015: 7). Geschichtomat verfolgt eine ähnliche Vorgehensweise lediglich für das Fach Geschichte: Schüler/innen sollen zum einen den Umgang mit digitalen Werkzeugen lernen sowie das Recherchieren und den kritischen Umgang mit gefundenen Online-Quellen einüben. Eine Vorgehensweise, die jede/r Geschichtsstudent/in im Studium im Umgang mit gedruckten Quellen beigebracht bekommt.

Die Chancen und Möglichkeiten Lokalgeschichte in den Unterricht zu integrieren sind groß. Es kommt aber darauf an, die Interessantheit zu vermitteln und die Eigenheit einer quellennahen und besonders partizipativen Art historischen Denkens auszuschöpfen. Die Einbeziehung digitaler Medien kann helfen, das Interesse von Schüler/innen neu zu wecken, auch für die Lokalgeschichte, und die Attraktivität von historischem Lernen und historischen Orten zu erhöhen.

Für die Zukunft wird es spannend sein zu sehen, inwieweit Online-Projekte wie Geschichtomat auch weiterführend genutzt werden. Die Anfragen für Teilnahmen an Projektwochen sind in Hamburg hoch. Bis zu acht können pro Jahr umgesetzt werden. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte wie auch der teilnehmenden Jugendlichen sind grundsätzlich positiv. Die erarbeiteten Videos könnten für den Unterricht, für Stadtgänge und andere Bildungsprojekte genutzt werden. Doch die Nutzerzahlen der Website sprechen eine andere Sprache: An den meisten Tagen wird die Website von kaum mehr als zehn Besuchern aufgerufen (vgl. Google Analytics). Auch die bereits vorhandenen Unterrichtsmaterialien werden nur selten heruntergeladen. Die Erhöhung der Sichtbarkeit der Website sowie die Nutzung der bereits erarbeiteten Beiträge sind wichtige aktuelle, wie auch zukünftige Aufgaben.

5 Literatur

- Barricelli, M. (2012): Narrativität. In: Barricelli, M. & M. Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 255–280.
- Bergmann, K. (2008): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Bernsen, D., König, A. & T. Spahn (2012): Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaft 1. S. 1–27.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2014): Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 7–11, Geschichte. <https://www.hamburg.de/contentblob/4327780/0e42f20dca0ff325631f60a42ae79543/data/geschichte-sts.pdf> (29.07.2019)
- Hunner, J. (2011): Historic Environment Education. Using Nearby History in Classrooms and Museums. In: The Public Historian 33(1). S. 33–43.
- Jekel, T., Gryl, I. & A. Oberrauch (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: GW-Unterricht 137. S. 5–13. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_137_05_13_jekel_gryl_oberrrauch.pdf (29.07.2019)
- John, A. (2019): Lokales Geschichtswissen statt „Lebendige Lokalgeschichte“. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14354> (30.04.2019)
- John, A. (2018): Lokal- und Regionalgeschichte. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Kowitz-Harms, St. & A. Menny (2014): Schülerprojekt Geschichtomat. Zur Vermittlung jüdischer Geschichte im Internet. In: Demokratische Geschichte 25. S. 329–342.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2011): Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I, Geschichte. <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf> (29.07.2019)
- Liepach, M. & W. Geiger (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. 2. Aufl., Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Meyer, B. (2006): Die Verfolgung und Ermordung der Hamburger Juden 1933–1945. Geschichte. Zeugnis. Erinnerung. Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg.
- Sauer, M. (2014): Projekt und Projektarbeit in Geschichte. In: Sauer, M. (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. edition Körber Stiftung, Hamburg. S. 9–30.
- Schroer, M. & J. Wilde (2010): Ort. In: Reutlinger, Ch., Fritsche, C. & E. Lingg (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. VS Verlag, Wiesbaden. S. 181–190.
- Schwabe, A. (2018): Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion. In: Sandkühler, T., Bühl-Gramer, Ch., John, A., Schwabe, A. & M. Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. V & R unipress, Göttingen. S. 413–423.
- Wenzel, B. (2017): Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. 7. Aufl., Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Wöhs, K., Paulschin-Hovdar, R., & A. Gatterbauer (2018): Fostering Holocaust Education and Remembrance Culture using Geomedia. In: GI Forum 6(2). S. 193–206.

