

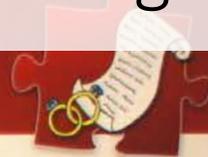
Gesa Büchert / Hannes Burkhardt

Migrationsgeschichte

Sammeln, sortieren und zeigen



Heiratsmigranten



Jüdische

„Ja, ich will!“

Ein Leitfaden für Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen

Die Heiratsmigranten, auch interethnische Migrantinnen genannt, sind Frauen, die durch die Eheschließungen mit Deutschen, Niederländern, Österreichern, Tschechen, Polen und Litauern seit der Russischen Revolution in Deutschland...

Interessant ist auch die Frage, wie viele Heiratsmigranten in Deutschland seit 1989 durch die Nach-Angebote des Staatlichen Büros in Bonn und im Jahr 2004 waren in Bayern...



Heiratsmigranten mit einem deutschen Mann, 1911



Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte
Department Fachdidaktiken



FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
UND FACHBEREICH THEOLOGIE

mit Förderung der

Robert Bosch Stiftung

Herausgeber:

Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte
Department Fachdidaktiken
Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
Tel. (0911) 5302-584
Email: geschichtsdidaktik@fau.de

Gesa Büchert / Hannes Burkhardt
Migrationsgeschichte
Sammeln, sortieren und zeigen

**Ein Leitfaden für Lehrkräfte
an Gymnasien und Realschulen**

Vorwort

I. Einleitung

Zu Aufbau und Nutzung der Lehrmaterialien.....	4
Grundsätzliches zur historischen Projektarbeit.....	12

II. Inhaltliche Unterrichtseinheiten

Flüchtlinge und Heimatvertriebene.....	16
Aussiedler und Spätaussiedler.....	26
„Gastarbeiter“.....	33
Politische Flüchtlinge und Asylbewerber.....	47
Jüdische Kontingentflüchtlinge.....	60
Arbeits- und Bildungsmigranten innerhalb der EU.....	68
Arbeits- und Bildungsmigranten außereuropäischer Drittstaaten.....	76
Heiratsmigranten.....	86

III. Methodische Unterrichtseinheiten

Recherche.....	92
Schriftliche Quellen.....	98
Historische Fotografien.....	106
Oral History.....	117
Historische Gegenstände.....	132
Inventarisierung.....	145
Museumsbesuch.....	154
Besuch des Stadtarchivs.....	169

IV. Projektarbeit

Sammelaktionen.....	173
Gymnasiasten unterrichten Grundschüler.....	181
Gymnasiasten treffen Flüchtlingsklassen.....	187
Ausstellungsvorbereitung.....	193
Öffentlichkeitsarbeit.....	207
Vermittlung.....	214
Autoren und Impressum.....	217

Vorwort

Nürnbergers Migrationsgeschichte – Sammeln, Sortieren und Zeigen

„Als Schüler kommen und als Forscher gehen“, so lautet das Motto des Programms „Denkwerk“ der Robert Bosch Stiftung, die damit Projektpartnerschaften zwischen Wissenschaftlern, Lehrern und Schülern unterstützt.

Von 2011 bis 2013 förderte die Robert Bosch Stiftung das Projekt „Nürnbergers Migrationsgeschichte – Sammeln, Sortieren und Zeigen“, das am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg konzipiert und durchgeführt wurde.

Im Rahmen des Projekts setzten sich in den beiden Schuljahren insgesamt neun Klassen und zwei P-Seminare des Johannes-Scharner-Gymnasiums, des Pirckheimer-Gymnasiums und der Peter-Henlein-Realschule in Nürnberg sowie der Montessori Fachoberschule Franken mit der Zuwanderung nach Nürnberg und dem Alltag der hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund auseinander.

Nach inhaltlichen Einführungen in die verschiedenen Aspekte der lokalen Migrationsgeschichte und mehrstündigen Unterrichtssequenzen, in deren Zentrum die Förderung der Methodenkompetenz im Umgang mit den unterschiedlichen Quellengattungen stand, lernten die Schüler die Aufgaben

von Archiven und Museen kennen. In einem überschaubaren Rahmen erprobten sie anschließend selbst die Tätigkeit von Archivaren und Museumswissenschaftlern: Sie sammelten Informationen, Dokumente, Fotos und Erinnerungsstücke von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund. Mit Unterstützung von Wissenschaftlern, Lehrkräften und studentischen Tutoren erforschten und dokumentierten sie das Material und erstellten Präsentationen für zwei Ausstellungen, die jeweils zum Ende der beiden Schuljahre für rund vier Wochen im Museum Industriekultur in Nürnberg zu sehen waren.

Um die Schüler auf die anspruchsvolle Projektarbeit vorzubereiten, wurde eine Vielzahl von Unterrichtsstunden konzipiert und mehrfach erprobt. Für die hier vorliegenden Lehrmaterialien wurden diese dann noch etwas allgemeiner gefasst und aufbereitet, um eine überregionale Übertragbarkeit zu gewährleisten.

Dieses Projekt konnte nur durch die engagierte Mitarbeit der beteiligten Schüler und Lehrkräfte sowie die tatkräftige Unterstützung zahlreicher Kooperationspartner erfolgen, bei denen wir uns an dieser Stelle sehr herzlich bedanken möchten und zwar

im Einzelnen bei:

Dr. Elke Mahler, die mit ihren beiden Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums im Schuljahr 2011/12 und ihrem P-Seminar der Q 11 im Schuljahr 2012/13 jeweils den umfangreichsten Beitrag für die Ausstellung leistete. Im Schuljahr 2012/13 erprobte sie zudem mit den Klassen 10a und 10d ein innovatives Unterrichtssetting mit der benachbarten Grundschule Paniersplatz, das sie im Kapitel „Gymnasiasten unterrichten Grundschüler“ beschreibt.

Dr. Michael Veeh und der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums sowie Dr. Doris Weber und der Sprachintegrationsklasse der Berufsschule 5, die im Schuljahr 2011/12 das ebenfalls in den vorliegenden Materialien beschriebene Teilprojekt „Gymnasiasten arbeiten mit Schülern einer Sprachintegrationsklasse“ durchführten.

Mit den Klassen 9a und 9e des Johannes-Scharrer-Gymnasiums beteiligte sich Herr Dr. Veeh auch im Schuljahr 2012/13 an dem Ausstellungsprojekt.

Christoph Leikam und Simone Lotter, die im Schuljahr 2011/12 mit der Klasse 9c der Peter-Henlein-Realschule an der Ausstellung mitwirkten.

Konrad Brandmüller und der Q 11 des Pirckheimer-Gymnasiums Nürnberg sowie Andrea Baumann und der Klasse 11a der Montessori Fachoberschule Franken, die im Schuljahr 2012/13 an dem Ausstellungsprojekt mitarbeiteten.

Bedanken möchten wir uns auch bei Marlene Krause, die mit der Klasse 8e sowie einem Projektteam von Schülern der Klas-

se 9a der Werner-von-Siemens-Realschule Erlangen während einer Projektwoche im März 2013 die Übertragbarkeit des Projekts auf andere Städte erprobte. Die in diesem Projekt erarbeitete Ausstellung „Erlanger Migrationsgeschichte“ wurde in der Schule selbst gezeigt.

Ein großer Dank geht an Melanie Zellner, die als studentische Tutorin das Projekt mit uns betreut hat.

Herzlich danken möchten wir auch Herrn Prof. Dr. Georg Seiderer, dem Inhaber der Professur für Neuere Bayerische und Fränkische Landesgeschichte und Volkskunde, für die fachwissenschaftliche Unterstützung des Projekts und vor allem Prof. Dr. Charlotte Bühl-Gramer, an deren Lehrstuhl das Projekt angesiedelt war. Sie hat uns in vielfältiger Weise konstruktiv unterstützt.

Weiter gilt unser Dank dem Stadtarchiv Nürnberg, das den Schülern gute Einblicke in die Archivarbeit gewährt hat und dem Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrum der Museen in Nürnberg, das die Schulklassen sowohl im Stadtarchiv Nürnberg als auch in der Ausstellung des Stadtarchivs „Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute“ begleitet hat. In diesem Zusammenhang bedanken wir uns ebenfalls bei der städtischen Projektgruppe „da sein – Nürnbergs Wandel durch Migration“ für die freundliche Kooperation.

Ganz besonders bedanken möchten wir uns bei Matthias Murko, dem Leiter des Museums Industriekultur, und seinem Team für die tatkräftige Unterstützung und die Möglichkeit, dass wir die Ausstellungen an expo-

nierter Stelle im Museum der Öffentlichkeit präsentieren konnten.

Ein ganz herzlicher Dank geht schließlich an die Robert Bosch Stiftung, durch deren großzügige Förderung die Durchführung des Projekts erst ermöglicht wurde.

Wir hoffen, dass diese Materialien viele Lehrkräfte, Museen und Archive anregen, derartige oder ähnliche Projekte mit ihren Klassen durchzuführen und ihnen praxisnah fundierte Einblicke in die zentralen Aufgaben von Archiven und Museen zu ermöglichen. Die Schüler erhalten dabei ein differenziertes Bild der lokalen Migrationsgeschichte sowie der Bedeutung von Zuwanderung. Sie entwickeln ein Verständnis für die Situation von Migranten und Zuwanderern. Auf diese Weise kann ein Beitrag zur Nachbarschaftlichkeit der Menschen unterschiedlicher Herkunft geleistet und das transkulturelle Zusammenleben gestärkt werden, um Anstöße zur Weiterentwicklung einer gemeinsamen Identität zu geben, die auf kultureller Vielfalt und In-

tegration aufbaut.

Museen und Archive können mit Projekten dieser Art sowohl bei den Schülern als auch bei Zeitzeugen und deren Angehörigen Interesse für ihre Tätigkeit und ihre Aufgaben wecken und sich damit neue Nutzer und Besucher erschließen. Unter Umständen sind Leihgeber, die den Schülern Materialien, Dokumente oder Gegenstände für ihre Ausstellung überlassen, bereit, diese dauerhaft den Sammlungen der Museen zu übergeben und damit einen Beitrag zum Ausbau des lokalgeschichtlichen Sammlungsbestands zu leisten.

Über die Sammelaktionen können auch Schüler anderer Klassen, die mit dem Projekt in Berührung kommen, dazu angeregt werden, ein ähnliches Projekt durchzuführen. So kann sich im Idealfall eine langfristige Zusammenarbeit zwischen den teilnehmenden Schulen und den örtlichen Museen und Archiven entwickeln.

Dr. Gesa Büchert

Hannes Burkhardt

Nürnberg 2014



(Fotos: Dr. Elke Mahler)

Zu Aufbau und Nutzung der Lehrmaterialien

Örtliche Migrationsgeschichte als Thema des Geschichtsunterrichts

Die vorliegenden Lehrmaterialien bieten vielseitige, schülergerechte Zugänge zur örtlichen Migrationsgeschichte. Interessierte Lehrkräfte können damit mit Schulklassen der 9. bis 11. Jahrgangsstufe eine Ausstellung zur lokalen Zuwanderung und Migration nach 1945 erarbeiten. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beide Geschlechter.

Die verschiedenen Lernmodule

Die vorliegende Materialien bestehen aus verschiedenen Unterrichtsmodulen, die nicht aufeinander aufbauen. Die inhaltlichen und methodischen Unterrichtseinheiten können in beliebiger Auswahl und Reihenfolge bearbeitet und auch außerhalb eines Projekts als einzelne Unterrichtssequenzen genutzt werden.

Die acht inhaltlichen Unterrichtseinheiten dienen der fachlichen Vermittlung von Wissen und Hintergrundinformationen zu den einzelnen Migrantengruppen, zu den Gründen ihrer Migration sowie zu deren Leben in Deutschland. Es ist nicht sinnvoll mit einer Klasse alle acht inhaltlichen Module durchzuführen – zumal dafür im Rahmen des Regelunterrichts auch nicht die Zeit zur Verfügung steht. Vielmehr sollten bereits im Vorfeld Schwerpunkte gesetzt und einzelne Module zu den Migrantengruppen ausgewählt werden, mit denen sich die Schüler im Rahmen des Projektunterrichts besonders beschäftigen sollen. Um den Schülern einen breiten Einblick in die Thematik zu bieten, können aber auch, wie unten bei „Das Projekt in einer Woche durchführen“ beschrieben,

einzelne Bausteine aus verschiedenen Modulen der inhaltlichen Unterrichtseinheiten bearbeitet werden.

Die acht methodischen Module geben den Schülern Einblicke in die Arbeit mit verschiedenen Quellengattungen sowie in den Umgang mit historischen Quellen in Archiven und Museen. Auch hier können Schwerpunkte gesetzt werden. So wird der Umgang mit schriftlichen Quellen sowie mit Fotografien oft im Rahmen des Geschichtsunterrichts eingeübt, so dass diese Module gestrafft werden können. Die Arbeit mit Sachquellen lässt sich mit den Modulen zur Inventarisierung oder zum Museumsbesuch kombinieren.

Auch bei den Modulen zur „Projektarbeit“ müssen Schwerpunkte gesetzt werden. Für die erfolgreiche Durchführung des Projekts sind nur die beiden Module zu den „Sammelaktionen“ sowie zur „Vorbereitung der Ausstellungseinheiten“ wichtig. Dabei können diese beiden Module – zumindest zeitweise – parallel stattfinden.

Die beiden Module „Gymnasiasten unterrichten Grundschüler“ sowie „Gymnasiasten treffen Flüchtlingsklassen“

beschreiben Teilprojekte mit eigenen Schwerpunktsetzungen. Die Module zur „Öffentlichkeitsarbeit“ und zur „Vermittlung“ können je nach Interesse und Zeitbudget zusätzlich umgesetzt werden; ihre Durchführung ist für die eigentliche Projektarbeit nicht notwendig. Die einzelnen Module sind nach dem gleichen Schema aufgebaut und bestehen aus Arbeitsmaterialien für Schüler und für Lehrkräfte, die im Unterricht genutzt werden können.

So werden die inhaltlichen und methodischen Module eingeführt durch einen kurzen fachlichen Abriss, mit dem sich die Lehrkraft über die Thematik informieren kann und Hinweise auf wichtige Literatur erhält.

Anschließend werden in jedem Modul der Aufbau und die Ziele der Unterrichtseinheit skizziert und die einzelnen Sequenzen sowie auch die verwendeten Materialien methodisch-didaktisch eingeordnet. Im letzten Teil des Moduls befinden sich die schülergerecht aufbereiteten Materialien in Form von Handreichungen und Arbeitsblättern, die als Kopiervorlagen dienen können.

*Projekttag der Klassen 9a und 9d des
Johannes-Scharrer-Gymnasiums im Februar 2012
(Foto: Dr. Elke Mahler)*





Projekttag der Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums im Februar 2012
(Foto: Dr. Elke Mahler)

Das Projekt in einer Woche durchführen

Im Rahmen der Projektarbeit in Nürnberg wurde das Projekt mit unterschiedlichen Klassen und Kursen der 9. bis 11. Jahrgangsstufe durchgeführt. Dabei stand den teilnehmenden Klassen und Kursen ein unterschiedlich großes Zeitbudget zur Verfügung, an welches das Projekt und die einzelnen Module angepasst wurden. Es ist also möglich, die ausgewählten inhaltlichen und methodischen Unterrichtseinheiten in einzelne Sequenzen aufzuteilen, die während des Regelunterrichts durchgeführt werden. Für die eigentliche Projektarbeit, das Sammeln und das Aufbereiten der Materialien für die Ausstellung, sollten

aber möglichst mehrere Unterrichtsstunden oder ganze Projekttagge eingeplant werden, da sich die Zeitzeugengespräche mit den Leihgebern sowie die Erarbeitung der Ausstellungseinheiten nur grob zeitlich planen lassen und es für alle Beteiligten unbefriedigend ist, wenn das Gespräch oder die Gestaltung eines Ausstellungsplakats mittendrin abgebrochen werden muss.

An manchen Schulen werden mit den Schülern regelmäßige Projekttagge oder sogar eine Projektwoche veranstaltet. So konnten wir mit einer Klasse das gesamte Projekt innerhalb einer Projektwoche, d.h. an fünf Vormittagen durch-

führen, deren Ablauf im Folgenden kurz skizziert wird.

Wichtig ist in diesem Fall, dass bereits im Vorfeld mögliche Zeitzeugen und Leihgeber gewonnen werden, die bereit sind, während eines Projekttags in die Schule zu kommen, um den Schülern ihre Geschichte zu erzählen und Materialien für die Ausstellung zu übergeben. Oftmals können, wie im Kapitel „Sammelaktion“ (S. 173-180) beschrieben, Eltern, Verwandte oder Bekannte von Schülern dafür gewonnen werden.

Tag 1 Die unterschiedlichen Migrantengruppen

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Migrantengruppen findet am besten in Kleingruppen statt, die sich jeweils mit einer Gruppe von Zuwanderern beschäftigen und dazu ein Plakat erstellen. Anschließend präsen-

tieren und diskutieren die Kleingruppen ihre Plakate mit der gesamten Klasse. Wieviele und welche Migrantengruppen von den Kleingruppen bearbeitet werden, hängt von der Schwerpunktsetzung innerhalb des Projekts ab.

Nachfolgend findet sich eine Auflistung von Materialien zu den einzelnen Migrantengruppen, die den Schülern bei der Plakaterstellung als Grundlage dienen können.

Flüchtlinge und Heimatvertriebene

Der Film sowie der Artikel zu „Flucht und Vertreibung“ auf der Internetseite „Planet Wissen“ zu den Wissenschafts- und Dokumentationsendungen von WDR, SWR und BR alpha:

www.planet-wissen.de/politik_geschichte/nachkriegszeit/flucht_und_vertreibung/index.jsp

oder

Die Online-Version der Wanderausstellung „In Bayern angekommen... - Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in Bayern nach 1945.“:

www.hdbg.de/integration/de/index.htm

Aussiedler

Der Artikel „Deutsch, aber nicht ganz“ von Mario Kaiser aus der Zeitung „Die Zeit“ 14 (2000):

www.zeit.de/2000/14/200014.aussiedler.3.xml

„Gastarbeiter“

Der Beitrag „Geschichte der Gastarbeiter“ auf der Internetseite „Planet Wissen“ zu den Wissenschafts- und Dokumentationsendungen von WDR, SWR und BR alpha:

www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/gastarbeiter_und_migration/geschichte_der_gastarbeiter/index.jsp

oder

Die Online-Ausstellung „50 Jahre Migration aus der Türkei“ von DOMID – Dokumentationszentrum und Museum für Migration in Deutschland e.V.:

www.mais.nrw.de/08_PDF/003_Integration/domid_mais_praese_v7.pdf

Flüchtlinge und Asylbewerber

Das Dossier „Flucht und Asylumigration“ auf den Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung:

und

Der Newsletter zu „Migration und Bevölkerung“: „Deutschland mehr Schutzsuchende im Jahr 2012“ auf den Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung:

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56434/flucht-und-asylumigration

www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/154119/deutschland-mehr-schutzsuchende

Jüdische Kontingentflüchtlinge

Der Beitrag: Einleitung – Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion auf dem Bildungsportal-Portal „Lernen aus der Geschichte“:

und

Das dort eingestellte Interview mit Feliks Byelyenkow:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9136>

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9156>

Heiratsmigranten

Das Arbeitsblatt M | 1 im Kapitel „Heiratsmigranten“ (S. 90).

Arbeits- und Bildungsmigranten (EU)

Der Artikel „EU-Freizügigkeit existiert oft nur auf dem Papier“ von Florian Eder aus der Zeitung „Die Welt“ vom 26.04.2013:

www.welt.de/wirtschaft/article115640221/EU-Freizue-gigkeit-existiert-oft-nur-auf-dem-Papier.html

Arbeits- und Bildungsmigranten (nicht EU)

Der Artikel „Eckpfeiler der Green-Card-Verordnung“ auf dem Internetportal der Bundeszentrale für politische Bildung:

www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57444/green-card-verordnung

und

Der ebenfalls dort eingestellte Artikel „Wie erfolgreich war die deutsche Green Card?“:

www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/154119/deutschland-mehr-schutzsuchende

Der kurze Zeitungsartikel aus der Frankfurter Allgemeine Zeitung „Die Blue-Card ist ein Flop“:

www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/auslaendische-arbeitskraefte-die-blue-card-ist-ein-flop-12733200.html

Umgang mit schriftlichen Quellen

Nach der Besprechung der Plakate im Klassenverband können die Schüler während dieses Projekttagess noch das Rüstzeug für den Umgang mit Textquellen erhalten.

Dabei bietet es sich an, die Schüler zu beauftragen, in Einzelarbeit mit Hilfe des Arbeitsblatts „Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen“ (S. 102) die Textquelle M | 2 „Keine Freizeiträume

für ausländische Gastarbeiter“ (S. 103) zu analysieren (Aufgaben zu M | 2 auf S. 104) .

Projekttag der Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums im Februar 2012
(Foto: Dr. Elke Mahler)



Tag 2 Umgang mit Bild- und Sachquellen und das Führen von Zeitzeugengesprächen

Umgang mit Fotografien

Zunächst können die Schüler in Gruppenarbeit mithilfe des Arbeitsblattes „Fragen für die Analyse von historischen Fotografien“ eines der Arbeitsblätter M | 1 bis

M | 5 aus dem Kapitel „Historische Fotografien“ (S. 112-116) die Auswertung von Bildquellen einüben.

Umgang mit Sachquellen

Des Weiteren sollten sie an diesem Projekttag mit der Inventarisierung vertraut gemacht werden. Da vermutlich nicht ausreichend Zeit für die eigenständige Entwicklung eines Inventarisierungsbogens zur Verfügung steht, empfiehlt es sich, den Schülern die Bedeutung einer möglichst genauen und detailgetreuen Inventarisierung zu erläutern und sie anschließend in Partnerarbeit mithilfe des Arbeitsblattes „Fragen zur Analyse von Sachquellen“ (S. 138) einen Inventarisierungsbogen (S. 152-153) ausfüllen zu lassen. Dazu wählt jeweils ein Schüler einen seiner persönlichen Gegenstände aus, zu dem ihn der andere Schüler befragt und den Inventarisierungsbogen möglichst detailliert ausfüllt, allerdings

ohne Angaben zur Objektbezeichnung und zum Objekteigentümer. Anschließend werden die ausgefüllten Inventarisierungsbögen eingesammelt und in beliebiger Reihenfolge an die Schülerpaare verteilt. Jedes Schülerpaar hat nun die Aufgabe mithilfe des Bogens zu dem inventarisierten Gegenstand möglichst alle „Fragen zur Analyse von Sachquellen“ zu beantworten und herauszufinden, um welchen Gegenstand es sich handelt und wem er gehört.

Die Schüler erproben damit nicht nur die Inventarisierung, sondern erkennen auch, wie wichtig es ist, den Inventarisierungsbogen möglichst genau und detailliert auszufüllen, damit auch Andere damit arbeiten können.

Zeitzeugenbefragung

Schließlich sollten die Schüler, wie im Kapitel „Oral History“ (ab S. 117) beschrieben, die Grundlagen von Zeitzeugengesprächen kennenlernen. Diese Einheit sollte möglichst vollständig durchgeführt werden; allerdings genügt es im Rahmen der Analyse von Interviews mit den Schülern ein oder zwei der Auschnitte des Zeitzeu-

gesprächs mit Georgios Moumtilis (M | 5 bis M | 8) zu besprechen.

Davon ausgehend können die Schüler in Kleingruppen Interviewleitfäden für ihre Zeitzeugengespräche entwickeln.

Tag 3 Zeitzeugengespräche und Sammelaktionen

Schüler treffen Zeitzeugen

Im Rahmen des Nürnberger Projekts haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Schüler besonders an den Gesprächen mit Zeitzeugen sehr interessiert waren, die ihre persönliche Migrationsgeschichte erzählten. Deshalb empfiehlt es sich, zumindest einen Teil der Zeitzeugengespräche im Klassenverband durchzuführen.

Dabei kann jeweils eine Kleingruppe den Interviewleitfaden entwickeln und das Gespräch leiten. Die Inventarisierung der Materialien und Gegenstände, die den Schülern als Leihgaben für die Ausstellung überlassen werden, übernimmt dann eine Kleingruppe nach dem Gespräch.

Tag 4/5 Die Ausstellung vorbereiten und aufbauen

Schüler bereiten die Ausstellung vor

Die beiden letzten Projektstage sind, wie im Kapitel „Ausstellungsvorbereitung“ (ab S. 193) der Erstellung der verschiedenen Ausstellungstexte und –plakate ge-

widmet. Optimal wäre es, am letzten Projekttag mit den Schülern die Ausstellung auch aufzubauen.

Schülerausstellung im Museum Industriekultur
Nürnberg im Sommer 2012
(Foto: Dr. Elke Mahler)





(Fotos: Dr. Elke Malher; Dr. Michael Veeh)

Grundsätzliches zur historischen Projektarbeit

Merkmale und Phasen eines Projektes mit Schülern

Der Begriff „Projekt“ leitet sich ab vom lateinischen „proiectum“, dem Partizip Perfekt von „proicere“ (= nach vorne werfen, vorhaben, planen, entwerfen). Die Begrifflichkeit „proicere“ beschreibt, „dass ein Ziel ‚vorausgeworfen‘ wird, das man einzuholen bemüht sein will“. Das lateinische Wort „proiectum“ ist zudem sprachlich identisch mit dem Begriff „Problem“, der vom griechischen „próblema“ (von „probállein“ = vorauswerfen) abgeleitet ist.

Aus dieser wortgetreuen Herleitung erklärt sich nach Warwitz / Rudolf das „Projekt“ als ein größeres Vorhaben, zu dem die Begründung, die Planung und die praktische Durchführung bzw. das Problem, das zu lösen ist, gehören.

Merkmale der Projektarbeit im Unterricht

Die Bezeichnung „Projektarbeit“ ist nicht eindeutig definiert und wird vor allem im schulischen Kontext ganz unterschiedlich verwendet.

Hier soll nun keine weitere Version zur Begriffsklärung geboten werden, sondern eine genauere Einordnung erfolgen, was schulische Projektarbeit ausmacht (Emer, Projektarbeit, S. 547f.):

Ein schulisches Projekt soll an reale, möglichst gesellschaftlich bedeutsame Bedürfnisse oder Probleme anknüpfen und einen Lebensweltbezug besitzen, d.h. für die Schüler auch in ihrem Alltag von Bedeutung sein.

Dabei ist es unabdingbar, dass die Schüler selbstbestimmt lernen, d.h. bei der Planung und Durchführung des Projekts mit ihrer Projektgruppe mitbestimmen.

Die Schüler gehen dabei selbständig und handlungsorientiert vor, d.h. sie verbinden rezeptives, entdeckendes, produktives und kreatives Lernen und Arbeiten. Dabei werden Inhalte, Methoden und Probleme aus verschiedenen Fächern aufgegriffen. Es wird also interdisziplinär und fächerübergreifend gearbeitet.

In allen Phasen des Projektes muss aber das konkrete Kompetenzniveau der Lerngruppe in allen Kompetenzbereichen (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz) berücksichtigt werden. Entscheidend ist dabei vor allem, ob die Schüler bereits Erfahrung mit offenen Lernarrangements haben oder ob sie erst langsam an projektförmigen Unterricht herangeführt werden

müssen. Eine in diesem Sinne funktionsfähige Lerngruppe steht nicht am Beginn eines Projektes, sondern möglicherweise erst an dessen Ende.

Im Idealfall nimmt die Lehrperson in der schulischen Projektarbeit eine Moderatorenrolle ein, in der sie in einer beratenden Funktion und zwar als Mehr-, nicht aber als Besserwisser auftritt (Adamski 2006). Die Schüler sollen im Sinne eines forschend-entdeckenden Lernens eigene Wege gehen und mehr Verantwortung tragen dürfen. Der Lehrer wird mehr zum Organisator und schafft Begegnungsräume, in denen Schüler auf Zeitzeugen oder auf Experten aus Archiven, Universitäten, Bibliotheken oder Museen treffen.