Veranstaltungsankündigung

Fachdidaktik im Rahmen von GI-Forum & AGIT

Salzburg, 7.-10.7.2020

Im Rahmen der heurigen GI-Week in Salzburg ist auch die Fachdidaktik wieder prominent vertreten, unter anderem mit folgenden Sitzungen und Workshops:

- Remembrance & Geomedia
- Pedagogies of Remembrance
- Geomedial methods in Remembrance Culture
- Workshop Geomedia Supporting Minorities
- Workshop Geomedia and Histories in School Projects
- Social Media in Geography education
- Digitalisierung & Bildung
- Workshop Gestaltung digitaler Lehr- / Lernformate für eine mündige Geomedien Nutzung



Zielgruppe der unterschiedlichen Angebote sind sowohl Lehrer/innen als auch Fachdidaktiker/innen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

www.agit.at

www.agit.at/bildung

www.gi-forum.at

www.gi-forum.org/remembrance



GI Forum
Salzburg, July 7 – 10, 2020

Innovation
Networking
Competences

agit2020
Salzburg, 8. – 10. Juli

Innovation
Vernetzung
Weiterbildung

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Christian Fridrich (Obmann), Thomas Jekel (Obmann-Stv.), Lars Keller (Obmann-Stv.), Alfons Koller (Schriftführer), Matthias Kowasch (Schriftführer-Stv.), Anna Oberrauch (Kassierin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift *GW-UNTERRICHT* erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von *GW-Unterricht* mit freundlicher Unterstützung durch Steigerdruck GmbH, Axams, Tirol (www.steigerdruck.at)



Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:

Christian Fridrich, Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien

Thomas Jekel, Fachbereich Geographie und Geologie sowie School of Education, Universität Salzburg

Lars Keller, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Alfons Koller, Fachbereich GW, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Matthias Kowasch, Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz

Anna Oberrauch, Zentrum für Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Tirol

Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse

Mitherausgeberin:



Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Katharina Wöhs

© 2020 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7
1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion

ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift *GW-UNTERRICHT* wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlaggrafik: Yad Vashem – Hall of Names, Bild von David Shankbone auf commons.wikimedia.org

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

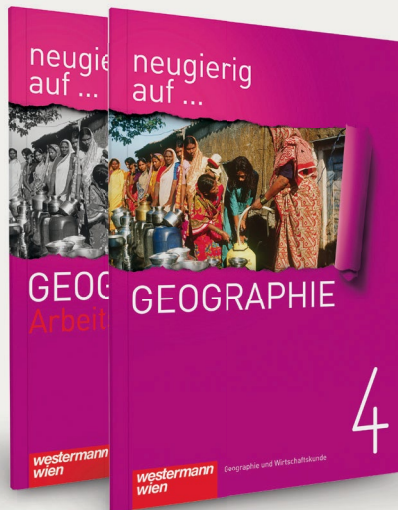
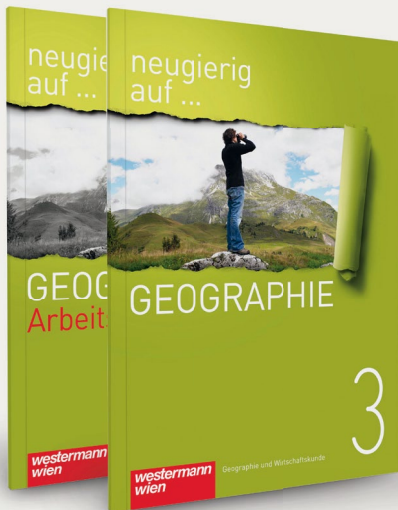
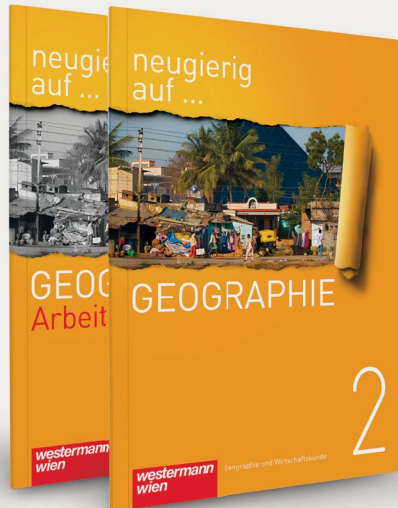
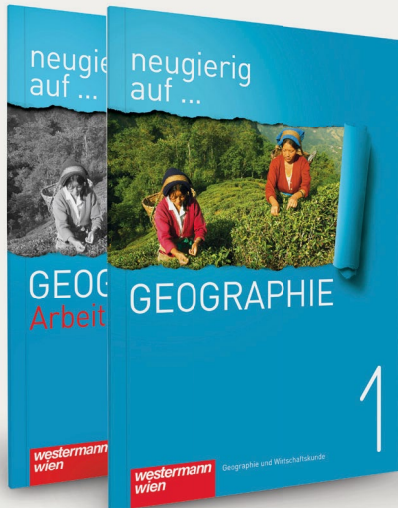
Web: <http://www.gw-unterricht.at>

E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede/r Autor/in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-UNTERRICHT veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein redaktionsexternes Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service werden redaktionsintern begutachtet.



Konzept

- Leicht verständliche Texte, strukturierter Seitenaufbau, klare Sachgrafiken
- Kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben mit konsequenter Verwendung von Operatoren
- Spielerische Wiederholung der Lerninhalte
- Auch für fachfremd Unterrichtende bestens geeignet

Schüler/innenbände

- Schülergerechte Erklärungen neuer und schwieriger Begriffe
- Bezüge zur Lebenswelt der Schüler/innen
- Kurzzusammenfassungen am Ende jeder Doppelseite
- Methodenseiten mit Anleitungen zu (geographischen) Arbeitstechniken
- Abwechslungsreiche Rätsel- und Spieleseiten

Arbeitshefte

- Unterschiedliche Übungsformate zur Wiederholung und Ertragssicherung der Lerninhalte
- Lexikonseiten zur Festigung der Schlüsselbegriffe
- Materialien zur Selbsteinschätzung

Neugierig auf ... GEOGRAPHIE

Geographie und Wirtschaftskunde
für MS und AHS-Unterstufe

Sie haben Fragen?

Sie erreichen uns unter
service@westermanngruppe.at
oder 0800 50 10 14.





unterwegs

Das Konzept, das funktioniert: bewährt – differenziert – erweitert

- ✓ Ein Thema – eine Doppelseite – ein Arbeitsblatt
- ✓ Durchgehend dreifach differenzierte Aufgaben
- ✓ Schrittweise Methoden- und Kompetenzorientierung



Schulbuch 1
SBNR 170100



Schulbuch 2
SBNR 170101



Schulbuch 3
SBNR 175113



Schulbuch 4
SBNR 180092



Kartenheft 3/4
SBNR 175115 [A]



E-Book



Lehrwerk-Online

Erklärfilme



Das E-Book mit dem Plus

Das interaktive Schulbuch mit direkt verlinkten Zusatzmaterialien. So wird Lehren und Lernen wirklich digital.

- Multimediale Anreicherung passend zum Thema
- Intuitiv und ohne Einführung sofort einsetzbar
- Übersichtliche Struktur für mehr Lernerfolg

In Kombination mit dem Schulbuch kostenlos über die Schulbuchaktion für das Schuljahr 2020/21 bestellbar.

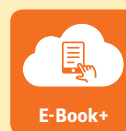
Begriffserklärungen wichtiger Fachbegriffe



SBNR 195257

interaktive Übungen

Bildergalerien



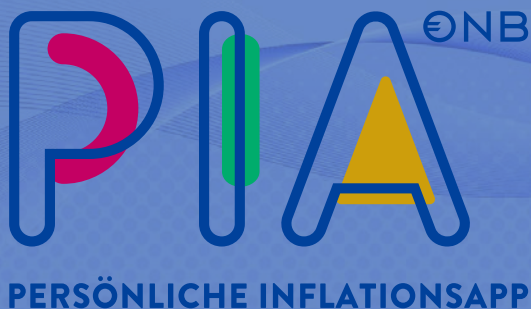
E-Book+

NEU: m€INS – DAS PERSÖNLICHE FINANZMANAGEMENT-TOOL

Mit m€ins kannst du deine persönlichen Finanzen bestmöglich überblicken. Du siehst sofort, wie viel du dir noch leisten kannst und wofür du dein Geld ausgegeben hast.

[Hier geht's zum Tool!](#)

m€ins



NEU: PIA – DIE PERSÖNLICHE INFLATIONSAPP

Mit PIA werden Themen rund um die Inflation altersgerecht erarbeitet. So kann man sich seinen persönlichen Warenkorb zusammenstellen und die persönliche Inflationsrate berechnen lassen. Mit den dazugehörigen Arbeitsblättern eignet sich PIA bestens für den Einsatz im Unterricht.

[Hier geht's zum Tool!](#)

EURO-AKTIV: FINANZBILDUNG FÜR SCHULKLASSEN

Im Rahmen des EURO-AKTIV-Programms begeben sich Kinder und Jugendliche auf eine Zeitreise durch die Geschichte des Geldes, vom Tauschhandel bis hin zum digitalen Zahlungsverkehr. Im Anschluss werden die Aufgaben von Notenbanken in der heutigen Zeit und der persönlichen Umgang mit Geld thematisiert.

[Hier geht's zur Anmeldung!](#)