*Schülerinnen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums
Nürnberg beim Besuch des Stadtarchivs Nürnberg
(Foto: Dr. Elke Mahler)*



Phasen eines schulischen Projekts

Nach Emer/Lenzen gliedern sich schulische Projekte in die folgenden fünf Phasen:

1. Initiierung

Hier legen die Schüler in Absprache mit der Lehrkraft das Thema fest und reflektieren ihre Rollen und Ziele. Mit der Erforschung der Rolle von Migration ab 1945 im regionalhistorischen Umfeld der Schüler ist zwar bereits ein Rahmen gesetzt, aber die konkrete Zuspitzung der Thematik für die eigene Lerngruppe und das eigene Lernumfeld ist für das Gelingen des Projektes ein Schlüsselfaktor. Das heißt, im Klassengespräch muss mit den Schülern festgelegt werden, was in der Ausstellung gezeigt werden soll. Soll allgemein Material zur Migrationsgeschichte des Ortes gesammelt und aufbereitet werden? Will sich die Klasse auf einzelne Gruppen von Migranten und Zuwanderern konzentrieren oder

bestimmte thematische Schwerpunkte setzen?

2. Planung

In der Planung werden die Ziele und die Themenstellung präzisiert, das Produkt und die Adressaten festgelegt, Arbeitsmethoden und -orte bestimmt, die Arbeitsverteilung organisiert und ein Projektplan erstellt. Da bereits feststeht, dass die erarbeiteten Ergebnisse im Rahmen einer Ausstellung gezeigt werden sollen, müssen zunächst der Ort und der Zeitraum der Ausstellung festgelegt werden. Des Weiteren muss von der Klasse festgelegt werden, wie die Sammelaktion ablaufen soll. Gibt es festgelegte Termine, zu denen mögliche Leihgeber ohne Voranmeldung in die Schule kommen können? Werden nach einer Interessensbekundung von Seiten potentieller Leihgeber individuelle Termine mit der ganzen Klasse bzw.

einzelnen Schülergruppen vereinbart? Führen die Schüler die Sammlungen selbständig in ihrem persönlichen Umfeld durch, sodass keine Terminvereinbarungen nötig sind? Hier ist nun auch festzulegen, wie sich die Schüler aufteilen, wer im Rahmen der Sammelaktion sowie der Vorbereitung der Ausstellung welche Aufgaben übernimmt.

3. Durchführung

Während der Durchführungsphase beschaffen die Schüler die Materialien und Objekte, sprechen mit den Zeitzeugen und füllen zu jedem Dokument, Foto und Sammelstück einen Inventarisierungsbogen aus (Kapitel „Sammelaktionen“, ab S. 173). Anschließend werten die Schüler das gesammelte Material aus und bereiten es für die Ausstellung auf (Kapitel „Ausstellungseinheiten“, ab S. 193).

*Schülerinnen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums
Nürnberg bei Recherchearbeiten
(Foto: Dr. Elke Mahler)*





Schülerinnen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums Nürnberg beim Zeitzeugengespräch
(Foto: Dr. Elke Mahler)

4. Präsentation

Während der Präsentationsphase zeigen die Schüler das Produkt, d.h. die Ausstellung, bewerben diese und vermitteln sie an Außenstehende (Kapitel „Vermittlung“, ab S. 214).

5. Abschluss

Zum Abschluss sollte unbedingt die Aus- und Bewertung erfolgen. Hier empfiehlt sich ein gemeinsames Auswertungsgespräch, in dem vorher formulierte Projektziele mit den tatsächlich erbrachten organisatorischen, intellektuell-analytischen und handwerklich-künstlerischen Leistungen der Schüler abgeglichen und die kooperativen Problemlösungsprozesse und die Fähigkeit zur Prozessbeobachtung und -steuerung von Schülern und Lehrer differenziert betrachtet und ausgewertet werden (Barricelli 2012). Als Bewertungsgrundlage eignet sich ein individueller Projektbericht eines jeden Schülers, der auch benotet werden kann (Emer 2013).

Literatur

Adamski, Peter: Historisches Lernen in Projekten. in: Geschichte Lernen 110 (2006). S. 2–9.

Barricelli, Michele: Geschichtsprojekte. in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2012. S. 111–118..

Dittmer, Lothar (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Hamburg 2005.

Emer, Wolfgang: Projektarbeit. in: Mayer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts 2013. S. 533–557.

Geschichte Lernen 110 (2006): Projekte.

Pohl, Karl Heinrich: Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach 2007.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Projektarbeit. in: Barricelli, Michele (Hrsg.): Handbuch. Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts 2012. S. 64–80.



(Fotos: Ingrid Grunewald-Beck; Dr. Elke-Malher; Edeltraud Löw)

Flüchtlinge und Heimatvertriebene

Eine geleitete Internetrecherche zu Flucht und Vertreibung nach 1945

Der Zweite Weltkrieg löste eine beispiellose Völkerwanderung in Europa aus.

Auch Millionen Deutsche mussten zum Ende des von Hitler-Deutschland geführten Angriffs- und Vernichtungskriegs ihre Heimat in den

deutschen Ostgebieten sowie in Ost- und

Südosteuropa verlassen.

Die Flucht und Vertreibung der Deutschen in den Jahren 1944 bis 1947 erfolgte vor dem Hintergrund der zuvor vom NS-Regime in großem Stil in den besetzten Gebieten durchgeführten Entrechtungen, Ermordungen und Deportationen sowie der Massenvernichtung von Juden und anderen Bevölkerungsteilen.

Nachdem die Rote Armee ab Oktober

1944 in deutsches Reichsgebiet vordrang, mehrten sich die Berichte von Gräueltaten der sowjetischen Soldaten, die sich für die brutalen Verbrechen der Deutschen in der Sowjetunion rächten. Da eine Flucht vor der Roten Armee nicht mit der nationalsozialistischen Propaganda vom „Endsieg“ vereinbar gewesen wäre, konnten viele Menschen erst im letzten Moment die Hei-

mat verlassen. Bei Schnee und eisiger Kälte zogen die Flüchtlingstrecken im Winter 1944/45 mit Frauen, Kindern sowie alten und kranken Menschen aus Ostpreußen, Schlesien und Pommern zu Fuß, mit Handwagen oder Pferdewagen in Richtung Westen. Viele Flüchtlinge verhungerten oder erfroren, wurden von der russischen Armee

buchstäblich überrollt oder zum Opfer gezielter Tieffliegerangriffe.

Besonders dramatisch gestaltete sich die Flucht aus Ostpreußen über das zugefrorene Frische Haff: Unzählige Menschen fielen den ständigen sowjetischen Angriffen zum Opfer. Ganze Flüchtlingstrecks brachen in dem brüchigen Eis ein und ertranken. Andere wurden Opfer von Hunger und Durst, von Erfrierungen und unbeschreiblichen körperlichen Anstrengungen. Trotzdem gelang fast einer halben Million Menschen auf diesem Weg die Flucht aus Ostpreußen. Viele Flüchtlinge aus dem Baltikum, aus Ost- und Westpreußen, Danzig und Pommern versuchten, oft auch vergeblich, auf einem der Fracht- und Transportschiffe über die Ostsee zu entkommen. Insgesamt konnten mit 1.081 Fischdampfern, Handels-, Fähr-, Passagier- und Marineschiffen 2,5 Millionen Menschen in Sicherheit gebracht werden. Aber auch die überfüllten Schiffe waren häufig Ziel von feindlichen Angriffen. 250 dieser Schiffe sanken bei den Rettungsfahrten, sodass über 40.000 Menschen dabei den Tod fanden.

Parallel zu den großen Fluchtwellen wur-

de die deutsche Bevölkerung zwischen Winter 1944 und Sommer 1945 aus den zuvor von den Deutschen besetzten oder besiedelten Gebieten in Polen, im Sudetenland, der Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien, Kroatien, Serbien, Slowenien und dem Baltikum ausgewiesen. Bei den wilden Vertreibungen sowie gezielten Aktionen, die auch von willkürlichen Morden und Hinrichtungen, Vergewaltigungen und zahlreichen Demütigungen begleitet waren, entlud sich oft der Hass der einheimischen Bevölkerungsgruppen, die jahrelang unter der Rassen- und Ausbeutungspolitik des NS-Regimes gelitten hatten.

Legitimiert wurden diese Vertreibungen durch das Potsdamer Abkommen, das die Regierungschefs von England, der USA und der Sowjetunion im August 1945 unterzeichneten.

Mögliche Umsiedlungen deutscher Minderheiten in der Nachkriegszeit waren schon seit dem Winter 1939 international diskutiert worden, nachdem deutlich geworden war, wie die deutsche Bevölkerung durch das NS-Regime in Polen und der Tschechoslowakei instrumentalisiert wurde. Weiteren Zünd-

stoff erhielt die Diskussion durch die Pläne Hitlers die Ostgebiete des Reiches durch die gezielte Ansiedlung von deutschen Minderheiten zu germanisieren. In Potsdam einigten sich die drei Siegermächte darauf, dass die Mitglieder der deutschen Bevölkerung, die in Polen, der Tschechoslowakei und in Ungarn verblieben bzw. nach dem Krieg wieder dorthin zurückgekehrt waren, „in ordnungsgemäßer und humaner Weise“ nach Deutschland überführt werden sollten.

Nach der Verabschiedung des Potsdamer Abkommens verliefen die Zwangsaussiedlungen deutscher Minderheiten aus dem ehemaligen deutschen Reichsgebiet sowie aus deutschen Siedlungsgebieten geordneter als vorher. Weiterhin war die deutsche Zivilbevölkerung bei den Vertreibungen aber auch massiven Repressalien ausgesetzt.

Insgesamt mussten 12 bis 14 Millionen Deutsche, die in den deutschen Ostgebieten oder in Mittel- und Osteuropa gelebt hatten, infolge der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, der Rassen- und Ausbeutungspolitik des NS-Regimes und der deutschen Kriegs-

Odsun Ende 1945: Vertriebene Sudetendeutsche warten mit Handgepäck auf ihren Abtransport
(Foto: Sudetendeutsche Stiftung / Wikimedia Commons)



verbreiten als Flüchtlinge und Vertriebene ihre Heimat verlassen. Rund 4 Millionen Flüchtlinge und Vertriebene kamen in die sowjetische Besatzungszone. Etwa 8 Millionen zogen in die westlichen Besatzungszonen, vor allem nach Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Bayern. Hier herrschte große Not: Ein Viertel des Wohnraums war während des Zweiten Weltkriegs zerstört worden, es fehlte an Lebensmitteln, Kleidung und Arbeitsplätzen. Die Flüchtlinge und Vertriebenen wurden von den Einheimischen oft feindselig behandelt, sodass die wirtschaftliche Not häufig mit Ausgrenzung und einem sozialen Abstieg verbunden war.

In das kriegszerstörte Nürnberg kamen zunächst nur wenig Flüchtlinge und Vertriebene. So wurden hier im Jahr 1950 insgesamt 8.000 Flüchtlinge und Heimatvertriebene gezählt (Zahlaus 2011, S. 61).

Mit dem Wiederaufbau und dem beginnenden Wirtschaftswunder verbesserte sich aber auch die Situation von Flüchtlingen und Heimatvertriebenen, die nun auch verstärkt in die Städte zogen. So kamen allein zwischen 1955 und 1957 fast 13.000 Menschen, die während oder kurz nach dem Zweiten Weltkrieg aus ihrer Heimat geflohen oder vertrieben worden waren, in die boomende Industriestadt Nürnberg.

*Lehrter Bahnhof in Berlin 1945: Flüchtlinge aus Pommern, Ost- und Westpreußen
(Foto: Deutsches Bundesarchiv / Wikimedia Commons)*

1973 lebten hier bereits fast 82.000 Flüchtlinge und Heimatvertriebene, die rund 16% der Nürnberger Bevölkerung stellten (Zahlaus 2011, S. 61).

Auch knapp sieben Jahrzehnte später sind in vielen Familien die Erinnerungen an die Schrecken und die Folgen von Flucht und Vertreibung wach. Kurz nach der Jahrtausendwende hatte in der Öffentlichkeit ein regelrechter „Erinnerungsboom“ (Röger 2011, S. 79) an dieses schwierige Kapitel der deutschen Geschichte eingesetzt, das bis heute oftmals vor allem aus deutscher Perspektive beleuchtet wird.



Literatur

Beer, Matthias: Flucht und Vertreibung der Deutschen. Voraussetzungen, Verlauf, Folgen. München 2011.

Benz, Wolfgang (Hrsg.): Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen. Frankfurt am Main 1995.

Flucht und Vertreibung. Europa zwischen 1939 und 1948. Hamburg 2012.

Röger, Maren: Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Erinnerungen und Debatten in Deutschland und Polen seit 1989. Marburg 2011.

Zahlaus, Steven: Was diesen Menschen nottut. Zustrom, Aufnahme und Eingliederung der Flüchtlinge und Heimatvertriebenen in Nürnberg 1945-1973. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. Nürnberg 2011. S. 59-86.

Grenzverschiebungen: Zwangsmigration und Migration von Polen, Deutschen und Tschechen im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg: Lernen aus der Geschichte (08/10). URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/Magazin/8603> (angerufen am 16. Mai 2014).

Im Unterricht



Foto: Dr. Elke Mahler

Die Begriffe „Flucht“ und „Vertreibung“ werden im allgemeinen Sprachgebrauch häufig synonym verwendet, so dass ein einheitliches Bild von Flüchtlingen und Vertriebenen entsteht, das der historischen Realität nicht entspricht und den einzelnen Schicksalen nicht gerecht wird. Im Unterricht sollte deshalb zwischen den unterschiedlichen Gruppen unterschieden und auf individuelle Lebensläufe eingegangen werden. Dies kann im Rahmen einer geleiteten Internetrecherche erfolgen. Durch computergestützte Lehr-/Lernarrangements erarbeiten sich die Schüler dabei aktiv einzelne Aspekte des Themas und erstellen eine übersichtliche Präsentation, auf die bei Bedarf im späteren Verlauf des Projekts zur Wiederholung schnell zurückgegriffen werden kann.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf das Thema „Flucht und Vertreibung während und nach dem Zweiten Weltkrieg“; Methodenkompetenz im Umgang mit dem Internet, mit Darstellungstexten sowie mit Text- und Bildquellen

Sozialformen

Gruppenarbeit

Methoden

Unterrichtsgespräch, Auswertungsgespräch, Schülerpräsentation

Zeitbedarf

2 Unterrichtsstunden

Begriffe

Flucht, Vertreibung, Deportation, Potsdamer Abkommen, Integration, Assimilation

Einstieg

Als Einstieg in die Unterrichtssequenz bietet es sich an, mit der ganzen Klasse den viereinhalb-minütigen Kurzfilm „Flucht und Vertreibung“ aus der ZDF-Serie „Momente der Geschichte“ anzusehen:

<http://momente.zdf.de/#/clip/831>

Durch den Film erhalten die Schüler einen ersten Überblick über das Thema. Vor der Filmsichtung sollte den Schü-

lern eine Arbeitsaufgabe gestellt werden. Je nachdem, wie viel Zeit für diese Einstiegsequenz zur Verfügung steht, kann ein offener, allgemeiner Arbeitsauftrag oder eine gezielte Frage gestellt werden. Denkbar wären z.B. folgende Fragen:

Worum geht es in diesem kurzen Film?

Welche Phasen von „Flucht und Vertreibung“ werden in dem Film angesprochen?

Davon ausgehend bietet es sich an, im anschließenden Unterrichtsgespräch den chronologischen Ablauf und damit die verschiedenen Phasen von Flucht und Vertreibung vor dem Hintergrund des deutschen Angriffskrieges anzusprechen:

den Durchbruch der Roten Armee an der Ostfront; die Flucht der deutschen Bevölkerung aus Ostpreußen und anderen Gebieten, die von der Roten Armee eingenommen wurden; die spätere Vertreibung von Deutschen, die überrollt

wurden oder zurückgeblieben waren; den Aufbau einer neuen Existenz durch die Flüchtlinge und Vertriebenen in einer der vier Besatzungszonen; das Annehmen des endgültigen Verlusts der alten Heimat und das Pflegen einer an-

gemessenen Erinnerungskultur. Die Schüler erhalten so eine grundsätzliche Einführung in das umfangreiche Thema, das sie anschließend punktuell in Kleingruppen vertiefen.

Kleingruppenarbeit

Bei der Auswahl der Materialien wurde darauf geachtet, Originaldokumente, Zeitzeugenberichte, Darstellungstexte und Kurzfilme aufzunehmen, um verschiedene Lerntypen anzusprechen und unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht zu werden.

Die Schüler werden dafür in vier Kleingruppen unterteilt, die sich im Rahmen computergestützter Lehr-/Lernarrangements selbstständig mit einer zentralen Phase des komplexen Themas „Flucht und Vertreibung“ beschäftigen und mithilfe eines interaktiven Präsentations-

programms eine etwa 5-minütige Präsentation erstellen. Bei großen Klassen können problemlos acht Kleingruppen gebildet werden, wobei jeweils zwei Kleingruppen dasselbe Thema bearbeiten.

Die Gruppe (1) setzt sich mit der „großen Flucht“ zu Ende des Zweiten Weltkriegs auseinander. Die Schüler sollen ihren Mitschülern die Gründe für die Flucht benennen, aufzeigen können, aus welchen Gebieten die Menschen zu Ende des Zweiten Weltkriegs fliehen mussten, wie die Flucht – vor allem

aus Ostpreußen – erfolgte und welche Gefahren und Schwierigkeiten bei der Flucht auftraten.

Die Gruppe (2) beschäftigt sich mit dem Potsdamer Abkommen und den Folgen für die deutsche Bevölkerung. Die Schüler sollen ihren Mitschülern grob den Verlauf und die Ziele der Konferenz von Potsdam erläutern und die Folgen für die deutschen Bevölkerungsgruppen, die im ehemaligen Reichsgebiet bzw. in deutschen Siedlungsgebieten lebten, darstellen können.

*Schülerinnen der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg recherchieren im Internet
(Foto: Hannes Burkhardt)*





(Foto: Dr. Elke Mahler)

Eine weitere Gruppe (3) behandelt die wilden und systematischen Ausweisungen und Vertreibungen vor und nach dem Potsdamer Abkommen. Die Schüler sollen der übrigen Klasse erläutern, warum die deutschstämmige Bevölkerung zu Ende und nach dem Zweiten

Weltkrieg vertrieben wurde, wo die Ausweisungen stattfanden und wie sie abliefen. Schließlich arbeitet eine Gruppe (4) aus, wie sich das Leben der Flüchtlinge und Vertriebenen nach ihrer Ankunft in Deutschland gestaltete, wie der Neube-

ginn aussah und welche Probleme dabei auftraten. Anschließend präsentieren die Schüler ihre Ergebnisse der gesamten Klasse und diskutieren die erarbeiteten Inhalte im Klassenverband.

Sicherung und Schluss

Um einen Gegenwartsbezug herzustellen, bietet es sich an, abschließend mit den Schülern die Errichtung des Dokumentationszentrums „Flucht, Vertreibung und Versöhnung“ in Berlin zu thematisieren. Dazu kann ein kurzer Film angeschaut werden, der im Juni 2013 in der Tagesschau gezeigt wurde:

www.tagesschau.de/inland/vertreibungen102.html

Während der anschließenden Diskussion sollte mit den Schülern darüber gesprochen werden, warum gerade bei diesem Thema die Sichtweise der anderen Länder von großer Bedeutung ist. Bei Bedarf können sich die Schüler auf der Internetseite der Stiftung Flucht, Vertreibung und Versöhnung, unter www.sfvv.de, weiter über das Konzept des Dokumentationszentrums sowie über seine Entstehungsgeschichte informieren.

M | 1 „Die große Flucht“

Der Film sowie der Artikel zu „Flucht und Vertreibung“ auf der Internetseite zur Wissenschafts- und Dokumentationssendung „Planet Wissen“:

www.planet-wissen.de/politik_geschichte/nachkriegs_zeit/flucht_und_vertreibung/index.jsp

Der Bericht von Manfred Bresler über seine „Flucht aus Breslau“ im „Lebendigen Museum Online (LeMo)“ des Deutschen Historischen Museums (DHM) und des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik (HdG):

www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/002/index.html

Aufgaben

Bitte erarbeitet mithilfe des Internets einen etwa 5-minütigen Vortrag mit Hilfe eines interaktiven Präsentationsprogramms (Microsoft Powerpoint, OpenOffice Impress, Prezi etc.) zum Thema „Die große Flucht zu Ende des Zweiten Weltkriegs“.

Seht euch dafür die Materialien auf den oben angegebenen Internetseiten an und beantwortet mit eurer Präsentation die folgenden Fragen!

Gerne könnt ihr Bilder und Materialien, die ihr im Internet findet, in eure Präsentation einbauen.

1. Warum flohen die Menschen zu Ende des Zweiten Weltkriegs?
2. Aus welchen Gebieten mussten die Menschen zu Ende des Zweiten Weltkriegs fliehen? Bitte markiert die Regionen auf einer Karte!
3. Auf welche Weise erfolgte die Flucht? Bitte geht besonders auf die Situation in Ostpreußen ein!
4. Wovon waren die Menschen während der Flucht bedroht?

M | 2 „Die Potsdamer Konferenz“

Der Kurzfilm „Die Potsdamer Konferenz“ (ZDF-Serie „Momente der Geschichte“):

<http://momente.zdf.de/#/clip/470>

Der Beitrag zur „Potsdamer Konferenz“ auf der Internetseite zur Wissenschafts- und Dokumentationssendung „Planet Wissen“:

http://www.planet-wissen.de/politik_geschichte/nachkriegszeit/stunde_null/potsdamer_konferenz.jsp

Die Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin („Potsdamer Abkommen“) vom 2. August 1945 im Dokumentenarchiv. Hier ist vor allem der Absatz „XIII. Ordnungsgemäße Überführung deutscher Bevölkerungsteile“ von Bedeutung:

<http://www.documentarchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html>

Aufgaben

Bitte erarbeitet mithilfe des Internets einen etwa 5-minütigen Vortrag mit einem interaktiven Präsentationsprogramm (Microsoft Powerpoint, OpenOffice Impress, Prezi etc.) zur Potsdamer Konferenz.

Seht euch dafür die Materialien auf den oben angegebenen Internetseiten an und beantwortet mit eurer Präsentation die folgenden Fragen!

Gerne könnt ihr Bilder und Materialien, die ihr im Internet findet, in eure Präsentation einbauen.

1. Wer nahm an der Konferenz von Potsdam teil?
2. Was waren die Ziele der Konferenz von Potsdam?
3. Welche Verschiebungen von Ländergrenzen wurden bei der Konferenz von Potsdam vereinbart?
4. Was wurde im Potsdamer Abkommen in Bezug auf die „Überführung deutscher Bevölkerungsteile“ festgelegt?

M | 3 „Wilde und systematische Vertreibungen“

Der Artikel „Flucht und Vertreibung“ von Jürgen Brühns auf der Internetseite des NDR:

www.ndr.de/geschichte/chronologie/nszeitundkrieg/vertreibung102.html

Der Artikel „Flüchtlinge und Vertriebene“ aus dem wissenschaftlichen Online-Lexikon Bayern. Hier sind vor allem die Absätze „Gründe für die Vertreibung, Rechtslage“, „Herkunft: Zahlen und Traditionen“ sowie „Flucht und Vertreibung – Vorgang und Erlebnisse“ wichtig:

www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_46038

Der Zeitzeugenbericht „Sudetendeutsche Familie“ von Siegfried Fiedler im „Lebendigen Museum Online (LeMo)“ des Deutschen Historischen Museums (DHM) und des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik (HdG):

www.hdg.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/543/index.html

Aufgaben

Bitte erarbeitet mithilfe des Internets einen etwa 5-minütigen Vortrag mit einem interaktiven Präsentationsprogramm (Microsoft Powerpoint, OpenOffice Impress, Prezi etc.) zu den Vertreibungen der deutschen Bevölkerung, die vor allem in den Jahren 1944 bis 1947 stattfanden.

Seht euch dafür die Materialien auf den oben angegebenen Internetseiten an und beantwortet mit eurer Präsentation die folgenden Fragen!

Gerne könnt ihr Bilder und Materialien, die ihr im Internet findet, in eure Präsentation einbauen.

1. Warum wurde die deutschstämmige Bevölkerung zu Ende und nach dem Zweiten Weltkriegs vertrieben?
2. Wo erfolgten die Vertreibungen? Bitte markiert die Regionen auf einer Karte!
3. Was geschah während der Vertreibungen?
4. Wie erlebten die betroffenen Menschen die Vertreibungen?

M | 4 „Einleben in der neuen Heimat“

Der Kurzfilm „Neue Heimat – Die Vertriebenen“ aus der ZDF-Serie „Momente der Deutschen“:

<http://momente.zdf.de/#/clip/825>

Der Artikel „Flüchtlinge und Vertriebene“ aus dem wissenschaftlichen Online-Lexikon Bayern. Hier sind vor allem die Absätze „Ankunft und Verteilung“ wichtig:

http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_46038

Die Online-Version der Wanderausstellung „In Bayern angekommen...- Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in Bayern nach 1945.“ Hier sind vor allem die Ausstellungstexte 2, 3, 4 und 5 wichtig:

<http://www.hdbg.de/integration/de/index.htm>

Aufgaben

Bitte erarbeitet mithilfe des Internets einen etwa 5-minütigen Vortrag mit einem interaktiven Präsentationsprogramm (Microsoft Powerpoint, OpenOffice Impress, Prezi etc.) zum Einleben von Flüchtlingen und Vertriebenen in ihrer neuen Heimat in Bayern.

Seht euch dafür die Materialien auf den oben angegebenen Internetseiten an und beantwortet mit eurer Präsentation die folgenden Fragen!

Gerne könnt ihr Bilder und Materialien, die ihr im Internet findet, in eure Präsentation einbauen.

1. Woher kamen die Flüchtlinge und Vertriebenen, die nach Bayern kamen? Gerne könnt ihr die entsprechenden Regionen auf einer Karte markieren.
2. Wie gestaltete sich die Wohnsituation für die Flüchtlinge und Vertriebenen, die nach Bayern kamen?
3. Wie und wo fanden die Flüchtlinge und Vertriebenen Arbeit?



(Fotos: Annemarie Weber; Dr Elke Mahler; Reinhardt Müller)

Aussiedler und Spätaussiedler

Deutsche Minderheiten aus Ost- und Mitteleuropa siedeln nach Deutschland

Aussiedler und Spätaussiedler migrierten als deutsche Minderheiten mit ihren Familien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder nach Deutschland zurück.

Teilweise hatten sie seit Generationen in Ostmitteleuropa, Ost- und Südosteuropa, teilweise aber auch in Asien gelebt.

Aussiedler sind deutsche Staatsangehörige, die in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden, nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst dort verblieben waren und bis zum 31. Dezember 1992 nach Deutschland migriert sind. Außerhalb der alten östlichen Grenzen des ehemaligen Deutschen Reiches von 1937 lebten 1950 noch ca. vier Millionen Deutsche (v.a. in der Sowjetunion,

Rumänien, Polen und der Tschechoslowakei).

Ebenso werden deutsche Volkszugehörige, die aus einem kommunistisch regierten Land im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens in die BRD oder die DDR übersiedelten als Aussiedler bezeichnet; das gleiche gilt für deren Nachfahren und Ehepartner.

Als Spätaussiedler sind dagegen deutschstämmige Menschen bezeichnet,

die nach dem 1. Januar 1993 in die Bundesrepublik Deutschland gezogen sind. Die Anerkennung als Aussiedler oder Spätaussiedler erfolgt nach dem Bundesvertriebenengesetz.

Aussiedler sind nach der Zuwanderergruppe der Gastarbeiter aus den früheren Anwerbestaaten (Kapitel „Gastarbeiter“, ab S. 33) die größte Migrantengruppe im Nachkriegsdeutschland.

Zwischen 1991 und 1995 sind jeweils über 200.000 Aussiedler nach Deutschland gekommen, während heute nur noch wenige tausend Spätaussiedler nach Deutschland migrieren. Seit 1950 sind über fünf Millionen (Spät-)Aussiedler in die Bundesrepublik übergesiedelt. Im Großraum Nürnberg leben heute ca. 70.000 (Spät-)Aussiedler (Göbel 2011 S. 130). Gründe für die Migration waren Diskriminierungen, wirtschaftliche Perspektivlosigkeit und Armut in den Herkunftsländern. Dies alles verband sich mit der Hoffnung, in Deutschland ein neues und

besseres Leben beginnen zu können. Die Basis für die Aussiedlerpolitik der BRD ist das Grundgesetz, da Aussiedler im Grundgesetz als „deutsche Volkszugehörige“ gelten und ihnen das Recht zugesprochen wird, nach Deutschland überzusiedeln, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erhalten und zahlreiche Integrationshilfen in Anspruch zu nehmen.

Dadurch haben (Spät-)Aussiedler mit erheblich weniger Problemen bei der Migration zu kämpfen als andere Zuwanderergruppen. So hatten sie bis in die 1990er Jahre bei ihrer Übersiedlung

meist relativ gute Deutschkenntnisse und konnten von den großzügigen staatlichen Eingliederungshilfen profitieren. Integrationsprobleme haben vor allem jüngere (Spät-)Aussiedler, die kaum einen Bezug zur deutschen Sprache und Kultur haben. Zudem haben Aussiedler seit den 1990er Jahren zunehmend mit mangelnder Akzeptanz in der deutschen Bevölkerung zu kämpfen, was sich z. B. in der abwertenden Bezeichnung „Russlanddeutsche“ für Spätaussiedler aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion zeigt.

*Annemarie Weber in ihrer Heimat in Schlesien, bevor sie mit ihrer Familie als Aussiedlerin nach Deutschland übersiedelte
(Foto: Annemarie Weber)*

Literatur

Baaden, Andreas: Aussiedler-Migration. Historische und aktuelle Entwicklungen. Berlin 1997.

Bergner, Christoph / Weber, Matthias (Hrsg.): Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. München 2009.

Dietz, Barbara / Roll, Heike / Greiner, Jürgen: Jugendliche Aussiedler. Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/Main 1998.

Göbel, Horst: Deutsche Aussiedler in Nürnberg. Geschichte und Selbstverständnis aus der Sicht eines Betroffenen. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. Nürnberg 2011. S. 115-134.

Ipsen-Peitzmeier, Sabine / Kaiser, Markus: Zuhause fremd. Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland. Bielefeld 2006.

Liebenstein, Irina: Integrationsprobleme von Russlanddeutschen. Hamburg 2010.

Rosenthal, Gabriele: Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen. Frankfurt am Main 2011.



Im Unterricht



(Foto: Patrick Bloss)

Schüler können sich anhand der folgenden Unterrichtssequenz durch die Beschäftigung mit den Lebensgeschichten der Familien Naumov aus Kasachstan und der Schülerin Larissa, die ebenfalls aus Kasachstan nach Deutschland gekommen ist, mittels verschiedener Medien und kreativer Methoden mit der Migrationsgruppe der (Spät-)Aussiedler befassen. Die Aufgaben des anhängenden Materials sind für die Schüler nur zu lösen, wenn sie versuchen, die Perspektive dieser Migrationsgruppe zu übernehmen.

Ziele

Sachkompetenz durch das Kennenlernen von exemplarischen Aussiedlerbiografien; soziale Kompetenzen, Denk- und Argumentationsfähigkeit im Nachspielen demokratischer Aushandlungsprozesse

Sozialformen

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Methoden

Kreativ-zeichnerischer Umgang mit historischen Biografien; Inszenierung einer Gemeinderatssitzung

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

(Spät-)Aussiedler; Migrations- und Integrationspolitik

Einstieg

Das Lied „Wer bist du“ des Rapmusikers Meijin, der selbst als Spätaussiedler nach Deutschland kam, kann mit den Schülern als Einstieg am Beginn der Lerneinheit angehört werden. Der Text bietet eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten und Gesprächsanlässen, wie...

... Probleme und Ängste von (Spät-)Aussiedlern in Deutschland.

... Träume und Wünsche von (Spät-)Aussiedlern in Deutschland.

... Lebensrealitäten und Alltagserfahrungen von (Spät-)Aussiedlern in Deutschland.

... Klischees und Zerrbilder über (Spät-)Aussiedlern in Deutschland.

... die zentrale Frage nach der kulturellen Identität von (Spät-)Aussiedlern in Deutschland.

„Wer bist du“ von Meijin:

www.youtube.com/watch?v=iuHm-fL6gRmU

Die Naumovs - eine Aussiedlerfamilie aus Kasachstan

Das Arbeitsblatt (1) stellt die Migrationsgeschichte der Familie Naumov kurz vor. Der Text ist das Ergebnis eines Zeitzeugeninterviews eines Schülers des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg und war als Ausstellungstext auch Teil der Nürnberger Ausstellung. Die Schüler lernen hier exemplarisch die Geschichte einer Aussiedlerfamilie kennen, indem sie sich mit der Migrationsgeschichte der Familie auseinandersetzen und die biografischen Daten, Erlebnisse und Erfahrungen der

Naumovs in Partnerarbeit kreativ im Bild eines Flusses verarbeiten. Als Vorbereitung für die Aufgabenstellung kann gemeinsam mit den Schülern im Unterrichtsgespräch ein zeichnerisches und sprachliches Repertoire an der Tafel erarbeitet werden, mit dessen Hilfe man eine Lebensgeschichte im Bild des Flusses fassen kann. Es kann hier auch fächerverbindend mit dem Kunstunterricht kooperiert werden. Die Kürze des Textes und die handlungs- und produktorientierte Aufgabenstellung

machen diese Aufgabe auch für schwächere Lerngruppen attraktiv. Die Schüler müssen eine historische Perspektive einnehmen und sich deutlich und interpretierend mit der Familienbiografie auseinandersetzen. Das Ergebnis ihres historischen Deutungsaktes müssen sie produktiv-kreativ umsetzen und vor der Klasse argumentativ präsentieren. Anschließend können die Schüler ihre Varianten von Lebensflüssen miteinander vergleichen und darüber diskutieren.

Larissa und die Stadt Lahr

Auch mit dem zweiten Text sollen die Schüler exemplarisch lernen. Der Artikel aus der Wochenzeitung DIE ZEIT von 1998 erzählt verschiedene Lebensgeschichten von Menschen aus der Stadt Lahr im Schwarzwald im Westen Baden-Württembergs, die seit Mitte der 1990er innerhalb weniger Jahre einen Bevölkerungszuwachs von über 20% (überwiegend Spätaussiedler) verkraften musste und seither eine vorbildliche Integrationspolitik betreibt. In einem ersten Aufgabenkomplex erhalten die Schüler Einblick in den Alltag der jungen Spätaussiedlerin Larissa (16)

und lernen so exemplarisch den kulturellen Zwiespalt kennen, der Teil vieler Migrantenbiografien ist.

Im zweiten Aufgabenkomplex sollen die Schüler versuchen, das historische Integrationsproblem der Stadt Lahr Ende der 1990er Jahre zu lösen. Es handelt sich um ein realistisches Szenario eines relevanten historischen Kontextes, das aber für die Schüler konkret fassbar und überschaubar ist. Die Schüler werden in die Rolle eines Gemeinderats versetzt und entwickeln zunächst in Einzelarbeit selbstständig Ideen, Konzepte und konkrete Maßnahmen für eine nachhaltige

Integrationspolitik. Ihre Vorschläge präsentieren sie dann in mehreren Runden vor anderen „Gemeinderäten“, um sie dann gemeinsam weiterzuentwickeln. Am Ende findet mit der ganzen Klasse eine Gemeinderatssitzung statt, in der die Ideen, Konzepte und konkrete Maßnahmen der verschiedenen Ausschüsse aus den Vorrunden präsentiert und diskutiert werden. Letztendlich muss sich am Ende der gesamte Klassenverband auf einen Maßnahmenkatalog verständigen und darüber abstimmen.

Vertiefung und Abschluss

Als Abschluss könnten sich die Schüler auf der Internetplattform der Stadt Lahr die Maßnahmen ansehen, die tatsächlich ergriffen worden waren und diese mit ihren Vorschlägen vergleichen. Aufgrund der vorhergegangenen in-

tensiven Auseinandersetzung mit den Problemen und dem gemeinsamen Versuch Lösungen zu entwickeln, haben die Schüler nun einen geschärften Blick für die tatsächliche Integrationspolitik der Stadt Lahr.

www.lahr.de/startseite/bildung_sozielles/zusammenleben_in_lahr/integration.86.1,8,52174,86.htm

M | 1 Die Naumovs – eine Aussiedlerfamilie aus Kasachstan

Der folgende Text wurde von einem Schüler verfasst (Michael Fröstl, Q 11, JSG), der im Rahmen des Projektes in Nürnberg die Familie Naumov interviewt hat.

Familie Naumov lebte ursprünglich in Novosibirsk, wo Michael als Ingenieur und Elena als Lehrerin arbeiteten. Die Tochter Irina machte ihr Familienglück komplett. Als Irina aufgrund der Luftverunreinigung von nahe gelegenen Fabriken an schwerem Asthma erkrankte, beschloss die Familie 1998 nach Mitteleuropa auszuwandern, damit sich Irina dort von der Krankheit erholen konnte. Sie flogen nach Deutschland, da Michael einen Status als Aussiedler hatte und Teile seiner sowie auch von Elenas Familie in Nürnberg lebten.

Ihre erste Station in Deutschland war das Grenzdurchgangslager in Friedland, das eine Erstaufnahmestelle für Spätaussiedler und deren Familien ist. Die Naumovs waren geschockt, als sie dort ankamen, da sie mit vielen anderen Migranten in einem Raum schlafen mussten. Sie fühlten sich wie in einem Gefängnis. Nachdem sie sich einem Gesundheitscheck unterzogen und alle nötigen Unterlagen eingereicht hatten, wurden sie in das Grundig-Hochhaus in Nürnberg gebracht, von wo aus sie in ein Hochhaus in der Philipp-Kittler-Straße zogen.

Hier lebte die Familie anderthalb Jahre in einem kleinen Zimmer. Küche und Bad musste sie sich mit 14 anderen russischen Migranten teilen. Auch wenn es sehr beengt war, herrschte dort ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Familie fand hier Freunde fürs Leben. In dieser Zeit wurde Michael durch Deutschkurse darauf vorbereitet, auch in Deutschland einen Beruf auszuüben. Nachdem er eine Stelle als CNC-Dreher gefunden hatte, zog die Familie in eine Wohnung in Erlenstegen, in der sie auch heute noch lebt. Nachdem Elena Deutsch gelernt hatte, studierte sie Pädagogik. Irina ging in den Kindergarten, fand dort Anschluss und lernte sehr schnell die deutsche Sprache. Familie Naumov fühlt sich in Deutschland sehr wohl und hat es nie bereut ausgewandert zu sein. Die Naumovs haben hier viele Freunde gewonnen und können sich nicht vorstellen, wieder nach Novosibirsk zurückzugehen.

- Michael Naumov, geboren am 30.12.1970 in Ustkamengorsk (ehemalige SU)
- Elena Naumova, geboren am 26.09.1973 in Serebrjansk (ehemalige SU)
- Irina Naumova (Tochter von Michael und Elena), geboren am 19.11.1993 in Novosibirsk, Kasachstan

M | 2 Familie Naumov (1998)



(Foto: Michael Naumov)

M | 3 Familie Naumov (2008)



(Foto: Michael Naumov)

Aufgaben

M | 1 - M | 3

Das Leben eines Menschen oder die Geschichte einer Familie kann man im Bild des Flusses fassen. Es gibt eine Quelle (Geburt), verschiedene kleine Flussarme verbinden sich zu einem (Heirat), ein Fluss kann breiter sein (gute Zeiten) oder schmaler (schlechte Zeiten), ein Fluss hat seichte Stellen (sorglose Zeiten) aber auch Stromschnellen (Schicksalsschläge).

salsschläge).

1. Zeichnet zu zweit ein Bild von einem Fluss, dass die Familiengeschichte von Familie Naumov erzählt! Überlegt gemeinsam, wie ihr die verschiedenen Lebensstationen zeichnerisch darstellt!
2. Verseht euer Bild mit kurzen Kommentaren, die die Stationen des Le-

bensflusses erläutern!

3. Stellt gemeinsam der Klasse das Bild vor und erläutert das Aussehen des Flusses als Lebensgeschichte!
4. Vergleicht die verschiedenen Varianten von Lebensflüssen und diskutiert über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in euren Darstellungen!

M | 4 Larissa und die Stadt Lahr

Mario Kaiser schrieb in seiner Reportage „Deutsch, aber nicht ganz“ in DIE ZEIT 2000/14 über die Schülerin Larissa:

[...] Larissa ist eine Schülerin der Klasse 10a der Otto-Hahn-Realschule in Lahr. In der Kleinstadt zwischen Offenburg und Freiburg war Ende der 1990er Jahre jeder fünfte Bewohner ein (Spät-)Aussiedler, wie auch Larissa. [...]

Nach Deutschland kam Larissa im Winter 1992, nach einer langen Reise, die in einem kleinen Dorf im Herzen Kasachstans begann und Wochen später in Lahr endete. Dort sitzt sie jetzt in Raum 132 vor einer Weltkarte, auf der die Sowjetunion noch existiert, und beobachtet stumm die anderen Schüler. Sie reden über Aussiedler. [Klassenlehrer Robert] Stimpel hat ein Schaubild an die Wand projiziert, mit vielen Pfeilen, die sich in Lahr treffen. Dazwischen hat er ein Pluszeichen gemalt. „Was bringt jeder mit?“, fragt Stimpel und notiert die Antworten, die ihm die Schüler zurufen: „eigene Werte“, „eigene Religion“, „eigene Kultur“. Aus der letzten Reihe ruft es: „Eigene Probleme.“ Eine Trennlinie durch Raum 132 wird sichtbar. Es fliegen die Vorwürfe zwischen Aussiedlern, die „auf der Straße rumgammeln und voll laute Musik hören“, und Einheimischen, die „einen immer gleich anmachen: Typisch Russe!“ Dann ertönt der Pausengong, und sie gehen auseinander, als ob nichts gewesen sei. Larissa arbeitet an diesem Nachmittag noch an einem Aufsatz über Diskriminierung. Sie schreibt über „Vorurteile der Deutschen gegenüber den Aussiedlern“, über Auseinandersetzungen und Schlägereien, die sie erlebte. „Muss dies wirklich sein?“, fragt sie. „Wie es aussieht, ja.“

Morgens kehren die schönsten Mädchen mit Rosen heim

Die Saarstraße, wo Larissa mit ihrer Familie lebt, ist eine triste Zeile von Hochhäusern, am Rande der Stadt. In einer anderen Welt. Auf dem Gehweg stehen drei Handkarren, ordentlich geparkt in Reihe. Alte Männer mit Hut und Frauen in Stiefeln und Häkelmützen tippeln aus den Häusern. Sie winken und rufen sich russische Begrüßungen zu. Dann küssen sie sich und erzählen. Manchmal lachen sie und schütteln sich. Ihre Goldzähne blitzen. Jeden Freitag stehen sie hier und warten auf Rita, die Bäuerin, die mit einem Kleinbus voll Kartoffeln, Zwiebeln, Äpfeln und Birnen kommt, die sie säckeweise unter die Aussiedler wuchtet. Und als Punkt vier die dicke Rita vorfährt und die Heckklappe öffnet, da drängeln sie und rufen und wedeln mit Geldscheinen, als sei es die letzte Lieferung vor dem Sommer.

Larissa wohnt im achten Stock. Da sitzt sie manchmal, hoch über der Stadt, und sehnt sich nach ihrem Osakarowka. Sie weiß, dass es eine verklärte Sehnsucht ist, weil sie die holprigen Straßen und die leeren Regale nicht vergessen hat. Sie will nicht zurück. Aber manchmal möchte sie auch nicht bleiben. Dass sie als Deutsche geholt und als Russin behandelt wurde, das hat sie zerrissen. „Ich weiß nicht, was ich bin“, sagt Larissa, „irgendwie bin ich dazwischen.“ Ihr Pass sagt ihr, dass sie Deutsche sei, aber wenn sie von den Deutschen redet, dann meint

sie ein anderes Volk.

Sie will jetzt nicht mehr dazugehören. Nicht, wenn Dazugehören Sichaufgeben bedeutet. Nicht, wenn deutsch sein verlangt, nicht mehr russisch zu träumen. Sie sucht die Freundschaft der anderen Deutschen nicht mehr. Aber vielleicht, sagt sie, werden die ja irgendwann ihre Freundschaft suchen. „Wenn es passiert, passiert es“, sagt Larissa. „Und wenn nicht, ist es mir egal.“

In einer eisigen Nacht, auf einem Parkplatz nahe der Bundesstraße 3, sitzen zwei Mädchen mit hochgesteckten Haaren vor dem Innenspiegel eines BMW 318i. Eine nach der anderen recken sie den Hals und führen einen Lippenstift von Mundwinkel zu Mundwinkel. Dann streichen sie ihre Miniröcke glatt und stöckeln Arm in Arm in die Diskothek Arlekino. Dort küssen sie den Türsteher, nehmen eine Wertmarke, ohne zu bezahlen, und kreuzen auf zwei Hockern an der Bar die Beine. Sie haben Deutschland gerade verlassen.

Der Diskjockey ruft auf Russisch in sein Mikrofon, unter dem Spiegelball über der Tanzfläche öffnet sich ein Kreis. Hinein treten junge Männer mit glatten Gesichtern und ausrasierten Nacken, die eben noch an der Bar standen. Sie drehen ihre Schirmmützen nach hinten. Dann bricht ein Lichtgewitter los, aus den Boxen dröhnt Rock Your Body, und sie springen in die Mitte. Stehen auf einer Hand und springen Salto aus dem Stand. Drehen Pirouetten auf dem Kopf. Ihre Mädchen seufzen. Schlag drei verstummt die Musik, und die Neonlampen springen an. Im fahlen Licht trotten die Jugendlichen dem Ausgang zu. Draußen heulen die Motoren, und die Mädchen steigen in die tiefhängenden Autos ihrer Verehrer. Die schönsten von ihnen kehren mit einem Arm voll Rosen zurück nach Deutschland.

Auf der B 3 rast die Kolonne Richtung Lahr. Am Ortseingang bremsen die Wagen und biegen ab in den Kanadaring. Über schwach beleuchtete Straßen fahren sie vorbei an unscheinbaren Wohnblocks. Wagen für Wagen schert aus der Kolonne und stoppt. Russische Wortfetzen und Gelächter hallen durch die Nacht. Dann verschwinden die Jugendlichen in den Hauseingängen. Die Lampen in den Treppenhäusern verlöschen, und die Siedlung liegt dunkel da wie zuvor. [...]

Der gesamte Artikel kann aufgerufen werden unter:

www.zeit.de/2000/14/200014.aussiedler.3.xml/komplettansicht

Aufgaben

M | 4

1. Was nennen die Schüler von Robert Stimpel auf die Frage, was die Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion mitbringen und inwieweit könnten dadurch Probleme und Spannungen entstehen?
2. Inwieweit lebt Larissa in zwei Welten und wie geht sie persönlich damit um?
3. Der Text beschreibt einen typischen Samstagabend von Larissa (16). Inwieweit entspricht die Schilderung deinen Freizeitaktivitäten an einem Samstagabend? Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

„Ich bin Stadtrat!“

Seit der Mitte der 1990er Jahre hatte die Bevölkerungsstruktur der Stadt Lahr einen radikalen Wandel erlebt. Innerhalb weniger Jahre hatte sich die Bevölkerungszahl um 8000 Personen (überwiegend Spätaussiedler) erhöht. Die Stadt musste Integrationskonzepte entwickeln, um mit dieser neuen Situation umzugehen. Seit 1994 wurden jährlich viele hunderttausend Euro (vor 2002 DM) in die Integration investiert (Quelle: www.lahr.de).

Stelle dir vor, du bist 1998 ein Stadtrat von Lahr und hast die Aufgabe, Ideen zu entwickeln, wie man die 8000 neuen Bürger, die als Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion immigriert sind, integrieren kann. Im Haushalt der Stadt sind für das kommende Jahr ca. 2. Millionen DM (heute ca. 1 Million Euro) dafür vorgesehen.

1. Überlege dir zunächst allein Ideen und Konzepte und konkrete Maßnahmen für eine nachhaltige Integrationspolitik!
2. Kommt nun in einer Vierer-Gruppe zusammen und tauscht euch ebenfalls über Vorteile, Nachteile und Umsetzbarkeit aus und entwickelt wieder gemeinsame Lösungen.
3. Eure Klasse kommt nun im Plenum als Gemeinderat zusammen. Sprecher der Gruppen stellen nun die Ergebnisse der Ausschussberatungen vor. Diskutiert nun als Klasse im Stadtrat die Konzepte, Ideen und konkreten Maßnahmen und stimmt am Ende der Stadtratssitzung darüber ab, was konkret umgesetzt werden soll.

Die Stadt Lahr 2010
(Foto: R. Denzer / Wikimedia Commons)





(Fotos: Oronzo Pannerale; Serafettin Firat)

„Gastarbeiter“

Südosteuropäer kamen zum Arbeiten nach Deutschland und prägten die alte BRD

„Fremdarbeiter statt Rekruten“ titelte die Tageszeitung Hamburger Echo am 10. November 1954 einen Artikel, in dem berichtet wurde, dass Bundeswirtschaftsminister Erhard mit dem italienischen Außenminister über die mögliche Zulassung von 100.000 bis 200.000 Arbeitern aus Italien in der Bundesrepublik Deutschland verhandelte (Herbert 2003, 202). Hintergrund dieser Gespräche bildete die Tatsache, dass man in Deutschland aufgrund des anhaltenden Wirtschaftsbooms und der geplanten Einführung der Wehrpflicht einen Arbeitskräftemangel befürchtete.

In der Tat waren Ende September 1955 nur noch 1,8% der Erwerbstätigen arbeitslos gemeldet und damit nahezu Vollbeschäftigung erreicht. Vor diesem Hintergrund schlossen Deutschland und Italien am 20. Dezember 1955 ein bilaterales Anwerbeabkommen ab, in dem

eine zeitlich befristete Zuwanderung von italienischen Arbeitskräften nach Deutschland geregelt wurde. In Mailand / Verona wurde ein Anwerbebüro eröffnet, das die Arbeitskräfte nach Deutschland vermittelte. Einige Jahre später entstand ein weiteres Büro im

strukturschwachen Südtalien, in Neapel.

Mit den Römischen Verträgen wurde am 15. März 1957 die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) zur Förderung einer gemeinsamen Wirtschaftspolitik gegründet. Zwischen den Staaten

wurde dabei auch eine Freizügigkeit der Arbeitskräfte vereinbart. Die italienischen Arbeitskräfte nutzten diese Möglichkeit zunehmend und reisten auch auf direktem Weg nach Deutschland, um hier über die örtlichen Arbeitsämter eine Arbeit zu suchen.

Nach dem Vorbild des italienischen Anwerbeabkommens schloss die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1960 ähnliche Abkommen mit Spanien und Griechenland. Dabei ging die Initiative meist von den Herkunftsländern der Arbeitskräfte aus, in denen Arbeitslosigkeit herrschte.

Auch die Türkei drängte auf ein solches Abkommen, um den heimischen Arbeitsmarkt zu entlasten und durch die Geldüberweisungen der entsendeten Arbeitskräfte ihr Handelsbilanzdefizit zu verringern. Zudem erhoffte man sich, später die Fachkenntnisse von zurückkehrenden Arbeitern für die Modernisierung der Türkei nutzen zu können. Die Bundesregierung stand diesem Ansinnen zunächst ablehnend gegenüber, schloss aber 1961 dann auch ein An-

werbeabkommen mit der Türkei. Hierin wurde die Aufenthaltsdauer der türkischen Arbeitskräfte zunächst auf zwei Jahre beschränkt. Diese Beschränkungen der Aufenthaltsdauer wurden auch in den Anwerbeabkommen mit Marokko (1963) und mit Tunesien (1965) festgelegt, denen aber kein nennenswerter Zuzug von Arbeitskräften folgte. Dagegen wurde die Aufenthaltsdauer der Arbeitskräfte in den Abkommen mit Portugal (1963) und Jugoslawien (1968) nicht befristet.

Vor allem auf Wunsch der deutschen Arbeitgeber, die kein Interesse daran hatten, immer wieder neue Arbeitskräfte einzuarbeiten, wurde die Zwei-Jahres-Frist in der Neufassung des deutsch-türkischen Abkommens von 1964 aufgehoben.

Sowohl die Arbeitskräfte als auch die deutschen Behörden verfolgten aber weiterhin das Rotationsprinzip, das einen befristeten Aufenthalt der ausländischen Arbeitskräfte vorsah, die nach einem temporären Arbeitsaufenthalt in ihre Herkunftsländer zurückkehren soll-

ten. Stattdessen sollten andere Arbeiter nach Deutschland kommen.

Die ausländischen Arbeitskräfte waren meist als un- oder angelernte Billigarbeiter in Industriebetrieben oder im Baugewerbe beschäftigt. Untergebracht wurden sie in Massenunterkünften und Baracken, die zum Teil von den Betrieben gestellt wurden.

Bis 1973 kamen etwa 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland, von denen rund 11 Millionen wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehrten. Unter den zu dieser Zeit knapp 2,6 Mio. hier beschäftigten Ausländern bildeten die Türken mit über 600.000 Arbeitskräften die größte Gruppe.

Die Industriestadt Nürnberg zählte bundesweit zu den Bezirken mit den höchsten Zahlen an ausländischen Arbeitnehmern. 1961 waren hier 11.813 „Gastarbeiter“ tätig, fünf Jahre später waren es bereits 28.331 Personen. Im Jahr 1973 waren hier 54.710 ausländische Arbeitnehmer beschäftigt. (Markwirth 2011, S. 93).

In Folge einer wirtschaftlichen Rezessi-

*Der Italiener Oronzo Pannerale bei seiner Ankunft in Nürnberg Ende der 1960er Jahre
(Foto: Oronzo Pannerale)*



on verschlechterte sich Anfang der 1970er Jahre die Situation auf dem Arbeitsmarkt. Nach der Ölkrise, die zu einer Weltwirtschaftskrise führte, verfügte die Bundesregierung einen Anwerbestopp. Damit konnten keine Arbeitskräfte aus Nicht-EG-Staaten mehr nach Deutschland kommen. Viele der in Deutschland tätigen „Gastarbeiter“ entschieden sich nun langfristig hier zu bleiben, da es nun nicht mehr möglich war, für eine bestimmte Zeit in das Herkunftsland zurückzukehren und anschließend wieder in Deutschland zu

arbeiten. Sie holten nun ihre Familien nach, sodass die Ausländerbevölkerung anstieg, obwohl die Anzahl der ausländischen Arbeitskräfte sank: So lag die Zahl der ausländischen Erwerbstätigen im Jahr 1980 bundesweit bei gut 1,9 Mio., während die ausländische Wohnbevölkerung fast 4,5 Mio. zählte (Herbert 2003, 233).

Aus den einstigen „Gastarbeitern“ sind heute Menschen mit Migrationshintergrund geworden, von denen nicht wenige einen deutschen Pass besitzen. Schon längst lässt sich statistisch

nicht mehr feststellen, wie viele Menschen mit Gastarbeiterhintergrund in Deutschland leben. Auch für Nürnberg liegen nur vage Zahlen vor. So ist bekannt, dass rund 70.000 Nürnberger ihre Wurzeln in den früheren Entsendeländern haben. Das bedeutet konkret, dass sie selbst, ihr Ehepartner oder auch Eltern oder Großeltern entweder als „Gastarbeiter“ angeworben wurden oder später aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal oder Jugoslawien nach Nürnberg gezogen sind. (Markwirth, 2011, S. 87)

„Gastarbeiter“ im VW-Werk in Wolfsburg 1973

(Foto: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung; Bildbestand B 145 / Wikimedia Commons)

Literatur

Oltmer, Jochen / Kreienbring, Axel / Díaz, Carlos Sanz (Hrsg.): Das „Gastarbeiter“-System. Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 104). München 2012.

Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Fremdarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 410). Bonn 2003.

Markwirth, Jürgen: Wir haben Arbeiter gerufen, es kamen Menschen. Die „Gastarbeiter“-Anwerbung hat auch Nürnberg nachhaltig verändert, in: Diefenbacher, Michael; Steven Zahlaus (Hg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20), Nürnberg 2011, S. 87-104.

Motte, Jan / Ohliger, Rainer / Oswald, Anette von (Hrsg.): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt, New York 1999.

Knortz, Heike: Diplomatische Tauschgeschäfte. „Gastarbeiter“ in der westdeutschen Diplomatie und Beschäftigungspolitik 1953-1973. Köln u.a. 2008.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Michael Veeh)

In der folgenden Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Schüler mit der Geschichte der „Gastarbeiter“ und ihrer Familienangehörigen in der alten Bundesrepublik sowie der Integration der nachfolgenden Generationen in die Gesellschaft des heutigen Deutschlands.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf die verschiedenen Phasen der Anwerbung und Integration von „Gastarbeitern“; Methodenkompetenz im Umgang mit Sachtexten und der adressatenadäquaten Präsentation historischer Sachverhalte; Sozialkompetenz

Sozialformen

Gruppenarbeit

Methoden

Unterrichtsgespräch, Auswertungsgespräch, Plakatgestaltung

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

„Gastarbeiter“, Arbeitsmigration, Anwerbeabkommen, Anwerbestopp, Rotationsprinzip

Einstieg

Mit deutlichen Worten besingt der türkische Rockmusiker Cem Karaca in seinem Lied „Es kamen Menschen“ (M | 1) die Situation der so genannten „Gastarbeiter“ in Deutschland. Der Titel aus dem Jahr 1984 greift das berühmte Zitat „Es wurden Arbeiter gerufen, doch es kamen Menschen an“ von Max Frisch auf. Das Lied kann aufgerufen werden unter:

www.youtube.com/watch?v=-YPdFRB-CrRM

Der Song eignet sich gut als Einstieg in eine Unterrichtssequenz zur Arbeitsmigration infolge der Anwerbeabkommen.

Das Lied kann den Schülern ohne eine weitere Einführung vorgespielt werden. Vor dem Anhören sollten die Schüler den Arbeitsauftrag erhalten, festzuhalten, wie die Situation der hier besungenen Menschen geschildert wird.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch lässt sich herausarbeiten, dass die so genannten „Gastarbeiter“ in Deutschland

- einfache Tätigkeiten, oftmals Fließbandarbeit und die ungeliebte Drecksarbeit übernahmen,
- Fremde blieben und nicht in die Gesellschaft integriert wurden,
- als Schuldige für die Wirtschaftskrise angesehen wurden.

Davon ausgehend wird die Situation der sogenannten „Gastarbeiter“ in fünf Kleingruppen genauer untersucht.

Kleingruppenarbeit

Die Kleingruppen beschäftigen sich jeweils mit einem Aspekt des komplexen Themas. Da im Unterrichtskontext die Situation der unterschiedlichen „Gastarbeitergruppen“ nicht differenziert bearbeitet werden kann, wurde Material ausgewählt, das den Schülern einen exemplarischen Überblick bietet. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Darstellung der Situation der türkischen Arbeitskräfte, der mit Abstand größten Gruppe von „Gastarbeitern“.

Zur Bearbeitung erhält jede Kleingruppe einen Text bzw. den Link zu einem Text, der einen guten Einblick in die jeweilige Thematik bietet.

Es wäre wünschenswert, dass die Kleingruppen mit den Informationen, die sie ihrem Text entnehmen, ein Plakat gestalten, um ihre Ergebnisse anschließend ihren Mitschülern anschaulich zu präsentieren. Die erste Kleingruppe (M | 2) beschäftigt sich mit einem Hintergrundtext der Bundeszentrale für politische Bildung zu den Anwerbeabkommen, den Gründen, warum Deutschland und die Anwerbeländer diese Abkommen abschlossen und den gesamtgesellschaftlichen Folgen der Anwerbung. In dem Text werden die Informationen ziemlich verdichtet präsentiert; zudem verwendet der Autor einige Fachbegrif-

fe und Fremdwörter, sodass dieser Text eher von einer leistungsstärkeren Lerngruppe bearbeitet werden sollte.

Die zweite Kleingruppe (M | 3) setzt sich mit dem Auswahlverfahren auseinander, das interessierte Arbeiter aus der Türkei, die an einer Beschäftigung in Deutschland interessiert waren, über sich ergehen lassen mussten. Daneben gehen die Schüler der Frage nach, warum die türkischen „Gastarbeiter“ ihre Heimat verließen, um in Deutschland zu arbeiten. Als Grundlage dafür dient ein anschaulich geschriebener Text, der bei „Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ des Ministeriums für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz veröffentlicht wurde und auch von leistungsschwächeren Schülern bearbeitet werden kann.

Das Gleiche gilt für den Text „Gurbet – In der Fremde“ zum Arbeiten, Wohnen und Leben der türkischen „Gastarbeiter“ in Deutschland, der ebenfalls bei „Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ aufgerufen werden kann und von einer weiteren Kleingruppe (M | 4) bearbeitet wird.

„Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ eignet sich auch sehr gut für eigene Recherchen

von Schülern. In der Dauerausstellung dieses Museums, das im Dezember 2009 seine virtuellen Pforten öffnete, wird mit Texten, Bildern und Interviewsequenzen die Geschichte der Arbeitsmigration in Deutschland und in Rheinland-Pfalz vermittelt. Sonderausstellungen, die zu den 50-jährigen Jahrestagen der Anwerbeabkommen ins Internet gestellt wurden, zeigen besondere Aspekte der Migrationsgeschichte von spanischen, griechischen, türkischen und marokkanischen Arbeitskräften. Einen Schwerpunkt des Museums im Internet bilden die persönlichen Interviews mit Migrantinnen und Migranten, die über ihre Lebenswege und ihre neue Heimat Deutschland berichten.

Eine andere Kleingruppe beschäftigt sich mit dem Anwerbestopp 1973, der dauerhaften Niederlassung und der Situation der Nachkommen der türkischen „Gastarbeiter“ im heutigen Deutschland. Als Grundlage der Bearbeitung dient ein Ausschnitt der prägnanten, gut verständlichen Online-Ausstellung „50 Jahre Migration aus der Türkei“ von DOMID – Dokumentationszentrum und Museum für Migration in Deutschland e.V. (M | 5).

*Schüler der Klasse 10e des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg recherchieren im Internet
(Foto Dr. Michael Veeh)*





Schülerinnen der Klasse 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg gestalten ein Plakat in einer Gruppenarbeitsphase (Foto: Dr. Elke Mahler)

DOMiD wurde 1990 von Migranten gegründet, um die Geschichte der Arbeitsmigration nach Deutschland stärker ins Bewusstsein der deutschen Öffentlichkeit zu rücken. Das DOMiD-Archiv verfügt über eine einzigartige Sammlung an Fotos und Dokumenten zur Geschichte der Migration.

Schließlich erhält eine Kleingruppe die Aufgabe, auf Basis eines Textes zur „Ge-

schichte der Gastarbeiter“, der bei Planet Wissen aufgerufen werden kann, einen Gesamtüberblick zu geben (M | 6). Dieser gut lesbare Text behandelt verdichtet die Entwicklung von den 1950er Jahren bis heute und sollte eher von leistungsstärkeren Schülern bearbeitet werden.

Sollte eine Kleingruppe besonders schnell mit ihrem Plakat fertig werden,

können diese Schüler noch den Begriff „Gastarbeiter“ reflektieren, um sich mit der Bedeutung des Worts und den möglichen Alternativen dafür auseinanderzusetzen. Als Basis dafür dient ein kurzer Text über die Terminologie und die Suche nach alternativen Bezeichnungen (M | 7), der auch bei „Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ aufgerufen werden kann.

Sicherung und Abschluss

Jede Kleingruppe stellt schließlich ihr Plakat den Mitschülern vor. Zur Sicherung bietet es sich an, die Präsentation mit dem Gesamtüberblick, der die wesentlichen Aspekte zur „Geschichte der Gastarbeiter“ zusammenfasst und der Reflexion über den Begriff „Gastarbeiter“ abzuschließen.

Um den Gegenwartsbezug herzustellen, sollte zum Schluss noch auf die Nach-

folgegenerationen der „Gastarbeiter“ eingegangen werden. Dazu kann den Schülern der Song „Der Gastarbeiter“ des Rappers Eko Fresh vorgespielt werden (M | 8).

Das Lied kann aufgerufen werden unter: www.musictory.com/music/Eko+Fresh/Der+Gastarbeiter

Der Musiker mit türkischer Migrationsgeschichte besingt hier seine persönliche Familiengeschichte und gibt dabei gute Einblicke in das Leben der „Gastarbeiter“ und ihrer Nachkommen. Ausgehend von diesem Song bietet es sich an, mit den Schülern über die Situation und das Identitätsgefühl der Enkel der „Gastarbeiter“ zu diskutieren.

■ M | 1 Es kamen Menschen an

Text: Harry Böseke; Martin Burkert
Musik: Cem Karaca

Es wurden Arbeiter gerufen,
doch es kamen Menschen an.

Man brauchte unsere Arbeitskraft,
die Kraft, die was am Fließband schafft.
Wir Menschen waren nicht interessant,
darum blieben wir euch unbekannt.

Gastarbeiter - Gastarbeiter

Es wurden Arbeiter gerufen,
doch es kamen Menschen an.

Solange es viel Arbeit gab,
gab man die Drecksarbeit uns ab.
Doch dann als die große Krise kam,
sagte man, wir sind schuld daran.

Gastarbeiter - Gastarbeiter

Es wurden Arbeiter gerufen,
doch es kamen Menschen an.

Ihr wollt nicht unsere Kultur.
Nicht mit uns sein - ihr wollt uns nur
als Fremde sehn - so bleiben wir
unbekannte dort wie hier.

Gastarbeiter - Gastarbeiter

Es wurden Arbeiter gerufen,
doch es kamen Menschen an.



Cem Karaca
(1945-2004)
(Foto: Wikimedia Commons)

Das Lied kann aufgerufen werden unter:
www.youtube.com/watch?v=YPDfRBCrRM

M | 2 Erstes Gastarbeiterabkommen vor 55 Jahren

„Erstes Gastarbeiterabkommen vor 55 Jahren“:

www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010

Aufgaben

1. Bitte ruft den Text „Erstes Gastarbeiterabkommen vor 55 Jahren“ auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung auf!
2. Lest den Text genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht,
 - mit welchen Ländern Anwerbeabkommen geschlossen wurden,
 - was die Gründe für den Abschluss der Anwerbeabkommen waren,
 - wie sich der Aufenthalt der angeworbenen Arbeiter in Deutschland gestalten sollte,
 - wie sich die Beschäftigung der angeworbenen Arbeiter entwickelte.

M | 3 Die Anwerbung türkischer Arbeitskräfte

„Die Anwerbung türkischer Arbeitskräfte“:

<http://lebenswege.rlp.de/sonderausstellungen/50-jahre-anwerbeabkommen-deutschland-tuerkei/die-anwerbung-tuerkischer-arbeitskraefte/>

Aufgaben

1. Bitte ruft den Text „Die Anwerbung türkischer Arbeitskräfte“ auf, der bei „Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ des Ministeriums für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz eingestellt ist:
2. Lest den Text genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht,
 - was sich die türkischen Arbeitskräfte in Deutschland erhofften,
 - was bei dem Auswahlverfahren geschah, dem sich Türken unterziehen mussten, die in Deutschland arbeiten wollten,
 - warum die Menschen bereit waren, sich diesem Verfahren zu unterziehen.
3. Was haltet ihr von diesem Verfahren zur Anwerbung türkischer Arbeitskräfte? Bezieht kurz Stellung dazu!

M | 4 Arbeiten, Leben und Wohnen in der Fremde

„Gurbet – In der Fremde“:

<http://lebenswege.rlp.de/sonderausstellungen/50-jahre-anwerbeabkommen-deutschland-tuerkei/gurbet-in-der-fremde/>

Aufgaben

1. Bitte ruft den Text „Gurbet – In der Fremde“ auf, der bei „Lebenswege – das Online Migrationsmuseum Rheinland-Pfalz“ des Ministeriums für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz eingestellt ist!
2. Lest den Text genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht, wie sich
 - die Arbeit
 - das Wohnen
 - das Lebender türkischen Arbeitskräfte nach Ihrer Ankunft in Deutschland gestaltete.
3. Was haltet ihr von diesem Verfahren zur Anwerbung türkischer Arbeitskräfte? Bezieht kurz Stellung dazu!

M | 5 Anwerbestopp und dauerhafte Niederlassung in Deutschland

„50 Jahre Migration aus der Türkei“:

www.mais.nrw.de/08_PDF/003_Integration/domid_mais_praese_v7.pdf

Aufgaben

1. Bitte ruft die Online-Ausstellung „50 Jahre Migration aus der Türkei“ von DOMID – Dokumentationszentrum und Museum für Migration in Deutschland e.V. auf!
2. Lest die kurzen Texte von Seite 28 (Urlaub in der Türkei) bis Seite 38 (Gegenwart und Zukunft) genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht,
 - wie sich das Verhältnis der türkischen Arbeitskräfte zu ihrer alten Heimat entwickelte,
 - was die Folgen des Anwerbestopps waren,
 - wie sich die dauerhafte Niederlassung der Menschen, die aus der Türkei stammen, gestaltete.
3. Was haltet ihr von der augenblicklichen Situation der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland? Bezieht kurz Stellung dazu!

■ M | 6 Die Geschichte der „Gastarbeiter“

„Geschichte der Gastarbeiter“:

www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/gastarbeiter_und_migration/geschichte_der_gastarbeiter/index.jsp

Aufgaben

1. Bitte ruft den Text zur „Geschichte der Gastarbeiter“ auf, der bei Planet Wissen, dem Internetportal der Fernsehsender WDR, SWR und BR alpha eingestellt ist!
2. Lest den Text genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht,
 - warum es zur Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte kam,
 - mit welchen Ländern Abkommen abgeschlossen wurden,
 - wie sich der Aufenthalt der ausländischen Arbeitskräfte nach dem Anwerbestopp entwickelte,
 - wie die Situation heutzutage aussieht.
3. Was denkt ihr, sollten weiterhin ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland geholt werden? Bezieht kurz Stellung dazu!

■ M | 7 Der Begriff „Gastarbeiter“

Vom „Gastarbeiter“ zum „Migranten“:

www.swr.de/international/de/vom-gastarbeiter-zum-migranten-begriffswelten/-/id=233334/did=8765718/nid=233334/1s2kp5w/index.html

Aufgaben

1. Bitte ruft den Text „Vom ‚Gastarbeiter‘ zum ‚Migranten‘ auf, der Internetseite von SWR International auf.
2. Lest den Text genau durch und erstellt ein Plakat, auf dem ihr darauf eingeht,
 - was der Begriff „Gastarbeiter“ im eigentlichen Sinne bedeutet,
 - warum dieses Wort verwendet wurde,
 - welche Schwierigkeiten es mit diesem Begriff gab,
 - wie die ausländischen Arbeitskräfte eurer Meinung nach bezeichnet werden sollen.

M | 8 Eko Fresh: „Der Gastarbeiter“

Text: Batoussai
Musik: Eko Fresh

Mein Opa kam in dieses Land, grüner Opel Commodore,
Sivas nach Lemgo, sieben Kinder ohne Kohle
mit meiner Oma, sechs Mädchen und ei'm Jung'.
Er war streng zum Arbeiten, hatte jeden hier gezwung'.
Er wollt, dass wir's einmal besser haben,
weil die Gründe für den Umzug bestimmt nicht am Wetter la-
gen.

Nix mit Schule, wo war der Staat?
Als meine Mama 15 war - Arbeit in Papierfabrik.
Wahrscheinlich die Jüngste da.
Es war die Zeit, als sie verliebt in einen Künstler war.
Mein Vater sang für Frieden, als er sie von der Bühne sah.
Liebe in einer fremden Kultur und Land,
meine Opa wollt' es nicht, deswegen sind sie durchgebrannt.
Irgendwann kamen sie zurück und küssten Opas Hand.
Es war kurz danach, als ihr kleiner Sohn entstand.
Wisst ihr wer? Ekrem, bir içinin oğlu,
früher Rap-Fan, heute Buisness-Ikone.

[Refrain]

Wir sind ein gewisser Schlag von Mensch,
haben unser ganzes Leben immer hart gekämpft,
wenig Kohle, doch macht mal weiter,
ich wiederhole: Gastarbeiter.
Wir lieben Deutschland vom Herzen wie verrückt,
doch leider liebt es uns nicht jedes mal zurück.
Wer sieht schon gerne seine Nachbarn scheitern,
außer es handelt sich um Gastarbeiter.

Glaubt mir, dass dieser Freezy hier die Wahrheit spricht.
Was für Sprachkurs? Damals wurd' gearbeitet.
Ich erinnere' mich, so sah uns're Freizeit aus.
Wir Gastarbeiter-Söhne waren nur allein Zuhause.
Ich wuchs auf mit mein' Cousins, Inan und Cem.
Meine Eltern hatten sich inzwischen wieder getrennt.
So wurden wir drei groß, Brüder für immer.
Wir war'n nicht reich, bloß glückliche Kinder.
Wer weiß, wie die Sterne im Universum fall'n?
Unser Inan starb bei einem Verkehrsunfall.
Seitdem war die Familie nie mehr die gleiche.
Dabei wollten wir doch hier nur Zufriedenheit erreichen.
Was soll'n wir machen? Man blickt halt nach vorn.
Doch hatten unser Lachen im Gesicht bereits verlorn.
Ich seh euch an und das macht mir Mut,
deswegen steht es auf mei'm Rücken: Akbulut.
Alles wird gut.

[Refrain]

Wir sind ein gewisser Schlag von Mensch,
haben unser ganzes Leben immer hart gekämpft,
wenig Kohle, doch macht mal weiter,
ich wiederhole: Gastarbeiter.
Wir lieben Deutschland vom Herzen wie verrückt,
doch leider liebt es uns nicht jedes mal zurück.
Wer sieht schon gerne seine Nachbarn scheitern,
außer es handelt sich um Gastarbeiter.

Meine jüngste Tante Handan war nicht viel älter.
Lebte bei uns so wie meine Schwester.
Sie war Rebellin, was ich heute weiß.
Sie hat mir die Musik namens „Hip-Hop“ gezeigt.
Sie ging als Au-pair nach Amerika,
wo sie dann ganz tragisch ums Leben kam.
Und das war unser zweiter Schicksalsschlag,
obwohl ich dieses Wort nicht mal mag.
Das ist die Story meiner Family:
Kamen von Turkey nach Germany.
Mein Opa starb dieses Jahr, er war krank, Gott bewahre,
hat sein Leben lang gearbeitet und konnt' nicht mal die Spra-
che.
Einer Generation, die sich aufgeopfert hat
damit einer wie ich heute auch was davon hat.
Denn wär' er damals nicht nach Deutschland gekomm',
hätt' ich heute diesen Track nicht für euch aufgenomm'

[Refrain]

Wir sind ein gewisser Schlag von Mensch,
haben unser ganzes Leben immer hart gekämpft,
wenig Kohle, doch macht mal weiter,
ich wiederhole: Gastarbeiter.
Wir lieben Deutschland vom Herzen wie verrückt,
doch leider liebt es uns nicht jedes mal zurück.
Wer sieht schon gerne seine Nachbarn scheitern,
außer es handelt sich um Gastarbeiter.

Das Lied kann aufgerufen werden unter:

www.musicstory.com/music/Eko+Fresh/Der+Gastarbeiter



(Fotos: Phil Eggman / Wikimedia Commons; Dr. Elke-Mahler; U.S. Department of State / Wikimedia Commons)

Politische Flüchtlinge und Asylbewerber

Der Wandel der Einwanderungspolitik bei Asyl und Flüchtlingsfragen

„Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.“ Das legte der Parlamentarische Rat 1949 in Artikel 16a des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland fest. Mit dem Recht auf Asyl reagierte die Bundesrepublik Deutschland auf die Erfahrungen während des Nationalsozialismus, als über 700.000 Deutsche in anderen Ländern Schutz suchten, sowie auf die Flüchtlingsbewegungen und Vertreibungen infolge des Zweiten Weltkriegs.

Eine Verfolgung ist dann politisch, wenn sie aufgrund politischer Überzeugung, religiöser Einstellungen oder unveränderlicher Merkmale wie Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer Ethnie ausgeübt wird. Das Asylrecht soll dem Schutz der Menschenwürde in einem umfassenderen Sinne dienen. Aber nicht jede negative staatliche Maßnah-

me – auch wenn sie an die genannten persönlichen Merkmale anknüpft – stellt eine asylrelevante Verfolgung dar. Es muss eine gezielte Rechtsgutverletzung vorliegen, die in einer Intensität auf den Verfolgten gerichtet ist und ihn aus der gesellschaftlichen Gemeinschaft ausgrenzt. Zudem muss die Maßnahme so schwerwiegend sein, dass durch sie

die Menschenwürde verletzt wird und sie erheblich über das hinausgeht, was Bürger des jeweiligen Staates auch sonst allgemein hinzunehmen haben. Dabei muss die Verfolgung vom Staat ausgehen. Somit sind Notsituationen wie Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen oder Perspektivlosigkeit nicht grundsätzlich Gründe für eine Asylgewährung

International regelt die Genfer Flüchtlingskonvention den Rechtsstatus von Flüchtlingen. Sie geht in einigen Punkten über das deutsche Asylrecht hinaus. So dürfen nach der Genfer Flüchtlingskonvention Flüchtlinge, denen Gefahr für Leib, Leben und Gesundheit droht, auch dann nicht des Landes verwiesen werden, wenn ihnen nach Art. 16a GG kein Asyl in Deutschland gewährt wurde. Davon betroffen sind beispielsweise Menschen, die von Folter bedroht sind. Nach dem Grundgesetz ist Folter kein Grund für die Gewährung von Asyl, stellt aber nach der Genfer Konvention, auf die das deutsche Ausländergesetz abgestimmt wurde, ein Abschiebehindernis dar. Wieviele Flüchtlinge dadurch geschützt wurden, zeigen die folgenden Zahlen: Im Jahr 1990 wurden 73.429 Asylanträge gestellt, von denen 7.094 anerkannt wurden. Von den abgelehnten Asylbewerbern durften aber 38.889 auf Grund von rechtlichen, humanitären oder anderen Gründen in Deutschland bleiben.

Asyl- und Flüchtlingspolitik 1950-1989

In den 1950er und 1960er Jahren suchten nur verhältnismäßig wenige Menschen Asyl in der BRD. Ausnahmen waren die Flüchtlinge nach den Volksaufständen in Ungarn und Polen 1956 und in der Tschechoslowakei 1968. Die Großzahl der Asylanträge kam bis Anfang der 1970er Jahre aus den Ostblockstaaten. Antragssteller, die beispielsweise 1956 nach dem Aufstand aus Ungarn oder 1968 nach dem „Prager Frühling“ aus der Tschechoslowakei nach Deutschland flohen, erhielten zumeist problemlos den Status eines anerkannten Flüchtlings. 1973 (Anwerbestopp) wurden 4792 Asylanträge für 5595 Personen gestellt. Ende der 1970er stieg die Zahl dann kontinuierlich an, bis im Jahr 1980 92.918 Anträge für 107.818 Personen gestellt wurden. Es hatte ein entscheidender Wandel stattgefunden, denn seit dem Ende der 1970er Jahre kam der größte Teil der Gesuche nicht

von Bürgern der Ostblockstaaten, sondern aus der sog. „Dritten Welt“, als Folge von Hungersnöten oder Bürgerkriegen. Damit einher gingen fremdenfeindliche Aggressionen, Vorwürfe wie „Scheinasylanten“ oder „Asylschmarotzer“ und eine Skandalisierung des angeblichen „Asylmissbrauchs“. Verfassungsrechtlich gibt es seit den 1970er Jahren eine Entwicklung im deutschen Asylrecht hin zur Verengung des Begriffs der „politischen Verfolgung“ und eine Verschiebung weg von Fluchtmotiven hin zu den Verfolgungsgründen. Nachdem die Zahlen der Asylgesuche in der BRD 1986 bei 67.429 Anträgen für 99.650 Personen gelegen hatten, wurde die Zahl 1987 durch defensive Steuerungsmaßnahmen wieder etwas gesenkt.

Asyl- und Flüchtlingspolitik seit 1990

Ab den 1990er Jahren haben wir einen Wandel der Asylzuwanderung durch

*Flüchtlinge in einem Flüchtlingslager in Travnik
1993 während des Bosnienkrieges
(Fotos: Mikhail Evstafiev / Wikimedia Commons)*





Flüchtlinge in einem Notlager 2008 während des Bürgerkriegs im Kongo in der Provinz Nord-Kivu (Fotos: Julien Harneis / Wikimedia Commons)

Krisenentwicklungen in Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa und Abwehrmaßnahmen gegen Armutsflüchtlinge aus der „Dritten Welt“ zu verzeichnen. Während 1986 ca. 74,8 % der Asylgesuche aus der „Dritten Welt“ kamen, sind 1993 72,1 % Prozent aus Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa gestellt worden. Infolge des Bürgerkriegs im damaligen Jugoslawien erreichte die Zahl der Asylgesuche im Jahr 1992 den Höchststand von 438.191. Die hohe Zahl an Asylanträgen führte zur Neuregelung des Asylrechts 1992/93 im so genannten „Asylkompromiss“ unter der Regierung Kohl durch die Änderung des Grundgesetzes und des Asylverfahrensgesetzes. Kernpunkt des Bonner „Asylkompromisses“ war die sogenannte Drittstaatenregelung. Personen, die aus der EG oder einem sicheren Drittstaat nach Deutschland einreisen, können seitdem das Recht auf Asyl nicht mehr in Anspruch nehmen. Auf Grundlage des Schengener Durchführungsabkommens können sie in den Drittstaat, über den sie eingereist sind, abgeschoben werden. Damit wird das Recht auf Asyl in der Bundesrepublik auf Personen beschränkt, die ein gültiges Visum besitzen oder direkt auf dem Luft- oder Seeweg nach Deutsch-

land kommen.

Dies führte zur erheblichen Einschränkung der Möglichkeiten, sich erfolgreich auf das Grundrecht auf Asyl zu berufen. Diese restriktive Asylpolitik und Asylrechtsreform verringerte die Zahlen der Asylsuchenden 1993 auf ca. 320.000. 1994 und 1995 waren es nur noch 127.000 und 2009 war ein bisheriger Tiefstand von 33.033 erreicht (2012: 77.651). Nach dem Zerfall Jugoslawiens 1994 stellten vermehrt Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge Asylanträge. 1994 waren es noch ca. 350.000, während in den Folgejahren die Zahl der Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina sank, bis sich Ende 2001 nur noch 19.277 Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina in Deutschland aufhielten.

In den vergangenen 15 Jahren kamen vor allem Flüchtlinge aus der Türkei, Ex-Jugoslawien, Irak und Afghanistan nach Deutschland. Im Jahr 2013 waren es vor allem syrische, afghanische, iranische und serbische Flüchtlinge oder Menschen aus der Russischen Föderation. 2012 wurden 64.539 Asylanträge in Deutschland gestellt. Damit liegt Deutschland im Verhältnis zur Einwohnerzahl im europäischen Vergleich im unteren Mittelfeld.

Literatur

- Alt, Jörg: Leben in der Schattenwelt. Problemkomplex illegale Migration : neue Erkenntnisse zur Lebenssituation „illegaler“ Migranten aus München und anderen Orten Deutschlands. Karlsruhe 2003.
- Bade, Klaus J.: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1992.
- Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen: Normalfall Migration. Bonn 2004.
- Holzer, Thomas: Asylpolitik auf Abwegen. Nationalstaatliche und europäische Reaktionen auf die Globalisierung der Flüchtlingsströme. Opladen 2002.
- Kühne, Peter / Rüssler, Harald: Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland. Frankfurt/Main, New York, N.Y 2000.
- Oltmer, Jochen (Hrsg.): Migration steuern und verwalten. Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Göttingen 2003.

Im Unterricht



(Foto Dr. Michael Veeh)

Mittels einer angeleiteten Internetrecherche sollen sich die Schüler in der folgenden Unterrichtssequenz mit der Asyl- und Flüchtlingsgesetzgebung und -politik in Deutschland beschäftigen. Außerdem bietet das folgende Material kurze Ausschnitte von Interviews, die Nürnberger Schüler mit jugendlichen Asylbewerbern aus Afghanistan, Irak, dem Iran und aus Somalia geführt haben. Diese dienen nun als Material, anhand dessen sich die Schüler auf der Basis von individuellen Lebensschicksalen mit dem Thema Flucht und Asyl beschäftigen sollen.

Ziele

Methodenkompetenz im Umgang mit dem Internet; Sachkompetenz in Bezug auf die Asyl- und Flüchtlingsgesetzgebung und -politik in Deutschland; Kennenlernen von jugendlichen Flüchtlingen aus verschiedenen Ländern und deren Alltag

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Methoden

Internetrecherche, Schülerpräsentation, kreatives Schreiben

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

Asyl, Asylrecht, Asylverfahren; Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz, Rechte und Pflichten von Flüchtlingen

Einstieg

Das Bild M | 8 zeigt ein Boot mit Flüchtlingen aus Somalia. Die Fotografie soll als Gesprächsanlass dienen, um mit den Schülern über weltweite Konflikte verschiedenster Art zu sprechen, die Menschen zwingen ihre Heimat zu verlassen und in anderen Staaten um Asyl zu bitten. Die Lehrkraft soll hier vor allem auf diejenigen Konflikte eingehen, auf die die Schüler selbst aufmerksam machen. Folgende Fragen können mit den Schülern hierbei thematisiert werden:

Was können Gründe dafür sein, seine Heimat zu verlassen und in einem fremden Land um Asyl zu bitten?

Was bedeutet Asyl?

In welchen Fällen wird in Deutschland Asyl gewährt?

Aus welchen Regionen der Welt und aus welchen Gründen flüchteten Menschen seit der Gründung der BRD und baten

um Asyl?

Aus welchen Regionen der Welt flüchten die Menschen aktuell und bitten in Deutschland um Asyl?

Durch solche und ähnliche Fragen und der Fotografie als Ausgangspunkt, kann der Wissens- und Erfahrungshorizont der Lerngruppe erfragt werden, um so im folgenden Unterricht daran anzuknüpfen.

Internetrecherche

Die Schüler sollen hier selbständig in Gruppen zu verschiedenen Unterthemen auf den Internetauftritten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Pro Asyl recherchieren. Es ist sinnvoll, die Schüler nicht nur mit einer Aufgabenstellung im Netz suchen zu lassen, sondern ihnen für ihre Recherche bereits eine Auswahl an Plattformen vorzugeben. Erfahrungsgemäß sind Schüler zwar als „digital natives“ geübt im Umgang mit digitalen Medien, haben jedoch Schwierigkeiten damit, dass im Internet Informationen verschiedenster Qualitätsstufen unterschiedslos nebeneinander stehen. Da die Internetrecherche nur auf Seiten von renommierten anerkannten Institutionen stattfindet, kann dieses Problem umgangen werden, was eine Unterweisung der Schüler in die Nutzung des Internets zur Informationsbeschaffung und die Bewertung von Internetseiten

für das Nutzungsinteresse ausdrücklich nicht ausschließen soll.

Diese Internetrecherche stellt eine anspruchsvolle Aufgabe da, weil die Schüler mit einer Vielzahl an Informationen konfrontiert werden und diejenigen herausfiltern müssen, die für ihre Fragestellung und ihr Erkenntnisinteresse zentral sind. Für schwächere Lerngruppen kann auch nur eine ganz konkrete Seite der Internetauftritte angegeben werden, auf der die entsprechenden Informationen zu finden sind.

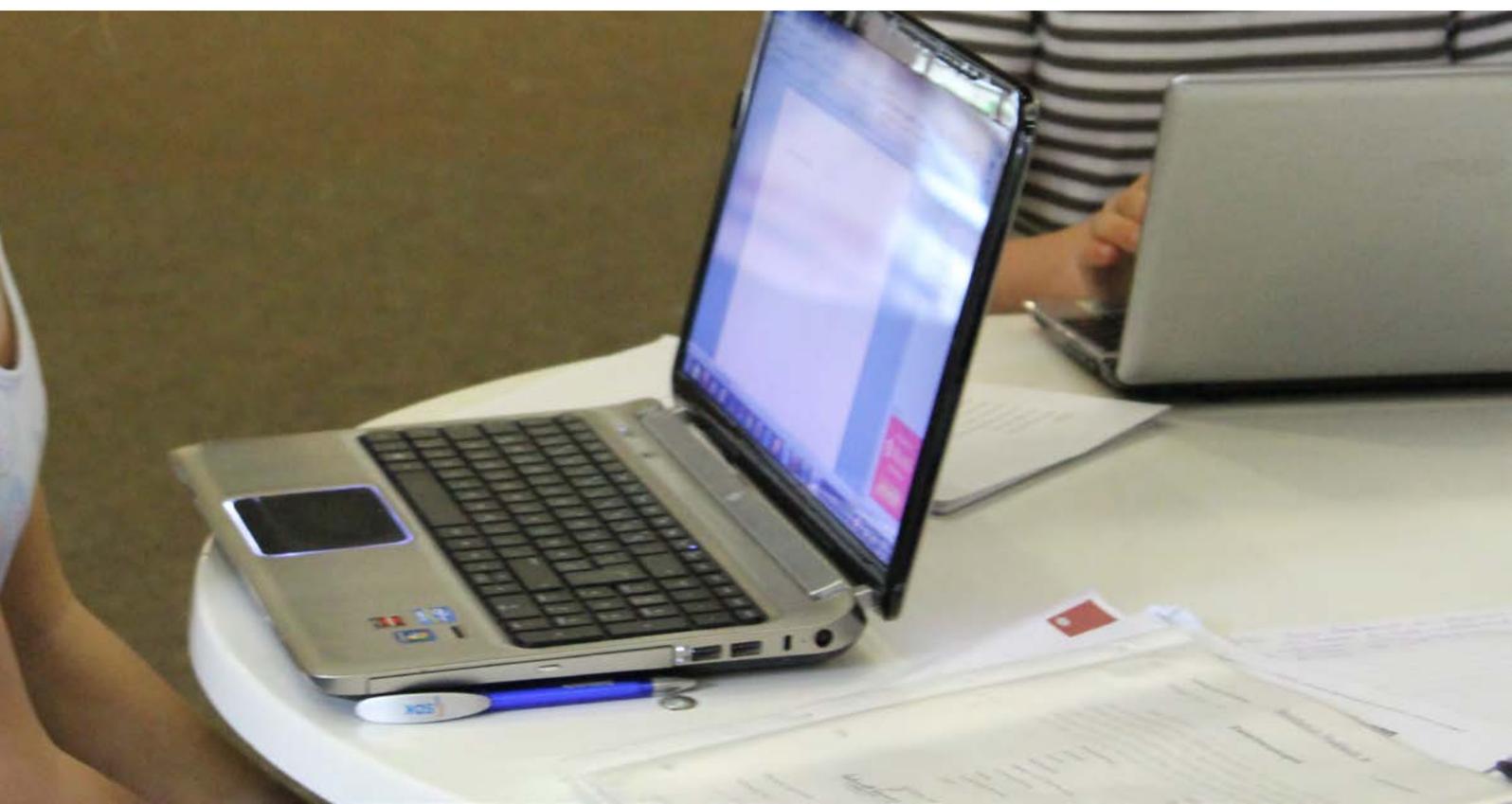
Die Schüler werden in 5 Gruppen aufgeteilt werden. Die Gruppe (1) soll mittels M | 1 Gruppen von Flüchtlingen herausarbeiten. Die Schüler sollten die Unterschiede zwischen Asyilmigration, Konventionsflüchtlingen, De-facto-Flüchtlingen, Bürgerkriegsflüchtlingen, Kontingentflüchtlingen und heimatlosen Ausländern und illegalen Zuwanderern herausarbeiten und präsentieren können.

Die Gruppe (2) beschäftigt sich mittels M | 2 mit der Asyl- und Flüchtlingsgesetzgebung in Deutschland. Grundsätzlich sind die Regelungen im Grundgesetz Artikel 16a sowie der Genfer Flüchtlingskonvention und im Asylverfahrensgesetz. Die Schüler sollen die rechtlichen Grundlagen kennenlernen und ihren Mitschülern die unterschiedlichen Regelungen für die verschiedenen Fluchtgründe erläutern können.

Gruppe (3) soll sich mittels M | 3 über den Ablauf eines Asylverfahrens informieren und die verschiedenen Stationen und möglichen Ausgänge dessen präsentieren können.

Die Gruppe (4) soll mittels M | 4 zum Leben von Flüchtlingen in Deutschland und ihren Rechten und Pflichten recherchieren.

(Foto Dr. Michael Veeh)





*Schülerinnen der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg im Gespräch mit Jugendlichen einer SI-Klasse
(Foto Dr. Michael Veeh)*

Jugendliche Flüchtlinge in Nürnberg

Die Grundlage für die Materialien M | 5 - M | 10 sind Interviews, die Schüler einer 9. Klasse des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg mit jugendlichen Flüchtlingen einer Sprachintegrationsklasse (Kapitel „Gymnasiasten treffen Flüchtlingsklassen“, ab S. 177) geführt haben. Das im ersten Teil dieser Unterrichtseinheit vermittelte theoretische Faktenwissen wird nun in den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungsberichten von Jugendlichen aus Afghanistan, Irak, Iran und Somalia exemplarisch personalisiert. Die Schüler

sollen in Partnerarbeit arbeitsteilig die Ausschnitte aus den Interviews lesen und sich gegenseitig vorstellen. Im Sinne einer handlungsorientierten Unterrichtskultur sollen die Partnergruppen dann gemeinsam einen Text für einen Radiobeitrag erstellen, indem sie das Wissen aus der Internetrecherche und die persönlichen Erfahrungsberichte aus den Interviewausschnitten einbringen.

Der erste Teil dieser Unterrichtseinheit ist aufgrund der komplexen Zusammenhänge kognitiv anspruchsvoll. Dies soll

durch den zweiten Teil, der in anschaulichen persönlichen Geschichten besteht und in eine kreativen Schreibaufgabe mündet, ausgeglichen werden.

Vertiefung und Abschluss

Als Vertiefung könnten sich die Schüler auf der Internetseite „Mediendienst Integration“ des Vereins Rat für Migration e.V. noch weitergehend mit Fakten und Geschichten rund um die historische und die aktuelle Asyl- und Flüchtlings-

politik in Deutschland befassen.

<http://mediendienst-integration.de>

Als Abschluss könnte nochmals die Fotografie M | 1 gezeigt werden, um

nochmals die ähnlichen Fragen wie im Einstieg in die Unterrichtssequenz zu thematisieren. Auf diese Weise kann auch der Lernerfolg für Lehrende und Lernende sichtbar werden.

M | 1 Flüchtlingsgruppen

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56434/flucht-und-asylmigration (Flucht und Asylumigration)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56335/ueberblick (Migration und Integration in Deutschland)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/asylfluechtlinge-node.html (Asyl und Flüchtlingsschutz)

<http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html> (Glossar)

Pro Asyl

www.proasyl.de/de/themen/basics/basiswissen/ (Basiswissen)

Aufgaben

1. Informiert euch mithilfe von den oben aufgelisteten Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Pro Asyl (M | 1) zum Thema Flüchtlingsgruppen!
2. Versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:
 - Welche Gruppen von Flüchtlingen kommen nach Deutschland?
 - Was sind die konkreten Gründe für deren Flucht?
 - Welche Rechte und Pflichten haben die verschiedenen Flüchtlingsgruppen?
3. Stellt eure Ergebnisse gemeinsam in einer Plakat-Präsentation der Klasse vor!

M | 2 Asyl- und Flüchtlingsgesetzgebung in Deutschland

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56434/flucht-und-asylmigration (Flucht und Asylumigration)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56335/ueberblick (Migration und Integration in Deutschland)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/asylfluechtlinge-node.html (Asyl und Flüchtlingsschutz)

<http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html> (Glossar)

Pro Asyl

www.proasyl.de/de/themen/basics/basiswissen/ (Basiswissen)

Aufgaben

1. Informiert euch mithilfe von den oben aufgelisteten Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Pro Asyl (M | 2) zum Thema Asyl- und Flüchtlingsgesetz!
2. Versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:
 - Welche Rolle spielt das Grundgesetz für die deutsche Flüchtlings- und Asylpolitik?
 - Wer erhält in Deutschland „Asyl“ und auf welche rechtlichen Grundlage wird es gewährt?
 - Was versteht man unter „subsidiärem Schutz“ und wer erhält ihn?
3. Stellt eure Ergebnisse gemeinsam in einer Plakat-Präsentation der Klasse vor!

M | 3 Asylverfahren

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56434/flucht-und-asylmigration (Flucht und Asylmigration)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56335/ueberblick (Migration und Integration in Deutschland)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/asylfluechtlinge-node.html (Asyl und Flüchtlingsschutz)

<http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html> (Glossar)

Pro Asyl

www.proasyl.de/de/themen/basics/basiswissen/ (Basiswissen)

Aufgaben

1. Informiert euch mithilfe von den oben aufgelisteten Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Pro Asyl (M | 3) zum Thema Asylverfahren!
2. Versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:
 - Wie läuft ein Asylverfahren ab?
 - Was geschieht im Falle einer Ablehnung?
 - Kann man sich gegen eine Ablehnung wehren?
 - Was versteht man unter „Duldung“?
3. Stellt eure Ergebnisse gemeinsam in einer Plakat-Präsentation der Klasse vor!

M | 4 Leben als Flüchtling in Deutschland

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56434/flucht-und-asylmigration (Flucht und Asylmigration)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56335/ueberblick (Migration und Integration in Deutschland)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/asylfluechtlinge-node.html (Asyl und Flüchtlingsschutz)

<http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html> (Glossar)

Pro Asyl

www.proasyl.de/de/themen/basics/basiswissen/ (Basiswissen)

Aufgaben

1. Informiert euch mithilfe von den oben aufgelisteten Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Pro Asyl (M | 4) zum Thema Leben als Flüchtling in Deutschland!
2. Versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:
 - Welche Rechte und Pflichten haben Flüchtlingen in Deutschland?
 - Dürfen Flüchtlinge arbeiten oder eine Ausbildung in Deutschland machen?
 - Welche sozialen Leistungen erhalten Flüchtlinge?
 - Dürfen sich Flüchtlinge frei bewegen oder in einer Wohnung leben?
 - Dürfen oder müssen Flüchtlinge einen Deutschkurs besuchen?
3. Stellt eure Ergebnisse gemeinsam in einer Plakat-Präsentation der Klasse vor!

M | 5 Ein 18jähriger aus Afghanistan berichtet

Wie bist du nach Deutschland gekommen?

Ich bin mit dem Bus, dem Zug und zu Fuß aus Afghanistan hierhergekommen, um vor den Taliban zu fliehen, die einmal einen Anschlag verübten, bei dem ich fast ums Leben gekommen wäre. Um vor weiteren Anschlägen in Sicherheit zu sein, habe ich versucht mit meinem Vater der Gefahr zu entkommen, während meine Mutter und meine Schwester nach Pakistan gegangen sind. Als wir in der Türkei ankamen, habe ich meinen Vater verloren und seitdem nichts mehr von ihm gehört. Ich bin jedoch weiter nach Deutschland geflüchtet und dort in ein Asylheim in Zirndorf gekommen.

Was war dein größtes Problem, seit du in Deutschland angekommen bist?

Als ich dann einen Deutschkurs besuchen wollte, bei dem ich versuchte mich anzumelden, um mich in meiner neuen Heimat

besser verständigen zu können, wurde ich zurückgewiesen. Sie dachten, ich wäre 18 Jahre alt, obwohl dies nicht der Fall war. Nachdem sie diesen Fehler behoben hatten, wollte ich den Kurs am nächsten Tag besuchen, jedoch sagte man mir, dass ich nicht auf der Liste stehe, was an dem Missverständnis vom Vortag lag. Am Schluss klärte sich aber alles und ich bekam die Möglichkeit, den Deutschkurs zu besuchen.

Wie geht es dir hier in Deutschland?

Ich fühle mich in Deutschland wohl, da es hier friedlicher ist als in meiner Heimat.

(Das Interview wurde geführt von: Nancy Gildner, Yvonne Kirsch, Alina Köberlein, Luisa Sachs; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse 9b)

M | 6 Ein 19jähriger aus Afghanistan berichtet

Wie kamst du hierher nach Deutschland?

Ich habe ungefähr fünf Monate gebraucht, bis ich hier in Deutschland angekommen bin. Zuerst bin ich aus dem Irak in die Türkei gereist. Dies fiel mir nicht sehr schwer, da die Türkei direkt neben dem Irak liegt und ich einen gültigen Pass hatte. Nach Griechenland zu kommen, war jedoch schwieriger, denn dorthin musste ich drei Tage lang ohne jegliche Nahrung mit nur einer geringen Menge Wasser laufen. Von dort aus machte ich mich auf den Weg nach Italien, wo mein Pass jedoch nicht gültig war. Dennoch habe ich es letztendlich geschafft, mit einem Flugzeug nach Deutschland zu gelangen.

Was sind deine Pläne für die Zukunft?

Wenn ich die Schule abgeschlossen habe, möchte ich zu meinem Bruder nach München ziehen, um mir eine Existenz aufzubauen und dort langfristig zu leben.

Was vermisst du am meisten aus deiner Heimat?

Am meisten vermisse ich meine Familie und meine Freunde, die ich dort zurücklassen musste. Sie bedeuten mir sehr viel und ich war sehr traurig darüber, dass ich sie alle verlassen musste.

(Das Interview wurde geführt von Ramona Dorsch, Pia Kästl, Stefanie Zeig; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse 9b)

M | 7 Ein 17jähriger aus Afghanistan berichtet

Wie war dein Weg nach Deutschland?

Ich bin in Afghanistan geboren und vor zwei Jahren wegen des Krieges und aufgrund von privaten Problemen mit dem Zug, dem Auto, dem LKW und zu Fuß nach Deutschland gekommen. Zurzeit wohne ich in einem Heim in Höchststadt an der Aisch und muss täglich vier Stunden zu meiner Schule und zurück fahren.

Was waren die Gründe für deine Flucht?

In meiner Heimat terrorisierten die Taliban mein Dorf und verbreiteten Angst. Aus mehreren privaten Gründen habe ich dann

beschlossen, nach Deutschland zu kommen.

Was gefällt dir in Deutschland besser als in deiner alten Heimat?

Ich kann hier frei leben, ohne Angst vor einem erneuten Angriff der Terrorgruppen haben zu müssen. Was mir sehr fehlt, ist meine Familie, die bei einem Anschlag einer dieser Gruppen ums Leben kam.

(Das Interview wurde geführt von Nils Houzer, Sebastian Kentrat, Max Pilny, Luis Schwenk, Lorena Weinrich; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse)

M | 8 Ein 18jähriger aus dem Irak berichtet

Warum hast du Deine Heimat verlassen und bist nach Deutschland gekommen?

Ich floh wegen meiner Religion (syrisch-katholisch) aus dem Irak. Hier gehört man als Christ zu einer Minderheit (nur ca. 3% aller Einwohner des Iraks sind Christen). Ich wohne seit einem Jahr in Deutschland und tue mich mit der deutschen Sprache immer noch schwer. Doch insgesamt ist es für mich in Deutschland leichter, obwohl ich meine Familie vermisse. Ein Familienmitglied, mein Cousin, begleitete mich auf meiner Reise, von der ich nicht erzählen möchte.

Was wünschst du dir für die Zukunft?

Ich wünsche mir, dass die Probleme im Irak bald behoben werden, damit ich meine Geschwister und meine Eltern wiedersehen kann.

(Das Interview wurde geführt von Ramona Dorsch, Pia Kästl, Stefanie Zeig; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse 9b)

M | 9 Ein 20jähriger aus dem Iran berichtet

Was wünschst du dir für die Zukunft?

Eine Frau zu heiraten - egal ob eine Deutsche oder eine Iranerin - und Kinder zu bekommen.

Was vermisst du aus deiner Heimat?

Ich vermisse meine Familie, das Meer, meinen Job als Autoverkäufer und die Schauspielerei.

Was ist schwer an deinem Leben in Deutschland?

Schwierig sind vor allem die Sprache und meine lange Fahrt zur Schule (eine Stunde).

Was ist der größte Unterschied zwischen Deutschland und dem Iran?

Im Iran ist die Ehe zwischen Homosexuellen verboten und wird mit Gefängnis oder sogar dem Tod bestraft. Außerdem darf man als Mann mehrere Frauen heiraten, als Frau jedoch nur einen Mann. Auch dürfen wir keinen Alkohol trinken und nicht rauchen.

(Das Interview wurde geführt von Johanna Kreimann, Alina Mayinger, Laura Schauerte, Ella Seeger; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse 9b)

M | 10 Ein 18jähriger aus Somalia berichtet

Warum bist du nach Deutschland gekommen?

Mein Vater starb bei einem Schusswechsel mit der Polizei, bei dem auch ich angeschossen wurde. Ich lag deswegen einen Monat im Krankenhaus. Nachdem ich Probleme in meinem Dorf hatte, beschloss ich zu flüchten.

Wie bist du nach Deutschland gekommen?

Erst lief ich zu Fuß nach Libyen, um dort mit einem Schiff nach Italien zu fahren. Dort lebte ich die ersten sechs Monate, danach musste ich nach Schweden umziehen. Seit Oktober 2010 lebe ich in Deutschland.

Wie war dein altes Leben in Somalia?

Ich habe mit meiner gesamten Familie in einem Haus gelebt und bei meinem Vater in dessen Lebensmittelgeschäft gearbeitet.

(Das Interview wurde geführt von Paulina Ahmad, Katharina Lorch, Marie Müller; Johannes-Scharrer-Gymnasium, Klasse 9b)

Aufgaben

M | 5 - M | 10

1. Teile dir die sechs Interviews mit einem Partner auf, sodass jeder drei Interviews hat und lese dir deine drei Interviews gründlich durch!
2. Schreibt nun gemeinsam einen Text für einen kurzen dreiminütigen Radiobeitrag über jugendliche Flüchtlinge aus verschiedenen Ländern in Deutschland, indem ihr die Informationen aus den Interviews verarbeitet!

M | 8 Flüchtlinge aus Somalia (2005)



(Foto: Robert R. McRill / Wikimedia Commons)



(Fotos: Anatoly Eydemann; Andreas Praefcke / Wikimedia Commons)

Jüdische Kontingentflüchtlinge

Kontingentflüchtlingsregelungen für Juden aus der ehemaligen Sowjetunion

Im Zeitraum von 1990 bis 2012 kamen insgesamt 214.209 jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland, wobei viele von ihnen später in die USA oder nach Israel auswanderten.

In der Geschichte der Juden auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion wechseln sich kurze Blütephasen ab mit Epochen, die von Zwang, Unterdrückung, Pogromen und gewalttätigen Übergriffen geprägt sind. Nach den Revolutionen in Russland 1917 erlebte das russische Judentum eine Blütezeit. In Osteuropa entwickelten sich nun lebendige Zentren der Diaspora. Alle Gesetze zur Beschränkung von Juden waren aufgehoben worden und Juden rückten als

Ingenieure, Ärzte, Ökonomen, Naturwissenschaftler, Pädagogen und Künstler ins Zentrum der Gesellschaft.

Doch während des Kalten Krieges wurde in der Sowjetunion jahrzehntelang Druck auf ethnische und religiöse Minderheiten ausgeübt, sich politisch und kulturell anzupassen, was sich auch in einer tendenziell antijüdischen Politik der Kommunisten ausdrückte (Glöckner 2013, S. 18). Bis 1952 waren fast alle jüdischen nationalen Institutionen

aus der Sowjetunion verschwunden, sodass religiöses Leben nur sehr bescheiden weiter existieren konnte. Unter Chruschtschow wurden zu Beginn der 1960er Jahre Synagogen in großer Zahl geschlossen. 1926 existierten etwa 1.100 aktive Synagogen, von denen 1956 noch 450 und 1988 noch etwa 100 bestanden (Bütow 1988, S. 581). Im sowjetischen Pass war ein sog. Nationalitätenvermerk eingetragen, durch den Juden immer als solche zu identifizieren

waren, auch wenn diese zum Teil weder der jüdischen Herkunft noch der jüdischen Geschichte oder der jüdischen Tradition eine Bedeutung beimaßen. Ende der 1980er Jahre setzte eine erneute Welle des Antisemitismus ein, gegen die auch die tolerantere Minderheitenpolitik Gorbatschows und Jelzins fast wirkungslos blieb, sodass Angst, Enttäuschung und Ungewissheit viele Juden erneut dazu veranlassten, ihre Heimat nach der Öffnung der Grenzen zu verlassen (Glöckner 2013, S. 19). Prinzipiell hatten die russischen Juden hierfür drei Optionen, nach Israel, USA oder nach Deutschland auszuwandern. Während Israel als jüdischer Staat und die USA als traditionelles Ziel osteuropäischer Juden naheliegende Ziele waren, war Deutschland durch eine Kontingentflüchtlingsregelung zu einem neuen Einwanderungsland für osteuropäische Juden geworden. Als im Frühjahr 1990 die alte Regierung der DDR nicht mehr existierte, sagte die Präsidentin der gewählten Volkskammer der DDR, Sabine Bergmann-Pohl, am 12. April 1990: „Wir treten dafür ein, verfolgten Juden in der DDR Asyl zu gewähren.“ (Fleckenstein 2013, S. 10). Die Politik der ostdeutschen Regierung de Maiziere sorgte dafür, dass die jüdischen Flüchtlinge aus der Sowjetunion auch tatsächlich in der DDR aufgenommen wurden. Nach einem Beschluss der Ständigen Konferenz der Innenminister und -senatoren (IMK) vom 9. Januar 1991 zum „Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge“ (HumHAG) hatte die Kontingentflüchtlingsregelung für Juden aus der Sowjetunion auch eine rechtliche Grundlage, die es nach einem Nachweis der jüdischen Abstammung durch Pass oder Geburtsurkunde ermöglichte, einen permanenten Aufenthaltsstatus im wiedervereinigten Deutschland zu erhalten, was eine Arbeitserlaubnis und den Zugang zum deutschen Sozial- und Bildungssystem miteinschloss. Seit 2005 ist das Hum-

HAG durch das „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ (AufenthG) außer Kraft gesetzt. Nach dem AufenthG müssen Juden aus der ehemaligen Sowjetunion (Ausnahmen sind Estland, Lettland und Litauen) neben ihrer jüdischen Nationalität ausreichende Deutschkenntnisse und die Fähigkeit nachweisen, ihren Lebensunterhalt selbst zu sichern. Im Zeitraum von 1990 bis 2012 kamen insgesamt 214.209 jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland, wobei viele von ihnen später in die USA oder nach Israel auswanderten. 13.9% der jüdischen Kontingentflüchtlinge kam nach Bayern. Ihr erster Anlaufpunkt war dabei Nürnberg; von hier aus wurden sie auf die unterschiedlichen bayerischen Gemeinden verteilt. Viele von ihnen, die in kleinere Städte geschickt worden waren, kehrten aber bald wieder nach Nürnberg zurück, da sie auch in Russland oder in der Ukraine in einer Großstadt gelebt hatten und sich hier auch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofften. Es gibt keine genaue Statistik über die Zu- und Abwanderung von jüdischen Kontingentflüchtlingen. Man geht aber davon aus, dass gegenwärtig in Nürnberg rund 6.000 jüdische Zuwanderer ansässig sind (Liberova 2001, S. 321). Bundesweit umfasst die jüdische Gemeinschaft in Deutschland ca. 102.000 Mitglieder in 108 Gemeinden und ist damit die drittgrößte in Europa (Migrationsbericht des BAMF 2012, S. 108-109). Viele Menschen mit jüdischen Wurzeln sind jedoch nicht in jüdischen Gemeinden oder Organisationen erfasst, so dass auch hier keine genauen Zahlen vorliegen.

Literatur

- Becker, Franziska: Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biographische Erfahrung im Migrationsprozeß russischer Juden. Berlin 2001.
- Belkin, Dmitrij: Ausgerechnet Deutschland! Jüdisch-russische Einwanderung in die Bundesrepublik. Begleitpublikation zur Ausstellung im Jüdischen Museum Frankfurt [... vom 12. März bis 25. Juli 2010]. Berlin 2010.
- Bütow, Hellmuth G.: Länderbericht Sowjetunion. Bonn 1988.
- Fleckenstein, Jutta (Hrsg.): Von ganz weit weg- Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion. [... Katalog ersch. zur gleichnamigen Ausstellung des Jüdischen Museums München vom 11. Juli 2012 bis 27. Januar 2013]. Berlin 2012.
- Liberova, Diana: Jüdische Kontingentflüchtlinge – neue Perspektiven für das jüdische Leben in Nürnberg, in: Diefenbacher, Michael; Steven Zahlaus (Hg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20), Nürnberg 2011, S. 317-324.

(Foto: David Shankbone / Wikimedia Commons)



Im Unterricht



(Foto: Patrick Blos)

Individuelle Migrationsgeschichte von verschiedenen Juden aus Osteuropa, die heute in Deutschland leben, stehen im Mittelpunkt der folgenden Unterrichtssequenz. Die jüdischen Flüchtlinge erzählen in Tondokumenten vom Leben in ihrer alten Heimat, von den Gründen für ihre Migration, von den ersten nicht immer ganz einfachen Jahren und vom jüdischen Leben in ihrer neuen Heimat Deutschland.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf das Thema „Jüdische Kontingentflüchtlinge und jüdisches Leben in Deutschland“; Methodenkompetenz im Umgang mit dem Internet und mit Zeitzeugeninterviews

Sozialformen

Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit

Methoden

Auswerten von Zeitzeugengesprächen; Internetrecherche; Schülerpräsentation

Zeitbedarf

1-2 Unterrichtsstunden

Begriffe

jüdische Kontingentflüchtlinge

Einstieg

Als Einstieg in diese kurze Unterrichtseinheit kann folgendes Video gemeinsam mit den Schülern angesehen und thematisiert werden:

www.youtube.com/watch?v=1p-1NUf3Fyi0

Bei dem sechsminütigen Film handelt es sich um eine Straßenumfrage des Hessischen Rundfunks, in der Passanten unterschiedlichen Alters, Geschlechts und Herkunft in einer deutschen Fußgängerzone folgende Fragen gestellt werden:

Was assoziieren Sie mit dem Wort Jude?

Wie viele Juden leben heute in Deutschland?

Woher stammen die heute in Deutschland lebenden Juden?

Was waren die jüdischen Kontingentflüchtlinge?

Die Antworten der Befragten sind nach Fragen gegliedert. Daher würde es sich anbieten, immer zunächst den Schü-

lern im Unterrichtsgespräch eine Frage zu stellen, einige Schüler antworten zu lassen, den Ausschnitt des Films zu zeigen, der die Antworten der Passanten auf die Frage zeigt und anschließend im Unterrichtsgespräch kurz die Antworten aus der Klasse und aus dem Film zu besprechen.

Ziel dieses Einstiegs ist es, den Wissens- und Erfahrungshorizont der Schüler kennenzulernen und gemeinsam zu reflektieren, um die Schüler für den Themenkomplex „jüdische Kontingentflüchtlinge in Deutschland“ zu sensibi-

lisieren und die anschließende Gruppenarbeit besser auf den Wissensstand der Lerngruppe abstimmen zu können.

Zudem soll bei den Schülern ein Interesse für diese Migrationsgruppe geweckt werden, da sie vermutlich wie die meis-

ten Passanten die Fragen nicht beantworten können.

Kleingruppenarbeit

Für die anschließende Gruppenarbeit muss die Klasse in 5 Gruppen aufgeteilt werden. Jede Gruppe beschäftigt sich anhand von Auszügen aus Zeitzeugeninterviews mit einem jüdischen Kontingentflüchtling. Die Schüler lernen dabei aus verschiedenen Perspektiven

die Gründe von Juden kennen, die Sowjetunion zu verlassen und sie erfahren aus verschiedenen Blickwinkeln, wie jüdisches Leben in Deutschland heute aussieht. Zudem thematisieren die Zeitzeugen immer auch die Frage nach der jüdischen Identität.

Zum Abschluss der Gruppenarbeit stellt jede Gruppe ihren Zeitzeugen und seine Geschichte, Erfahrungen und Einsichten vor der Klasse vor, sodass jeder Schüler ein breites Panorama von jüdischer Migration und jüdischem Leben in Deutschland kennenlernt.

Vertiefung und Schluss

Den Schluss dieser Unterrichtseinheit kann eine Internetrecherche über jüdische Gemeinden in Deutschland sein. Die folgende Internetseite der Jüdischen Allgemeinen präsentiert in kurzen Artikeln 43 jüdische Gemeinden in deutschen Städten:

www.juedische-allgemeine.de/gemeinden

Im Idealfall kann sich jeder Schüler über eine Gemeinde informieren. Abschließend können sich die Schüler über ihr Wissen über jüdische Gemeinden aus-

tauschen, sodass der individuelle Einblick der Schüler in das aktuelle jüdische Leben in Deutschland vertieft und differenziert werden kann.

*Die Neue Synagoge
in Bochum 2013*

(Foto: Maschinenjunge / Wikimedia Commons)



M | 1 Jüdische Flüchtlinge erzählen: Feliks Byelyenkow

Einleitung: „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9136>

Text über und Interview mit Feliks Byelyenkow:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9156>

Aufgaben

1. Lest euch den Text „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“ gründlich durch!
2. Lest euch den kleinen Text über Feliks Byelyenkow gründlich durch!
3. Hört euch gemeinsam die Berichte von Feliks Byelyenkow an!
4. Stellt euren Mitschülern Feliks Byelyenkow vor und geht dabei auf folgende Fragen ein:
 - Wer ist Feliks Byelyenkow?
 - Was berichtet Feliks Byelyenkow über die Gründe für die Einwanderung?
 - Was berichtet Feliks Byelyenkow über seine jüdische Gemeinde in Brandenburg?
 - Was berichtet Feliks Byelyenkow über das Jüdischsein in der Sowjetunion?
5. Präsentiert Feliks Byelyenkow und das, was ihr über ihn wisst, eurer Klasse!

M | 2 Jüdische Flüchtlinge erzählen: Elena

Einleitung: „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9136>

Interview mit Elena:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9160>

Aufgaben

1. Lest euch den Text „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“ gründlich durch!
2. Lest euch den kleinen Text über Elena gründlich durch!
3. Hört euch gemeinsam die Berichte von Elena an!
4. Stellt euren Mitschülern Elena vor und geht dabei auf folgende Fragen ein:
 - Wer ist Elena?
 - Was berichtet Elena über ihre „alte“ Heimat und ihre erste Zeit in ihrer „neuen“ Heimat?
 - Was berichtet sie über ihre erste Zeit in der neuen Schule?
5. Präsentiert Elena und das, was ihr über sie wisst, eurer Klasse!

M | 3 Jüdische Flüchtlinge erzählen: Lena

Einleitung: „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9136>

Interview mit Lena:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9160>

Aufgaben

1. Lest euch den Text „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“ gründlich durch!
2. Lest euch den kleinen Text über Lena gründlich durch!
3. Hört euch gemeinsam die Berichte von Lena an!
4. Stellt euren Mitschülern Lena vor und geht dabei auf folgende Fragen ein:
 - Wer ist Lena?
 - Was berichtet Lena über ihren Abschied, ihre Reise und ihre Ankunft?
 - Was berichtet sie über ihre erste Zeit in der neuen Schule?
5. Präsentiert Lena und das, was ihr über sie wisst, eurer Klasse!

■ M | 4 Jüdische Flüchtlinge erzählen: Max

Einleitung: „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9136>

Interview mit Max:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9160>

Aufgaben

1. Lest euch den Text „Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion“ gründlich durch!
2. Lest euch den kleinen Text über Max gründlich durch!
3. Hört euch gemeinsam die Berichte von Max an!
4. Stellt euren Mitschülern Max vor und geht dabei auf folgende Fragen ein:
 - Wer ist Max?
 - Was berichtet Max über die Gründe, die Ukraine zu verlassen?
 - Was berichtet Max über seine erste Zeit in der neuen Schule?
5. Präsentiert Max und das, was ihr über ihn wisst, eurer Klasse!



(Fotos: Robert Spicer; Engelbert Hosner / pixelio.de)

Arbeits- und Bildungsmigranten innerhalb der EU

Versuche des Ausgleichs des europaweiten Mangels an Fachkräften

Heute besteht in vielen europäischen Staaten ein Mangel an erwerbsfähiger Bevölkerung.

Die Situation wird sich in Zukunft noch dramatisieren, da im Jahr 2050 vermutlich ein Drittel der gegenwärtig 490 Millionen in der EU lebenden Menschen über

65 Jahre alt sein wird. Folge dieser Entwicklung ist, dass sektoral und

regional die zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte nicht

ausreichen. Dieser Umstand kann durch Migration

innerhalb der EU nichtvollständig kompensiert,

aber zumindest abgeschwächt werden.

Am 25. März 1957 unterzeichneten die Länder Belgien, Frankreich, Italien, Luxemburg, die Niederlande und die Bundesrepublik Deutschland die Römischen Verträge, mit denen die Europäische Wirtschaftsunion (EWG) gegründet wurde. Ziel war die Förderung einer gemeinsamen Wirtschaftspolitik im Rahmen einer europäischen Integration. Dabei kooperierten die Mitgliedsstaaten der EWG und der späteren Europäischen Union (EU) auch in Fragen der Migrationspolitik und erarbeiteten gemeinsame Richtlinien und Verordnungen, um die Zuwanderung zu steuern. Seit dem Amsterdamer Vertrag von 1997 wird die Politik für die Bereiche Migration und Asyl teilweise gemeinsam geregelt, indem gemeinsame Gesetze zur Asyl-, Flüchtlings- und Einwanderungspolitik vom Rat der Europäischen Union in Brüssel verabschiedet werden, der aus Vertretern aller Mitgliedsstaaten der EU besteht. Es existieren heute erhebliche Wanderungsbewegungen zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union,

die als EU-Binnenmigration bezeichnet werden. Binnenmigration ist eine zentrale Grundidee der Europäischen Gemeinschaft und ist als Grundrecht der Bürger der EU in Art. 40 der Grundrechtecharta und in Art. 18 des EG-Vertrags verankert. Zuzüge zum Zweck der Arbeitsaufnahme sind dabei heute die wesentlichen Motive für die EU-Binnenmigration. Die Gründe für Migration können schlechte Beschäftigungsmöglichkeiten und niedrige Löhne in den Herkunftsländern sein (Push-Faktoren). Aber auch die Bedingungen in den Zielländern (Pull-Faktoren), wie höhere Einkommen oder bessere Beschäftigungschancen, können ursächlich sein. Für alle EU-Binnenmigranten gilt der Grundsatz der Gleichberechtigung bei der Arbeitssuche und der Grundsatz der Gleichbehandlung des Arbeitnehmers, sodass Bürger der EU in allen Mitgliedstaaten unter den gleichen Bedingungen Beschäftigungsverhältnisse aufnehmen dürfen wie Einheimische, was steuerliche und finanzielle Vergünstigungen einschließt.

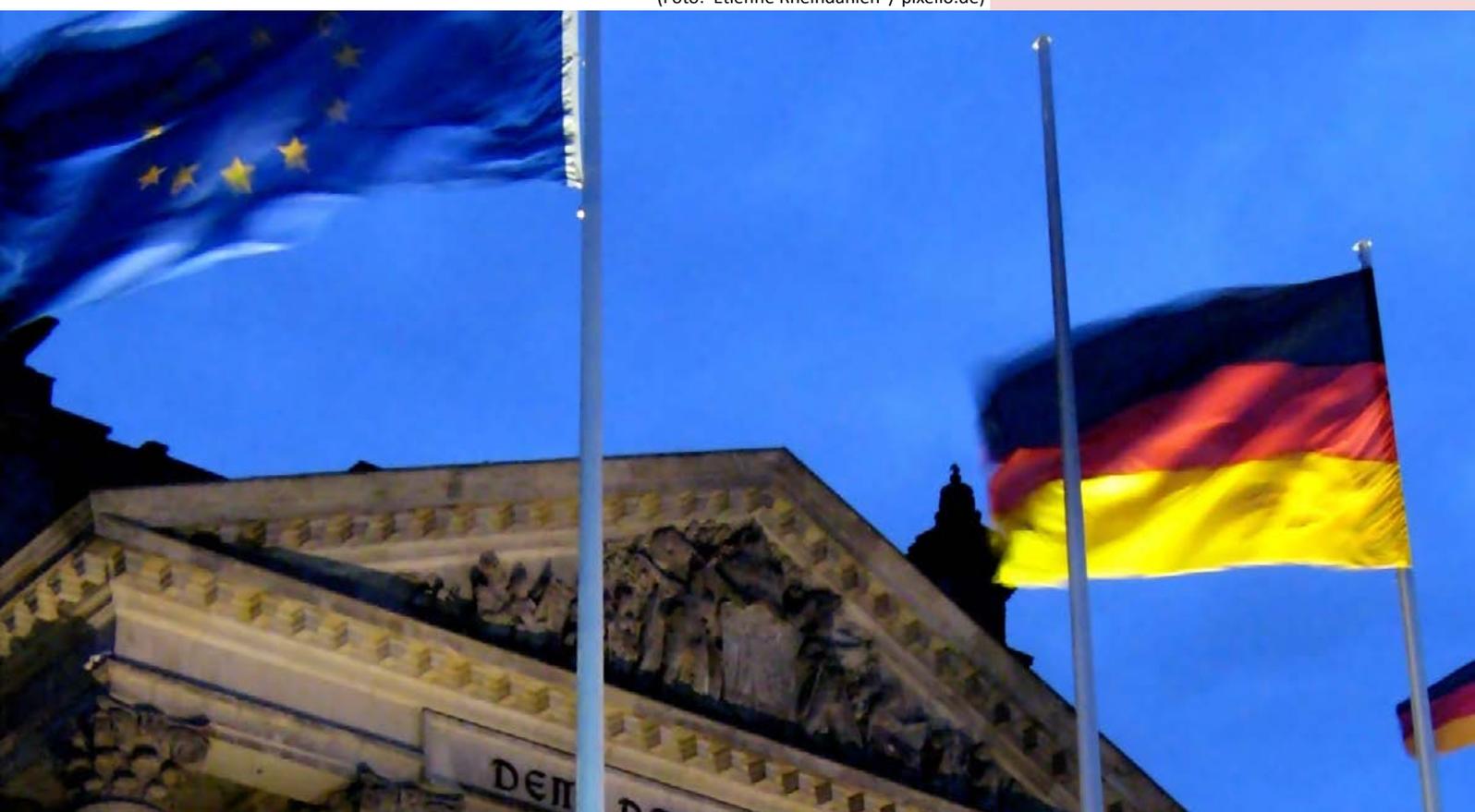
Literatur

Angenendt, Steffen: Die Europäische Union als Einwanderungsgebiet. in: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europa-Handbuch. Gütersloh 2002. S. 543–554.

Brücker, Herbert: Migration als Therapie für Fachkräftemangel? (2006). http://doku.iab.de/grauepap/2007/Fachkraefte_Material (zuletzt geprüft am 16. Dezember 2013).

Steege, Marcus: Das Einwanderungskonzept der EU. Zwischen politischem Anspruch, faktischen Regelungsbedürfnissen und den primärrechtlichen Grenzen in Titel IV des EG-Vertrages. Baden-Baden 2006.

(Foto: Etienne Rheindahlen / pixelio.de)



Im Unterricht



(Foto Dr. Michael Veeh)

Die Schüler setzen sich in der folgenden Unterrichtssequenz mit einem anspruchsvollen Artikel aus DIE WELT auseinander. Ergänzend zu dem diesem Sachtext zum Thema EU-Freizügigkeit lernen sie aber auch konkrete Lebensgeschichten in kurzen Biografien kennen, die das aus dem Zeitungsartikel Gelernte komplementieren und exemplifizieren.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf die EU-Binnen- und Arbeitsmigration, besonders EU-Freizügigkeit; Methodenkompetenzen als Denk- und Argumentationsfähigkeit in der Perspektivübernahme

Sozialformen

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

Methoden

Halten einer Rede; Kurzreferat

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

EU-Freizügigkeit; EU-Binnenmigrations- und Integrationspolitik

Einstieg

Der folgende Fernsehbeitrag der „Deutschen Welle“ vom 26. März 2014 eignet sich hervorragend zum Einstieg in die Thematik EU-Binnenmigration. Der Beitrag thematisiert die vermehrte Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien und thematisiert Chancen und Probleme der EU-Freizügigkeit. Der Beitrag schneidet viele Themenkreise rund um Arbeitsmigration innerhalb der EU an und wird bei den Schüler vermutlich mehr Fragen als Antworten aufwerfen. Nach dem Ansehen des kurzen Beitrages sollten die Schüler daher v.a. Gele-

genheit haben, ihre Fragen zu stellen. Von den Schülerfragen ausgehend sollte dann ein kurzes Klassengespräch geführt werden, in dem auf diese Fragen einführend kurz eingegangen wird.

www.dw.de/strengere-regeln-für-eu-zu-wanderer/av-17521231

EU-Freizügigkeit existiert oft nur auf dem Papier

Der Artikel aus der Zeitschrift DIE WELT und der kurze Text aus der Infobox informieren die Schüler kurz über die Grundlagen der EU-Binnen- und Arbeitsmigration und über die konkreten Chancen, Grenzen und Probleme der EU-Freizügigkeit. Die Aufgaben zum Text dienen als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Artikel. In der anschließenden Aufgabe soll ein Teil der Schüler in einer handlungs-

orientierten Perspektivübernahme die Rolle des EU-Sozialkommissars László Andor einnehmen und seine Argumente in einer kurzen Rede vor der Klasse (Europäische Kommission) vertreten, während die anderen Schüler (EU-Kommissare) mit kritischen und konstruktiven Nachfragen darauf reagieren. Diese handlungsorientierte Umsetzung des Zeitungsartikels erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den Thesen

Andors und der Gesamtproblematik der EU-Freizügigkeit. Zur Vorbereitung der Aufgabe kann es sinnvoll sein, im Unterrichtsgespräch und mithilfe der Tafel kurz mit den Schülern zu besprechen, wie ein solcher Redebeitrag als kurze Rede aufgebaut sein kann, um überzeugend zu wirken.

Porträts von Arbeitsmigranten

In diesem Teil des Materials werden den Schülern in drei kurzen Texten exemplarisch Arbeitsmigranten aus der EU vorgestellt. Diese kurzen Porträts wurden von Schülern des Johannes-Scharer-Gymnasiums nach Zeitzeugen-

interviews erstellt und waren Teil der Nürnberger Museumsausstellung. Das zuvor erworbene Wissen um Arbeits- und Binnenmigration innerhalb der EU wird nun exemplarisch an ausgewählten Biografien für die Schüler fassbar.

Zur Sicherung des Erarbeiteten präsentieren die Schüler die Lebenswege von Mateusz Ziobrowski, Robin Spicer und Peter Gal in Form von kurzen Referaten.

Abschluss

Am Ende der Unterrichtssequenz sollten die Schüler die Gelegenheit bekommen, über Chancen und Probleme der EU-Binnenmigration zu diskutieren, nachdem sie sich mit der EU-Freizügigkeit auseinandergesetzt haben. Eine solche Diskussion kann im Klassengespräch oder auch in Form einer Talkshow erfolgen, in der eine Auswahl von Schülern je für die Chancen und für die

Grenzen der EU-Freizügigkeit argumentiert, während ein weiterer Schüler die Moderatorenrolle übernimmt. Der Schlüssel zum Erfolg dieser Talkshow liegt in der guten Vorbereitung. Die Schüler sollen sich alleine, in Partnerarbeit und in kleinen Gruppen auf ihre konkreten Rollen vorbereiten. Je nach Stärke der Lerngruppe kann mit den Schülern auch kurz im Unterrichts-

gespräch der prinzipielle Ablauf einer solchen Talkshow besprochen werden. Im Anschluss an die Talkshow folgt ein gemeinsames Auswertungsgespräch. Hier sollen die Schüler ihre Eindrücke aus ihrer konkreten Rolle heraus äußern, sich selbst einschätzen und anderen Schülern Feedback geben.

M | 1 EU-Freizügigkeit existiert oft nur auf dem Papier

Florian Eder: EU-Freizügigkeit existiert oft nur auf dem Papier. DIE WELT vom 26.04.13. URL:

www.welt.de/wirtschaft/article115640221/EU-Freizuegigkeit-existiert-oft-nur-auf-dem-Papier.html

INFOBOX

EU-Freizügigkeit

Am 1. Januar 2005 ist das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern – Freizügigkeitsgesetz/EU“ als Zuwanderungsgesetz in Kraft getreten. Es regelt die Einreise und den Aufenthalt von Bürgern der EU und deren Familienangehörigen neu.

Bürger der EU haben seither das Recht auf Freizügigkeit innerhalb der Mitgliedstaaten. Das heißt, sie dürfen aus ihrem Herkunftsmitgliedstaat ausreisen und in einen Mitgliedstaat einreisen, sich unbegrenzt dort aufhalten, wenn sie im Aufnahmemitgliedstaat als Arbeitnehmer oder Selbstständige erwerbstätig oder auf Arbeitssuche sind. Nicht erwerbstätige Bürger der EU müssen bei einem Zuzug nachweisen, dass sie im Aufnahmemitgliedstaat über ausreichende Existenzmittel und über einen Krankenversicherungsschutz verfügen, was ebenfalls für Familienangehörige von Bürgern der EU gilt, die sie begleiten oder nachziehen.

Aufgaben

- Lies dir die INFOBOX zur EU-Freizügigkeit gründlich durch!
- Lies dir den Artikel aus DIE WELT „EU-Freizügigkeit existiert oft nur auf dem Papier“ von Florian Eder gründlich durch!
- Beantworte zum Artikel von Florian Eder folgende Fragen:
 - Welche Gründe werden im Artikel dafür genannt, dass nur wenige EU-Bürger ihr Recht auf Freizügigkeit nutzen?
 - Welche konkreten Fälle werden im Artikel genannt, die die Schwierigkeiten bei einer Arbeitsmigration verdeutlichen?
 - Welche Gründe werden im Artikel dafür genannt, dass man Arbeitsmigration innerhalb der EU vereinfachen muss?
 - Welche konkreten Vorschläge macht der EU-Sozialkommissar László Andor, um Arbeitsmigration innerhalb der EU zu vereinfachen?
- Stelle dir vor, du bist der EU-Sozialkommissar László Andor und wirst gebeten, für das nächste Treffen der Europäischen Kommission eine kurze Rede (2-3 min) vor den anderen EU-Kommissaren zum Thema Freizügigkeit innerhalb der EU zu halten.
 - Bereite eine kurze Rede vor, in der du als EU-Sozialkommissar László Andor über Gründe für die Erleichterung von Arbeitsmigration innerhalb der EU sprichst und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung nennst!
- Halte deine Rede vor der Klasse, welche die Europäische Kommission ist! Die anderen Schüler sind andere EU-Kommissare, die nach deiner Rede Fragen stellen. Informiere dich zu den aktuellen Regelungen der EU-Freizügigkeit online und vergleiche diese mit den Forderungen von László Andor Anfang 2013.

László Andor, seit 2010 EU-Kommissar für Beschäftigung, Soziales und Integration
(Foto: Foto-AG Gymnasium Melle / Wikimedia Commons)



M | 2 Mateusz Ziobrowski aus Polen

Grund der Migration

Mateusz hatte 2008 ein Auslandssemester in Deutschland absolviert, da er schon länger etwas Neues entdecken wollte. Während dieses Semesters hat er seine deutsche Freundin kennengelernt. Als er mit dem Studium in Polen fertig war, beschloss er, ein Informatik-Studium in Deutschland anzufangen. Doch um in Deutschland zu studieren, musste er zuerst ein Zertifikat über seine Deutschkenntnisse erwerben. Er zog deswegen 2010 für sechs Monate nach Stuttgart. Danach bewarb er sich an verschiedenen Universitäten und entschied sich 2011 in Erlangen zu studieren.

Die erste Zeit in der neuen Heimat

Die erste Zeit in Deutschland war für Mateusz etwas schwierig. Mateusz konnte zwar schon etwas Deutsch, doch fand er kaum Anschluss an seine Mitstudenten. Aus diesem Grund wechselte er auch von der Universität Erlangen an die Bamberger Universität. Hier ging es ihm besser und er traf viele offene und nette Menschen. Er selbst sagt, dass es ihm nach dem ersten etwas schwierigen Jahr in Deutschland sehr gut geht.

Warum Deutschland?

Mateusz hat bereits in seiner Schulzeit Deutsch gelernt, doch damals fand er die Sprache schwierig und sie hat ihm nicht gefallen. Als er dann anfang zu studieren, lernte er durch das ERASMUS-Programm mehrere deutsche Studenten kennen. Dadurch kam er wieder mit der deutschen Sprache in Kontakt und begann sie erneut zu lernen.

(Der Text wurde als Ausstellungstext von Ramona Dorsch, Pia Kästl, Stefanie Zeig verfasst; Q 11 des Johannes-Scharrer-Gymnasiums)



(Foto: Mateusz Ziobrowski)

■ M | 3 Robin Spicer aus England

Aufgewachsen ist Robin Spicer im Süd-Osten Englands – nur 45 Minuten von London entfernt besuchte er ein europäisches Gymnasium, da es dort ein größeres Fremdsprachenangebot gab. Weil ihm ein Schüleraustausch (zwei Monate in Frankfurt) sehr gut gefallen hatte, entschied er sich Deutsch zu lernen. Nach dem Abschluss der Schule studierte er Betriebswirtschaftslehre in London. Während des dreijährigen Studiums verbrachte er ein Studienjahr im Ausland. 1991 kam er für ein Praktikum beim Gong-Verlag nach Nürnberg. Nachdem er wieder nach London zurückgekehrt war, erhielt er ein befristetes Jobangebot des Gong-Verlags. Er arbeitete dort drei Jahre, bevor er in die Marktforschung wechselte. Am ersten Arbeitstag gab es ein „Problemchen“ mit der fränkischen Sprache, mit dem Begriff „zu Tisch gehen“. Ansonsten fand er die deutsche Mentalität etwas komisch. Schockiert war er von der deutschen Schlagerszene. An manche Gerichte wie zum Beispiel Knödel hat er sich noch nicht gewöhnt. Robin Spicer liest täglich britische Zeitungen und telefoniert häufig mit seiner Familie, die er auch jedes Jahr beispielsweise an Weihnachten besucht.

(Der Text wurde als Ausstellungstext von Mathilda Pfeil verfasst; Q 11 des Johannes-Scharrer-Gymnasiums)



(Foto: Robin Spicer)

M | 4 Peter Gal aus Ungarn

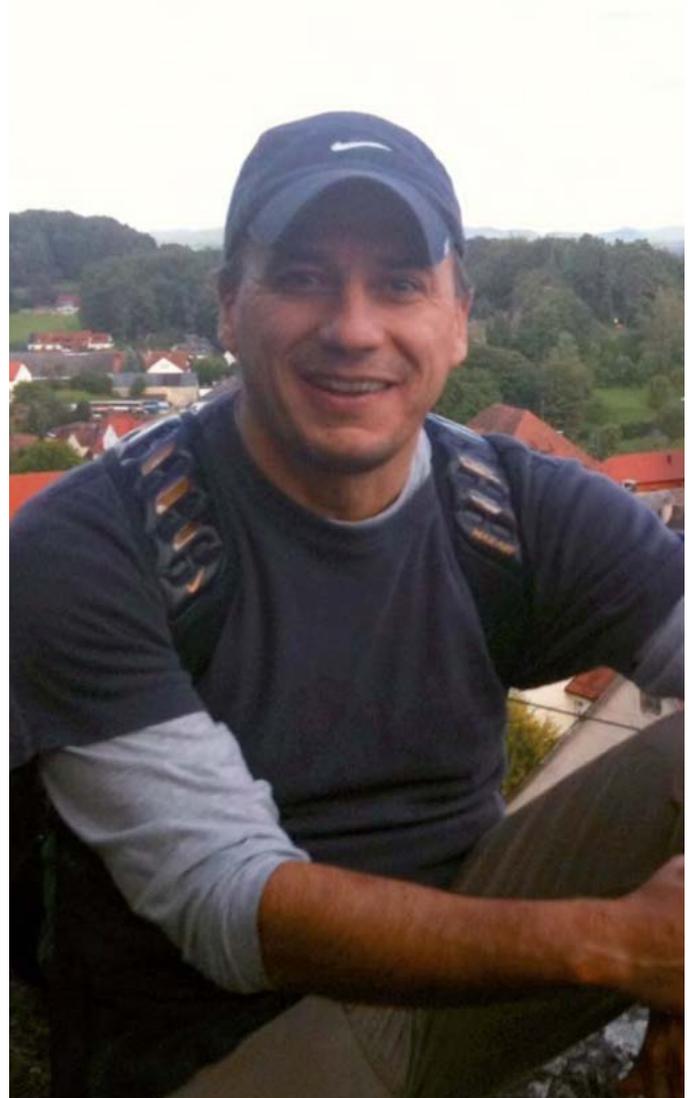
Peter Gal hat zunächst sieben Jahre bei „Continental“ in Budapest gearbeitet und ist während dieser Zeit viel gereist. Um international arbeiten zu können, sollte er zunächst für zwei bis drei Jahre in Deutschland tätig sein. Deswegen hat er sich in verschiedenen deutschen Städten beworben und hat schließlich einen „Export-Vertrag“ in Nürnberg bekommen. Als sein Vertrag auslief und eine internationale Karriere möglich gewesen wäre, lernte er seine Freundin kennen. Beide beschlossen in Nürnberg zu bleiben. Daraufhin unterzeichnete er einen neuen Vertrag hier in Nürnberg.

Die erste Zeit in der neuen Heimat

Da Peter anfangs kaum Deutsch konnte, war die erste Zeit in Deutschland für ihn etwas schwieriger als er gedacht hatte. Zuerst nahm er an einem 100-stündigen Deutschkurs teil; danach lernte er die Sprache selbstständig weiter.

Im Job konnte er mit seinen Kollegen Englisch und Spanisch sprechen und hatte deswegen keine Probleme sich zu verständigen. Er lernte aber schnell einen ungarischen Arbeitskollegen kennen und wurde von diesem zu verschiedenen Treffen mit anderen Ungaren mitgenommen. Bei einem dieser Treffen lernte er auch seine Freundin kennen, die ebenfalls aus Ungarn kommt.

(Der Text wurde als Ausstellungstext von Rebekka Roszkopf verfasst; Q 11 des Johannes-Scharrer-Gymnasiums)



(Foto: Peter Gal)



(Fotos: PurchYO / Wikimedia Commons; Xavier Häpe / Wikimedia Commons; creativecommonsjp / Wikimedia Commons)

Arbeits- und Bildungsmigranten außer-europäischer Drittstaaten

Die deutsche „Green Card“ und die europäische Blue Card

Um die Jahrtausendwende wurde der Fachkräftemangel besonders in der Informations- und Kommunikationstechnologiebranche (IT-Branche) europaweit deutlich spürbar.

So konnten allein in Deutschland im ersten Halbjahr 2000 93.000 Stellen für IKT-Fachkräfte, d.h. rund 6% der Stellen in dieser Branche nicht besetzt werden.

Die Beseitigung des Missstandes des Mangels an Arbeitskräften war erklärtes Ziel der Bundesregierung, die zu diesem Zweck das Aktionsprogramm „Innovationen und Arbeitsplätze in

der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts“ etablierte. Ziel des Programms war es, bis 2005 die Zahl der IKT-Fachkräfte um 250.000 Personen zu steigern (Greifenstein 2001, S. 18.).

Als Instrument, um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Greencard eingeführt, die jedoch weder inhaltlich noch äußerlich etwas mit dem amerikanischen Vorbild zu tun hatte, da sie weder grün war, noch eine Kartenform hatte und auch rechtlich auf einer anderen Struktur basierte als die amerikanische Variante. Bundeskanzler Gerhard Schröder stellte am 23. Februar 2000 im Rahmen einer medienorientierten Kampagne die Greencard-Initiative vor, die vor allem eine unbürokratische Sofortlösung für den Fachkräftemangel im IT-Sektor vorsah. Die Initiative präsentierte sich als Ergebnis einer Kooperation von Politik, Wirtschaft und den Gewerkschaften, die ein neues ausländer- und arbeitsrechtliches Verfahren für ausländische IT-Spezialisten entwickelt hatte (Hamida 2011, S. 431). Den rechtlichen Kern der Greencard-Initiative bildeten die beiden Verordnungen über die Arbeitsgenehmigung und die Aufenthaltserlaubnis für hochqualifizierte ausländische Fachkräfte der IT-Branche (IT-ArGV und IT-AV), durch die zwischen dem August 2000 bis 2003 15.660 Arbeitserlaubnisse für eine erstmalige Beschäftigung nach der Greencard-Verordnung erteilt wurden (Hamida 2011, S. 431). Die

ausländischen Arbeitskräfte kamen aus einer Vielzahl von Ländern. Insgesamt machten die IT-Fachkräfte aus Indien die größte Gruppe aus, gefolgt von Spezialisten aus der ehemaligen UdSSR (Hamida 2011, S. 435).

2005 wurde die Arbeits- und Bildungsmigration aus Drittstaaten im neuen Aufenthaltsgesetz (AufenthG) als Kernstück des Zuwanderungsgesetzes umfassend neu geregelt und trat noch vor dem Auslaufen der befristeten Greencard-Regelung in Kraft.

Das Zuwanderungsgesetz sieht im Vergleich zur Greencard verschiedene ökonomische oder arbeitsmarktpolitische Wege der Zuwanderung aus Drittstaaten vor. So kann auch eine selbständige Existenzgründung, für die entweder ein übergeordnetes wirtschaftliches Interesse oder ein regionales Bedürfnis bestehen muss, einen Zuwanderungsgrund darstellen (Hamida 2011, S. 435). Insgesamt ist das neue Zuwanderungsgesetz gegenüber ausländischen Arbeitskräften aus Drittstaaten aber weiterhin relativ restriktiv.

2012 wurde auf europäischer Ebene die Blue Card eingeführt, um die Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus Nicht-EU-Ländern weiter zu fördern.

Rechtlich gingen in Deutschland mit der Einführung der Blue-Card Änderungen im Aufenthaltsgesetz, in der Beschäftigungsverordnung und in anderen Rechtsvorschriften einher (§ 19a AufenthG; § 41a BeschV).

Wer in Deutschland eine Blue Card beantragen möchte, muss hier einen gültigen Arbeitsvertrag mit einem Brutt Jahresgehalt in Höhe von mindestens 47.600 € (3967 Euro monatlich), in sogenannten Mangelberufen (Naturwissenschaftler, Mathematiker, Ingenieure, Ärzte und IT-Fachkräfte) in Höhe von mindestens 37.128 € (3094 Euro monatlich) haben.

Die Blue Card ist aber kein europäisches Erfolgsmodell. Laut der Bundesagentur für Arbeit haben seit Einführung der Blue Card nur etwa 7.000 Menschen durch diese Regelung in Deutschland eine Arbeitserlaubnis erhalten, wovon ca. 4.000 bereits vorher in Deutschland lebten.¹

¹ faz.net: Die Blue Card ist ein Flop. URL: www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/auslaendische-arbeitskraefte-die-blue-card-ist-ein-flop-12733200.html vom 1.1.2014 (Zugriff am 28.1.2014).

(Foto: Bundesgesetzblatt / Wikimedia Commons)

Literatur

Greifenstein, Ralph: Die Green-Card: Ambitionen, Fakten und Zukunftsaussichten des deutschen Modellversuchs. Bonn 2001.

Hamida, Cyrine: Staatlich gelenkte Arbeitsmarkt-migration. Auswirkung und Bedeutung der Greencard. in: Dahlmann, Dittmar (Hrsg.): Perspektiven in der Fremde? Arbeitsmarkt und Migration von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart. Essen 2011. S. 429.442.

Licht, Georg / Steiner, Viktor: IKT-Fachkräftemangel und Qualifikationsbedarf. Empirische Analysen

für das Verarbeitende Gewerbe und ausgewählte Dienstleistungen in Deutschland. Mannheim 2001.



Im Unterricht



(Foto Dr. Michael Veeh)

Die folgende Unterrichtssequenz soll die Schüler mit Regelungen der Arbeits- und Bildungsmigration aus Drittstaaten auf nationaler Ebene in Form von der „Green Card“ und auf europäischer Ebene mit der Blue Card vertraut machen. Dabei werden zum einen Texte geboten, die die Grundlagen der Cards erklären und ihren Erfolg hinterfragen. Zum andern werden Personen vorgestellt, die mit Hilfe der Green oder Blue Card nach Deutschland gekommen sind.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf EU-Arbeitsmigration aus Drittstaaten; Methodenkompetenz im Umgang mit verschiedenen schriftlichen Online-Texten

Sozialformen

Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

Methoden

Pressespiegel

Zeitbedarf

1-2 Unterrichtsstunden

Begriffe

deutsche „Green Card“, Blue Card

Einstieg

Der folgende kurze Film könnte gemeinsam mit den Schülern am Beginn der Unterrichtseinheit angesehen werden: Der Clip zeigt den Inder Mani Vijay, der als Ingenieur bei einer Hamburger Flugzeugfirma arbeitet. Vijay berichtet über sein Leben und Arbeiten in Deutschland und wie er und seine Familie von der Blue Card profitieren konnten. Auch sein Arbeitgeber erzählt von seinen Erfahrungen mit der Blue Card.

Die Schüler bekommen hier am Beginn der Unterrichtseinheit in personalisierter Form einen ersten Einblick in die

Thematik und erhalten aus verschiedenen Perspektiven erste Informationen zum aktuellen EU-Migrationsprogramm, der Blue Card:

www.dw.de/maue-nachfrage-nach-der-blue-card/av-16991228

Gruppenarbeit: Die deutsche „Green Card“ und die europäische Blue Card

Den Kern dieser Unterrichtssequenz bildet eine Gruppenarbeitsphase für maximal sechs Gruppen, in der sich die Schüler mit der deutschen „Green Card“ und der europäischen Blue Card auseinandersetzen und Personen kennenlernen, die mittels einer dieser beiden Möglichkeiten eine Aufenthaltsgenehmigung bekommen haben und nach Deutschland eingewandert sind.

Eine Gruppe liest einen kurzen Text (M | 1) der Bundeszentrale für politische Bildung, der die Probleme erläutert, die man mit der deutschen „Green Card“ lösen wollte, und außerdem ihren Erfolg hinterfragt. Ein weiterer Text der Bundeszentrale für politische Bildung (M | 2) bildet die Arbeitsgrundlage für

eine andere Gruppe, die sich mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit die Bemühungen, den Fachkräftemangel mit der deutschen „Green Card“ zu lindern, erfolgreich waren. Eine dritte Gruppe liest einen Artikel der SZ (M | 3), in dem der Inder Ramaswamy Giresan über sein Leben und Arbeiten in Deutschland Auskunft gibt.

Einen ähnlichen Dreischritt gehen auch die anderen drei Gruppen, die sich mit der europäischen Blue Card befassen. Eine Gruppe liest einen kurzen Text des Auswärtigen Amtes (M | 4), der grundlegende Informationen bietet. Ein Artikel aus der FAZ (M | 5) zieht eine erste Bilanz der Erfolge der Blue Card und dient als Arbeitsgrundlage für eine

weitere Gruppe. Eine letzte Gruppe erfährt in einem Text von Chris Löwer etwas über drei chinesische Migranten, die mit der Blue Card nach Deutschland gekommen sind und über ihre Erfahrungen Auskunft geben.

Von den sechs Gruppen beschäftigen sich also je drei mit der deutschen „Green Card“ und je drei mit der europäischen Blue Card. Wobei sich jeweils eine Gruppe mit Grundlagen beschäftigt, eine Gruppe mit der Bewertung der jeweiligen Karte und eine Gruppe mit Lebens- und Migrationsgeschichten von Menschen, die die jeweilige Form der Aufenthaltserlaubnis in Anspruch genommen haben.

Vertiefung

Als Abschluss kann man gemeinsam mit den Schülern einen Pressespiegel zum Indienbesuch des Bundespräsidenten Joachim Gauck im Februar 2014 erstellen. Der Bundespräsident hatte während eines Indienaufenthaltes versucht, die ökonomischen Beziehungen zwischen Indien und Deutschland zu verbessern, indem man wieder vermehrt indische IT-Spezialisten mit der Blue Card nach Deutschland holt.

Online findet man schnell eine Vielzahl an Artikel, die Gaucks Besuch ganz unterschiedlich bewerten:

Gauck lockt Inder – „Wir haben Platz in Deutschland“ (Die Welt)

www.welt.de/politik/ausland/article124661961/Gauck-lockt-Inder-Wir-haben-Platz-in-Deutschland.html

Gauck in Indien: „Wir haben Platz in Deutschland“ (Politically Incorrect News)

www.pi-news.net/2014/02/gauck-in-indien-wir-haben-platz-in-deutschland/

„Wir haben Platz in Deutschland“ (Rheinische Post)

www.rp-online.de/politik/ausland/wir-haben-platz-in-deutschland-aid-1.4020830

„Wir haben Platz in Deutschland“ (N24)

www.n24.de/n24/Nachrichten/Politik/d/4249592/-wir-haben-platz-in-deutschland-.html

„Sie sind das Volk!“ (Stern)

www.stern.de/politik/deutschland/bundespraesident-gauck-in-indien-sie-sind-das-volk-2088332.html

Deutsche Wirtschaftsnachrichten:
Gauck: Deutschland stirbt aus, die Inder sollen kommen

<http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2014/02/09/gauck-deutschland-stirbt-aus-die-inder-sollen-kommen/>

■ M | 1 Was war die deutsche „Green Card“?

Holger Kolb: Eckpfeiler der Green Card-Verordnung:

www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdoossiers/57444/green-card-verordnung

Aufgaben

1. Lest euch den Text von Holger Kolb gründlich durch!
2. Wann und von welcher Bundesregierung wurde die deutsche „Green Card“ eingeführt?
3. Was waren die konkreten Probleme, die man mithilfe der deutschen „Green Card“ lösen wollte?
4. Was waren die Erfolge der deutschen „Green Card“?
5. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!

M | 2 War die deutsche „Green Card“ erfolgreich?

Holger Kolb: Wie erfolgreich war die deutsche Green Card?:

www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdoassiers/57445/ein-erfolg

Aufgaben

1. Lest euch den Text von Holger Kolb gründlich durch!
2. Warum wird die deutsche „Green Card“ allgemein als Misserfolg bewertet?
3. Welche Rolle spielten die Großkonzerne beim Misserfolg der deutschen „Greencard“?
4. Welche Fehler wurden bei der Konzeption der deutschen „Green Card“ gemacht, die mit für den Misserfolg verantwortlich waren?
5. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!

M | 3 Ramaswamy Gireesan kam mit der deutschen „Green Card“ aus Indien nach Deutschland

Roland Preuß : Gekommen, um zu bleiben?:

www.sueddeutsche.de/karriere/it-spezialist-mit-green-card-gekommen-um-zu-bleiben-1.989834

Aufgaben

1. Lest euch den Text von Roland Preuß gründlich durch!
2. Was erfahrt ihr über Ramaswamy Gireesan?
3. Warum gehen viele der Kollegen von Ramaswamy Gireesan lieber in die USA und warum bleibt er selbst in Deutschland?
4. Was kritisiert Ramaswamy Gireesan an der deutschen „Green Card“?
5. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!

■ M | 4 Was ist die europäische Blue Card??

Auswärtiges Amt: Was ist die Blaue Karte EU?:

www.auswaertiges-amt.de/DE/Infoservice/FAQ/ArbeitLebenDeutschland/02a-Blue%20Card%20EU.html?nn=383016

Aufgaben

1. Lest euch den Informationstext des Auswärtigen Amtes zur Blue Card gründlich durch!
2. Was sind die Voraussetzungen für den Erhalt einer Blue Card?
3. Welche Vorteile hat die Blue Card?
4. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!

■ M | 5 Ist die Blue Card ein Erfolgsmodell?

FAZ: Die Blue Card ist ein Flop:

www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/auslaendische-arbeitskraefte-die-blue-card-ist-ein-flop-12733200.html

Aufgaben

1. Lest euch den Artikel aus der FAZ gründlich durch!
2. Warum wird die Blue Card als Flop bezeichnet?
3. Was sind die Gründe für das bisherige Scheitern der Blue Card?
4. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!

M | 6 Dan Zheng, Xiaozhuo Wang und Yijiao Qian kamen mit der Blue-Card aus China nach Deutschland

Chris Löwer: Gekommen, um zu bleiben?:

www.deutschland.de/de/topic/wirtschaft/karriere-arbeit/sie-kommen-um-zu-bleiben

Aufgaben

1. Lest euch den Text von Chris Löwer gründlich durch!
2. Was erfahrt ihr über Dan Zheng?
3. Was erfahrt ihr über Xiaozhuo Wang?
4. Was erfahrt ihr über Yijiao Qian?
5. Wie bewerten Dan Zheng, Xiaozhuo Wang und Yijiao Qian die Chancen der Blue Card?
6. Präsentiert die Ergebnisse eurer Textlektüre und eure Antworten auf die Fragen eurer Klasse auf einem gemeinsam in der Gruppe erstellen Plakat!



(Fotos: Perez; LaneG / Wikimedia Commons; Dr. Elke Mahler)

Heiratsmigranten

Aus Liebe zum Partner die eigene Heimat verlassen

Das Verlassen der eigenen Heimat für den Ehepartner ist weniger Ausdruck eines nationalen oder europäischen Migrationsgeschehens, sondern vor allem durch die persönliche familiäre Lebensgestaltung bedingt.

Heiratsmigration ist allgemein jede Art von Zu- oder Auswanderung, die in unmittelbarer Verbindung mit einer Eheschließung steht. Ist der Migrationsgrund nicht in erster Linie Folge einer Eheschließung, aber dennoch rechtlich auf den Ehestatus bezogen, spricht man von Ehegattennachzug. Beides wird in Statistiken zu Migrationsbewegungen im Allgemeinen mit anderen familiären Migrationsgründen zusammengefasst. Die Einwanderung aufgrund von Heirat ist ein zentraler Faktor für die Migration in die EU. Für die Erteilung von Auf-

enthaltserlaubnissen in Deutschland an Zuwanderer aus Drittstaaten stellt die Migration aus familiären Gründen den größten eigenständigen Anteil dar. 2012 wurden 17,9% der Aufenthaltserlaubnisse aus familiären Gründen erteilt, wobei Heiratsmigration davon den Großteil ausmachte (Migrationsbericht 2012 des BAMF, S. 38). Nach Berechnungen auf der Basis von Daten des Labour Force Survey und des Survey on Income and Living Conditions (SILC) war zwischen 2008 und 2010 in Europa jede zwölfte verheiratete Person (8,4 %) mit

einem im Ausland geborenen Partner verheiratet, in Deutschland betrug der Anteil 11,2 %.¹

Die historische Perspektive auf Migration aus familiären Gründen in Deutschland nach 1945 zeigt, dass die Ehe als solche in den meisten Fällen nicht der primäre Migrationsgrund war, sondern der Ehegattennachzug vor allem eine Familienzusammenführung als Folge von Arbeitsmigration oder Flucht darstellte. So sind beispielsweise zwischen 1960 und 1973 nur 44,5 % der Ehefrauen der ehemaligen „Gastarbeiter“ über-

haupt nachgezogen, wobei dies beim Großteil erst nach vielen Jahren oder frühestens nach einem Jahr geschah.² Migration mit dem Ziel, einen gemeinsamen Haushalt zu etablieren, wurde erst in den 2000er Jahren ein erheblicher Migrationsfaktor in Deutschland (Aybek u.a. 2013, S. 12). So waren 2008 14,9 % aller in Deutschland lebenden Zuwanderer zur Familiengründung, vor allem im Zuge einer Heirat nach Deutschland gekommen. Bei 29% aller Zuwanderer bildete die Familienzusammenführung den Grund für die Migration.³

Die rechtliche Regelung in Deutschland für die Einreise und den Aufenthalt ausländischer Ehegatten ist seit dem 1. Januar 2005 in den §§ 27-31 des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) geregelt. Der Ehegattennachzug wird aufgrund von Art. 6 Abs. 1 des Grundgesetzes zum Schutz von Ehe und Familie gewährt (§ 27 Abs. 1 AufenthG). Er gilt für Familienangehörige, die nicht Bürger der EU sind und regelt den Nachzug von Drittstaatsangehörigen zu deutschen Staatsbürgern. Dabei wird zwischen dem Nachzug zu Deutschen und zu Ausländern unterschieden. Der Lebensunterhalt

desjenigen, zu dem der Nachzug stattfindet, muss immer ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel gesichert sein (§ 27 Abs. 3 AufenthG; § 5 Abs. 1 Nr. 1 AufenthG). Zudem müssen beide Ehegatten das 18. Lebensjahr vollendet haben (§ 30 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 AufenthG) und der nachziehende Ehegatte muss sich zumindest auf einfachem Niveau in deutscher Sprache verständigen können (§ 30 Abs. 1 S. 1 Nr. 2 AufenthG). Einem ausländischen Ehegatten eines deutschen Staatsangehörigen muss dann eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, wenn der deutsche Ehepartner seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Bundesgebiet hat (§ 28 Abs.1 Nr. 1 AufenthG). In Bezug auf den Familien- und Ehegattennachzug sind die deutschen Regelungen aufgrund der Sprachnachweispflicht und des üblicherweise langen Zeitraums, bis ein Nachzugsvisum ausgestellt wird, im Vergleich zu anderen Ländern eher familienunfreundlich (Aybek u.a. 2013, S. 12). Wenn ein Visum aber erst einmal erteilt ist, dann ist der Aufenthaltsstatus im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland jedoch relativ gesichert.

Deutschland liegt damit im gesamteuropäischen Trend, indem hier wie auch in anderen EU-Mitgliedsstaaten einerseits Voraussetzungen erfüllt werden müssen, andererseits aber auch in Deutschland Migrationswilligen für den Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen der Besuch von Integrationskursen angeboten wird. Die Aufgabe der Zukunft wird sein, die interkulturelle Öffnung von zentralen Gesellschaftsbereichen weiter voran zu treiben unterstützende Angebote zu entwickeln, die in zunehmendem Maße den Bedürfnissen, Potenzialen und Ressourcen von nachziehenden Ehegatten, transnationalen Ehepaaren und ihren Kindern gerecht werden (Aybek u.a. 2013, S. 21).

¹ Lanzieri, Giampaolo: Merging Populations: A Look at Marriages with Foreign-Born Persons in European Countries. in: eurostat. statistics in focus (2012). Heft 29. S. 1-3.

² Gonzáles-Ferrer, Amparo: The Process of Family Reunification among Original Guest-Workers in Germany. in: Zeitschrift für Familienforschung – Journal of Family. 19 (2007). Heft 1. S. 10-33.

³ Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration (SVR): Migrationsland 2011. Jahrgutachten 2011 mit Migrationsbarometer. Berlin 2011. S. 97.

(Foto: dcmaster / flickr, creative commons)

Literatur

Aybek, Can M. / Gostomski, Christian Babka von / Rühl, Stefan / Straßburger, Gabi: Heiratsmigration in die EU und nach Deutschland – ein Überblick. in: Bevölkerungsforschung. Mitteilungen aus dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. 34 (2013). Heft H. 2nd. S. 12-22.

Dill, Astrid / Hollerung, Marion: „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“. Heiratsmigration in 27 Porträts. München 2011.

Kreckel, Jennifer: Heiratsmigration. Geschlecht und Ethnizität. Marburg 2013.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Der Thematik Heiratsmigration sollen sich die Schüler mithilfe von Material aus dem Projekt „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“ des Goethe-Instituts nähern, das 30 Liebes- und Lebensgeschichten von Menschen präsentiert, die für ihre Ehepartner ihre Heimat verlassen haben oder dies vorhaben. In einer möglichen Vertiefung sehen die Schüler den Film „Deutsch aus Liebe“, der die Geschichte von drei jungen Türkinnen erzählt, die ihre in Deutschland lebenden türkischen Freunde heiraten möchten.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf Heiratsmigration; Methodenkompetenz im Umgang mit schriftlichen Zeitzeugenberichten

Sozialformen

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

Methoden

Auswertungsgespräch, Schülerpräsentation, Brainstorming

Zeitbedarf

1-2 Unterrichtsstunden

Begriffe

Heiratsmigration, Ehegattennachzug

Einstieg

Als Einstieg in das Thema Heiratsmigration eignet sich ein Brainstorming mit der gesamten Klasse. Hierfür sollte an der Tafel das folgende Schlagwort (oder ein ähnliches Statement) stehen:

„Heiratsmigration – Aus Liebe zum Partner die eigene Heimat verlassen“

Die Schüler dürfen nun für 2-3 Minuten ihren Platz verlassen und alle Assoziationen, Gedanken, Gefühle, Impulse und sonstigen Einfälle dazu an der Tafel notieren. Anschließend nehmen die Schüler wieder Platz und kommentieren im

Klassengespräch die eigenen Tafelnotizen oder die von anderen Schülern.

Durch diesen sehr flachen Einstieg kann eine erste Begegnung der Schüler mit der Thematik Heiratsmigration stattfinden, die an die eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Lebenswelten der Schüler anknüpfen kann.

Das Projekt „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“

Das Goethe-Institut ist ein weltweit tätiges Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland. Sein vorrangiges Ziel ist die Förderung der Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit. Zudem vermittelt es ein umfassendes Deutschlandbild durch Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben. Dabei betreibt das Goethe-Institut weltweit ein Netzwerk aus Goethe-Instituten, Goethe-Zentren, Kulturgesellschaften, Lesesälen sowie Prüfungs- und Sprachlernzentren.

Um die gesetzlich geforderten deutschen Sprachkenntnisse zu erlernen, können nachziehende Ehepartner aus Drittstaaten beim Goethe-Institut spezielle Deutschkurse belegen. Anschließend legen die Teilnehmer die Prüfung „Start Deutsch 1“ ab, die vom deut-

schen Gesetzgeber als Nachweis für den Besitz einfacher deutscher Sprachkenntnisse anerkannt wird.

Seit Einführung dieser gesetzlichen Regelung im August 2007 haben ca. 170.000 Menschen an der „Start Deutsch 1“-Prüfung als Voraussetzung zum Erhalt eines Visums teilgenommen. Insgesamt bestehen 62% der Teilnehmer die Prüfung. Bei Kursteilnehmenden des Goethe-Instituts liegt die Erfolgsquote sogar bei 74%.

Das Goethe-Institut hat es sich in seinem Projekt „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“ zur Aufgabe gemacht, einige Liebes- und Lebensgeschichten zu erzählen, die sich hinter den vielen Zahlen in den Statistiken verbergen. Diese Geschichten stehen online zur Verfügung und sollen hier von den Schülern bearbeitet werden.

Die Schüler erhalten durch die Arbeit

mit den 30 persönlichen Liebes- und Lebensgeschichten von Menschen, die für ihre Ehepartner ihre Heimat verlassen haben oder möchten, einen personalisierten Einblick in ganz verschiedene Motivationshintergründe von Heiratsmigranten. Zudem erfahren sie, welchen Weg ein Heiratsmigrant gehen muss, um eine Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland zu erhalten. Eine zentrale Schlüsselposition nehmen dabei der Kurs und die Prüfung ein, um die geforderten einfachen Kenntnisse der deutschen Sprache nachzuweisen.

Da es sich um 30 kurze Texte handelt, kann sich jeder Schüler mit einer Geschichte auseinandersetzen und die dazugehörigen Fragen beantworten. Anschließend an diese Einzelarbeit sollen die Schüler sich die Berichte gegenseitig in Partner- und/oder Gruppenarbeit vorstellen.

Vertiefung

Als Vertiefung könnte in einer weiteren Unterrichtssequenz der Dokumentarfilm „Deutsch aus Liebe“ mit den

Schülern angesehen und besprochen werden. Der Film erzählt die Geschichte drei junger Türekinnen. Seher (24), Sü-

meyra (21) und Durdu (20) wollen ihre in Deutschland lebenden türkischen Freunde heiraten.

*Filmausschnitt aus
„Deutsch aus Liebe“
(Foto: Barbara Trottnow)*



M | 1 Was ist Heiratsmigration?

Heiratsmigration ist jede Art von Zu- oder Auswanderung, die in unmittelbarer Verbindung mit einer Eheschließung steht. Ist der Migrationsgrund nicht in erster Linie Folge einer Eheschließung, aber dennoch rechtlich auf den Ehestatus bezogen, spricht man von Ehegattennachzug. Beides wird in Statistiken zu Migrationsbewegungen im Allgemeinen mit anderen familiären Migrationsgründen zusammengefasst.

Die Einwanderung aufgrund von Heirat ist ein zentraler Faktor für die Migration in die EU. Der größte Teil von Aufenthaltserlaubnissen wird in Deutschland an Zuwanderer aus Drittstaaten aus familiären Gründen erteilt. 2012 wurden 17,9 % der Aufenthaltserlaubnisse aus familiären Gründen vor allem zum Zweck der Eheschließung erteilt. Nach Berechnungen auf der Basis von Daten des Labour Force Survey und des Survey on Income and Living Conditions (SILC) war zwischen 2008 und 2010 in Europa jede zwölfte verheiratete Person (8,4 %) mit einem im Ausland geborenen Partner verheiratet, in Deutschland betrug der Anteil 11,2 %.

Die rechtliche Regelung in Deutschland für die Einreise und den Aufenthalt ausländischer Ehegatten ist seit dem 1. Januar 2005 in den §§ 27-31 des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) geregelt. Der Ehegattennachzug wird aufgrund von Art. 6 Abs. 1 des Grundgesetzes zum Schutz von Ehe und Familie gewährt (§ 27 Abs. 1 AufenthG). Er gilt für Familienangehörige, die nicht Bürger der EU sind und regelt den Nachzug von Drittstaatsangehörigen zu deutschen Staatsbürgern. Dabei wird zwischen dem Nachzug zu Deutschen und zu Ausländern unterschied-

den. Der Lebensunterhalt desjenigen, zu dem der Nachzug stattfindet, muss immer ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel gesichert sein (§ 27 Abs. 3 AufenthG; § 5 Abs. 1 Nr. 1 AufenthG). Zudem müssen beide Ehegatten das 18. Lebensjahr vollendet haben (§ 30 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 AufenthG) und der nachziehende Ehegatte muss sich zumindest auf einfachem Niveau in deutscher Sprache verständigen können (§ 30 Abs. 1 S. 1 Nr. 2 AufenthG). Einem ausländischen Ehegatten eines deutschen Staatsangehörigen muss dann eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, wenn der Deutsche Ehepartner seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Bundesgebiet hat (§ 28 Abs.1 Nr. 1 AufenthG). In Bezug auf den Familien- und Ehegattennachzug sind die deutschen Regelungen aufgrund der Sprachnachweispflicht und des üblicherweise langen Zeitraums, bis ein Nachzugsvisum ausgestellt wird, im Vergleich zu anderen Ländern eher familienunfreundlich. Wenn ein Visum aber erst einmal erteilt ist, dann ist der Aufenthaltsstatus im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland jedoch relativ gesichert.

Aufgaben

- Lies dir den Text M | 1 „Was ist Heiratsmigration“ gründlich durch!
- Mache dir beim Lesen Notizen zu folgenden Fragen:
 - Welche Art der Zuwanderung wird als Heiratsmigration bezeichnet?
 - Welche wichtigen Fakten zur europäischen Heiratsmigration seit dem Jahr 2000 liefert der Text?
 - Was sind in Deutschland die rechtlichen Regelungen für Heiratsmigration?
- Tausche dich mit einem Partner über den Text und über eure Antworten zu den Fragen aus!
- Präsentiert eure Ergebnisse gemeinsam vor der Klasse!

M | 2 „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“

Auf der folgenden Internetseite des Projektes „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“ des Goethe-Instituts findest du 30 Liebes- und Lebensgeschichten von Menschen, die für ihre Ehepartner ihre Heimat verlassen haben.

www.goethe.de/lhr/prj/daz/inf/eqn/ehe/deindex.htm

Aufgaben

1. Lies dir einen oder mehrere der 30 kurzen Texte des Projektes „Im Kopf waren wir schon in Deutschland“ des Goethe-Instituts durch!
2. Mache dir beim Lesen Notizen zu folgenden Fragen:
 - Woher kommt die Person?
 - Welche Erfahrungen hat die Person im Deutschkurs gemacht?
 - Was sind die Pläne des Paares/ der Person für die Zukunft?
 - Welche Erwartungen hat die Person an das Leben in Deutschland?
 - Welche Erfahrungen hat die Person schon mit Deutschland gemacht?
3. Tauscht euch in der Klasse über die Liebes- und Lebensgeschichten aus und berichtet euch gegenseitig davon. Geht dabei neben den Fragen unter 2. besonders darauf ein, was euch persönlich an den Geschichten am meisten beeindruckt hat!



(Fotos: Nohat / Wikimedia Commons; Hannes Burkhardt; Raysonho / Wikimedia Commons)

Recherche

Schüler recherchieren im Internet und in Bibliotheken vor Ort die Hintergründe der lokalen Migrationsgeschichte

Für die Auseinandersetzung mit der lokalen Migrationsgeschichte ist das gründliche Recherchieren von Informationen und Literatur im Internet und in den Bibliotheken vor Ort ein unablässiger Arbeitsschritt. Das folgende Kapitel gibt allgemeine Hinweise für die Recherche im Internet und in Bibliotheken und konkrete Hinweise für die Recherche in der Nürnberger Stadtbibliothek und der Bibliothek des Stadtarchivs Nürnberg.

Recherchieren im Internet

Das Internet bietet in Bezug auf Recherchemöglichkeiten zwei Optionen an: Zum einen hält es Werkzeuge bereit, um nach Informationen in anderen Medien zu suchen. Das Internet als Suchwerkzeug dürfte heute fast konkurrenzlos sein, da neben den allgemeinen großen Suchmaschinen wie Google oder Bing mittlerweile auch diejenigen Institutionen (Bibliotheken oder Archive), die ihre Daten ausschließlich oder in großen Teilen offline bereithalten, Suchwerkzeuge und Datenbanken online zur Verfügung stellen. Daneben hält das Internet selbst aber auch Informationen zu verschiedensten Themen bereit, die sich in ihrer Qualität jedoch sehr stark voneinander unterscheiden. Wenn Schüler das Internet im Rahmen des Projektes zum Recherchieren nutzen, dann müssen sie Fähigkeiten in zwei Bereichen erwerben: Zum einen müssen Schüler die Suchwerkzeuge des Internets beherrschen, um Informationen überhaupt aufzufinden. Zum anderen müssen Sie die gefundenen Informationen, die das Internet mit großen qualitativen Unterschieden bietet, im Hinblick auf das eigene Erkenntnisinteresse bewerten können.

Mit Suchmaschinen arbeiten

Suchmaschinen sind das Tor ins Internet. Doch auch der sichere Umgang mit diesen Suchwerkzeugen muss gelernt werden. Denn Suchmaschinen wie Google generieren bei einer unpräzisen Suche schnell Suchergebnisse mit vielen hunderttausend Treffern. Ein gekonnter Umgang mit der Suchmaschine kann

aber zu weitaus weniger und präziseren Treffern führen. Dabei können die folgenden Strategien helfen:

- *Suche einschränken*: Die Suchmaschine Google bietet die Möglichkeit, den Suchradius räumlich, zeitlich oder sprachlich zu begrenzen.
- *Such-Operatoren*¹: Bei allen Suchmaschinen kann man mittels Suchoperatoren (Boolesche Operatoren) die Suche präzisieren. Bei Google beispielsweise können mit Anführungszeichen ganze Phrasen oder Sätze gesucht werden. Mit Platzhaltern können sehr einfach Wortgruppen aufgefunden werden.
- *Erweiterte Suche*: Alle Suchmaschinen bieten eine erweiterte Suche, mit deren Hilfe die Suche erheblich präzisiert werden kann.

Informationen bewerten

Entscheidend ist die Einsicht der Schüler in die Tatsache, dass das Internet Informationen auf ganz verschiedenen Qualitätsniveaus bereithält. Die Selektion und Bewertung von Informationen ist daher im Umgang mit dem Internet eine Schlüsselkompetenz. Folgende Fragen müssen bei der Bewertung im Zentrum stehen (Brühl 2007, S. 14):

- Sind die Informationen aktuell oder veraltet?
- Sind die Informationen seriös oder steht eine Absicht dahinter (kommerziell, ideologisch, politisch)?
- Sind die Informationen sachlich richtig?
- Werden alle Aspekte des Themas

berücksichtigt?

Zur Beurteilung der Informationen können folgende Kriterien helfen:

- *URL*: Wo ist das Dokument abgelegt? Durch den Server-Namen kann man auf die Institution schließen, die es bereitstellt (staatliche Organisation, Hochschule, bekanntes Printmedium oder ein privater Anbieter).
- *Autor und Datum*: Über den Autor können Rückschlüsse auf die Seriosität geschlossen werden. Das Datum ist ein Anhaltspunkt für die Aktualität.
- *Aufmachung*: Auch das Layout kann Rückschlüsse auf die Seriosität zulassen. Unnötiges Beiwerk wie Animationen und ein unübersichtliches Design sprechen gegen einen wissenschaftlich fundierten Internetauftritt.
- *Stil*: Eine Sprache, die den Leser zu beeinflussen versucht, spricht ebenfalls gegen die Seriosität der Seite.
- *Motiv der Veröffentlichung*: Wenn eine werbende Absicht herausgesehen werden kann (kommerziell, ideologisch, politisch), sollte dies ein Warnhinweis sein.
- *Literaturhinweise und Referenzen*: Hinweise zu weiteren Informationen sprechen für die Seriosität.
- *Verifizierung*: Wenn sich die Informationen mit anderen seriösen Quellen bestätigen lassen, kann dies die Seriosität der Seite belegen.



Wikipedia

Bei der Suche nach Informationen im Internet dürfte heute niemand mehr die Allgegenwärtigkeit der Online-Enzyklopädie Wikipedia in Frage stellen. Sowohl in alltäglichen als auch in beruflichen Kontexten erfreut sich Wikipedia international durch alle Schichten der Gesellschaft größter Beliebtheit. Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass Schüler bei Rechercheaufträgen im Internet jeglicher Art schnell auf Wikipedia landen werden.

Ein Problem mit Wikipedia-Artikeln ist, dass die Qualität der Einträge im Sinne ihrer Richtigkeit und Verwendbarkeit starke Unterschiede aufweisen. Festzuhalten ist aber im Hinblick auf historische Themenfelder in der deutschen Wikipedia, dass insbesondere die Artikel zu wichtigen und zentralen Geschichtsthemen des Geschichtsunterrichts kaum Fehler aufweisen und in ihren Kernaussagen häufig den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion abbilden (Hodel 2012).

Ein viel größeres Problem stellt die Tatsache dar, dass Wikipedia einem ereignisgeschichtlichen und personenorientierten Zugang zu Geschichte zu neuem Ruhm verholfen hat, den die Geschichtswissenschaften und die Geschichtsdidaktik glaubten überwunden zu haben. Denn Aspekte der Sozial- und Strukturgeschichte, der Geschlechter- oder der Alltagsgeschichte werden bei Wikipedia marginalisiert (Hodel 2012). Die Chancen von Wikipedia für den Geschichtsunterricht allgemein und für ein

Projekt zu Migrationsgeschichte konkret liegen im handlungs- und produktionsorientierten Umgang. Es können mit der Klasse eigene Wikipedia-Artikel erstellt oder überarbeitet werden. Sehr lohnend ist auch der Vergleich verschiedener Versionen eines Wikipedia-Artikels. Auf diese Weise wird die Online-Enzyklopädie als ein Ort der Auseinandersetzung und Wissensfindung und der kollektiven Konstruktion von Geschichte sichtbar gemacht, was einen direkten Effekt auf den kompetenten Umgang mit der Online-Enzyklopädie hat.

Diese und weitere Möglichkeiten des Umgangs mit Wikipedia in schulischen Kontexten sind hier beschrieben:

www.de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_im_Unterricht

Internetseiten zur deutschen Migrationsgeschichte

Wenn Schüler im Rahmen eines Projektes im Internet Informationen recherchieren sollen, bietet es sich ebenfalls an, sie gezielt auf einzelnen Datenbanken oder Informationsseiten suchen zu lassen. Ein beschränkter Suchauftrag eignet sich besonders für Lerngruppen, die in der Internetrecherche noch nicht geübt sind, da die Schüler sich hier erstmal nicht der Herausforderung stellen müssen, Informationen in Bezug auf ihren qualitativen Gehalt zu prüfen, sondern nur noch im Hinblick auf das eigene konkrete Erkenntnisinteresse. Folgende Seiten eignen sich für eine gezielte Recherche von Schülern:

Deutsche Migrationsgeschichte nach 1945:

- Grundlagendossier Migration (bpb) www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/
- Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland www.domit.de/de

Migration und Integration in Deutschland heute:

- Migration und Integration (BMI) www.bmi.bund.de/DE/Theme/Migration-Integration/migration-integration_node.html
- Migration nach Deutschland (BAMF) www.bamf.de/DE/Migration/migration-node.html
- Migration online (DGB) www.migration-online.de
- Themen der Migrationspolitik (Pro Asyl) www.proasyl.de/de/themen/
- Migration und Integration (Goethe Institut) www.goethe.de/lhr/prj/daz/Zeizeugen

(Foto: Hannes Burkhardt)

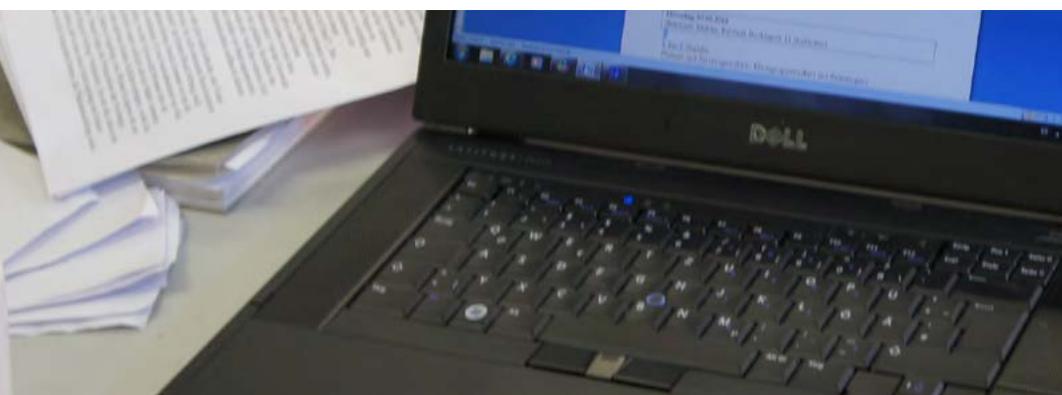
Literatur

Brühlmann, Emanuel: Wie beschaffte ich mir gezielt Informationen im Internet. Zürich 2007. URL: www.medienpaedagogik-praxis.de/wp-content/uploads/2009/05/kurzanleitung.pdf vom 5. Juni 2007 (aufgerufen am 3. Mai 2014).

Dassler, Stefan: Schüler recherchieren im Internet. In: Fördermagazin 32 (2010). Heft 4. S. 14-16.

Hodel, Jan: Wikipedia und Geschichtslernen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 63 (2012). Heft 5/6. S. 271-284.

Wolff, Thomas: Was Schüler im Internet tun. ... und Lehrer darüber wissen sollten. Weinheim 2011.





(Foto: Conrad Nutschan / Wikimedia Commons)

Recherchieren in der Bibliothek

Auch wenn das Internet eine Fülle an hervorragenden Informationsquellen bietet, so ist gerade für die Auseinandersetzung mit der lokalen Migrationsgeschichte eine Suche in Bibliotheken vor Ort nicht zuletzt deswegen notwendig, da es bis heute nicht selbstverständlich ist, dass Fachleute und Experten ihre Forschungsergebnisse und Texte kostenlos online zur Verfügung stellen. Natürlich sind auch Texte, die in Büchern und anderen Medien publiziert werden und in einer Bibliothek anzufinden sind, ebenfalls auf ihren Informationsgehalt und ihre Qualität im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse zu hinterfragen. Im Gegensatz zu Online-Texten werden gedruckte Texte in Bibliotheken jedoch nur selten anonym publiziert. Es ist für eine umfassende Recherche daher sehr wichtig, beide Informationsquellen bei der Suche zu nutzen: Informationen aus dem Internet und den Medienbestand der lokalen Bibliotheken. Je mehr Informationsquellen herangezogen werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit,

verlässliche Informationen als Ergebnis der Recherche und einen umfassenden und differenzierten Blick auf die Thematik zu erhalten.

Fast alle Stadt- und Universitätsbibliotheken bieten für Schulklassen Kurse, Seminare und Thementage an, die Schüler konkret in die Arbeit der Bibliothek vor Ort einführen. Im Folgenden wird kurz über die lokalen Recherchemöglichkeiten in der Stadt Nürnberg in der Nürnberger Stadtbibliothek und in der Bibliothek des Stadtarchivs Nürnberg Auskunft gegeben.

Nürnberger Stadtbibliothek

In Nürnberg bietet sich für die Schüler zunächst eine Literaturrecherche in der Nürnberger Stadtbibliothek an. Unter der Internetadresse www.stadtbibliothek.nuernberg.de kann dazu über den Menüpunkt „Katalog und Kundenkonto“ der Katalog aufgerufen werden. Für eine systematische Suche nach Literatur zu bestimmten Gruppen von Zuwande-

ren und Migranten bietet es sich an, auf den Menüpunkt „Erweiterte Suche“ zu klicken und einschlägige „Schlagwörter“ einzugeben. Vor der eigenständigen Arbeit mit dem OPAC der Bibliothek sollten die Schüler unbedingt darauf hingewiesen werden, dass bei der Recherche innerhalb des Katalogs die Buttons des OPAC genutzt werden müssen, da die Suche sonst nicht funktioniert. Das bedeutet konkret, dass es für die Eingabe eines neuen Suchbegriffs nicht genügt, den vorherigen Suchbegriff zu löschen, sondern vorher der Button „Neue Suche“ betätigt werden muss. Das Zurückblättern erfolgt nicht über den „Rückgängig“-Pfeil, sondern über den Menüpunkt „Zurück“ des Katalogs. Die recherchierte Literatur aus der Stadtbibliothek Nürnberg kann online bestellt und kostenfrei für vier Wochen entliehen werden. Entleiher benötigen einen eigenen Bibliotheksausweis, der in der Stadtbibliothek kostenlos ausgestellt wird.

Bibliothek des Stadtarchivs Nürnberg

Ein sehr breiter Bestand an Nürnberg-Literatur steht auch in der Bibliothek des Stadtarchivs Nürnberg, die als stadtgeschichtliche Dokumentationsstelle fungiert. Hier werden neben Monographien und einzeln erschlossenen Aufsätzen auch „graue“ Literatur wie Schriften von Vereinen oder Firmen sowie stadtgeschichtliche Magister- und Zulassungsarbeiten verwahrt. Recherchieren lässt sich die Literatur über den Online-Katalog der Bibliothek des Stadtarchivs Nürnberg, der unter der Internetadresse www.stadtarchiv.nuernberg.de über die Menüpunkte „Archivbibliothek“ und „Bibliotheksrecherche“ aufgerufen werden kann. Hier empfiehlt sich eine Suche mithilfe von Suchbegriffen über die Recherchebox, auf die unter „Suchmasken – Archivbibliothek online“ zugegriffen werden kann. Detailliertere Informationen zu den einzelnen Werken, die in der Trefferliste erscheinen, können durch Klicken auf den Pfeil neben dem jeweiligen Literaturhinweis gewonnen werden.

Die recherchierte Literatur kann während der Öffnungszeiten des Archivs im Lesesaal genutzt werden; eine Ausleihe ist nicht möglich. Allerdings können zum Preis von 0,10 € pro Seite vor Ort Kopien angefertigt werden.

Insgesamt wird sich bei diesen Recherchen in der Stadtbibliothek sowie in der Archivbibliothek nur eine überschaubare Anzahl an Titeln finden (vgl. anhängende Literaturliste). Um einen fundierten Zugang zu Migration und Zuwanderung in Nürnberg zu erhalten, ist es vor allem wichtig, dass sich die Schüler mit den verschiedenen Aufsätzen des Ausstellungskatalogs „Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute“ des Stadtarchivs Nürnberg beschäftigen.

(Foto: Joe Crawford / Wikimedia Commons)



Literatur

Nürnberger Migrationsgeschichte nach 1945

Ausländerbeirat Nürnberg (Hrsg.): 20 Jahre Ausländerbeirat Nürnberg: Nürnberg 1993.

Deege, Martin / Herbert Grieshammer: Hier geblieben oder wo die Nürnberger überall herkommen (Broschüre zu einer Ausstellung der Ausstellungswerkstatt im KOMM). Nürnberg 1993.

Diefenbacher, Michael; Steven Zahlaus (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011.

Fischer-Brühl, Brigitte: Flucht, Vertreibung, Exil, Asyl. Frauenschicksale im Raum: Erlangen, Fürth, Nürnberg, Schwabach. Nürnberg 1990.

Homepage des Integrationsrats Nürnberg: www.integrationsrat.nuernberg.de

Internetseiten zum Integrationsprogramm der Stadt Nürnberg: www.integration.nuernberg.de

Flüchtlinge und Vertriebene

Stadtarchiv Nürnberg (Hrsg.): Zuwanderung nach Nürnberg I. Neubeginn nach 1945: Flüchtlinge und Vertriebene erzählen. Norica. Berichte und Themen aus dem Stadtarchiv Nürnberg, Heft 4.

Zahlaus, Steven: Trümmerzeit und demographischer Umbau in Nürnberg 1945 bis 1960, in: Diefenbacher, Michael; Matthias Henkel (Hg.): Wiederaufbau in Nürnberg (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg und der Museen der Stadt Nürnberg 19). Nürnberg 2009. S. 24-37.

Zahlaus, Steven: Was diesen Menschen nottut. Zustrom, Aufnahme und Eingliederung der Flüchtlinge und Heimatvertriebenen in Nürnberg 1945-1973. in: Diefenbacher, Michael / Steven Zahlaus (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 59-86.

Willenberg, Knud; Rudolf Groh: Schafhof – ein Stadtteil im Abseits?. hrsg. v. Verein zur Förderung einer Begegnungsstätte in Ziegelstein e.V.

Nürnberg 1993. S. 19-23 (zum Flüchtlingslager Schafhof).

Windsheimer, Bernd; Martina Bauernfeind: Langwasser- Geschichte eines Stadtteils. Nürnberg 2007. S. 76ff sowie S. 105-111. (zum Flüchtlingslager Langwasser).

„Gastarbeiter“

Loeffelholz, Hans Dietrich: Fünfzig Jahre Zuwanderung aus der Türkei nach Nürnberg. Eine Bilanz aus wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Sicht. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 135-146.

Konstantinou, Evangelos (Hrsg.): Nürnberg und das Griechentum. Geschichte und Gegenwart. Frankfurt a. Main 2003.

Markwirth, Jürgen: Wir haben Arbeiter gerufen, es kamen Menschen. Die „Gastarbeiter“-Anwerbung hat auch Nürnberg nachhaltig verändert. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 87-104.

Müller-Ballin, Gabi: Xenitia – Griechinnen und Griechen in Nürnberg 1960 – 1996. Erinnerungen, Stationen, Berichte. hrsg. v. Bildungszentrum Nürnberg. Nürnberg 1996.

Zahlaus, Steven: Abbiamo mancanza di manodopera [...] – Italienische Gastarbeiter der Nürnberger Firma Louis Vetter in den 1960er Jahren. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 183-194.

Zahlaus, Steven: Man war ja froh, dass man die ‚Gastarbeiter‘ hatte [...] – Zuwanderer in Nürnberg und in der Nürnberger Stadtverwaltung nach 1945. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 325-330.

Aussiedler

Arbeitsgruppe Nürnberg-Plan: Konzept zur Integration der Aussiedler in Nürnberg; hrsg. v. Stadt Nürnberg; Nürnberg 1989.

Göbbel, Horst: Deutsche Aussiedler in Nürnberg. Geschichte und Selbstverständnis aus der Sicht eines Betroffenen. in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 117-134.

Internetseite des Vereins „Haus der Heimat e.V. – Heimstatt für Vertriebene und Aussiedler“: www.hausderheimat-nuernberg.de

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

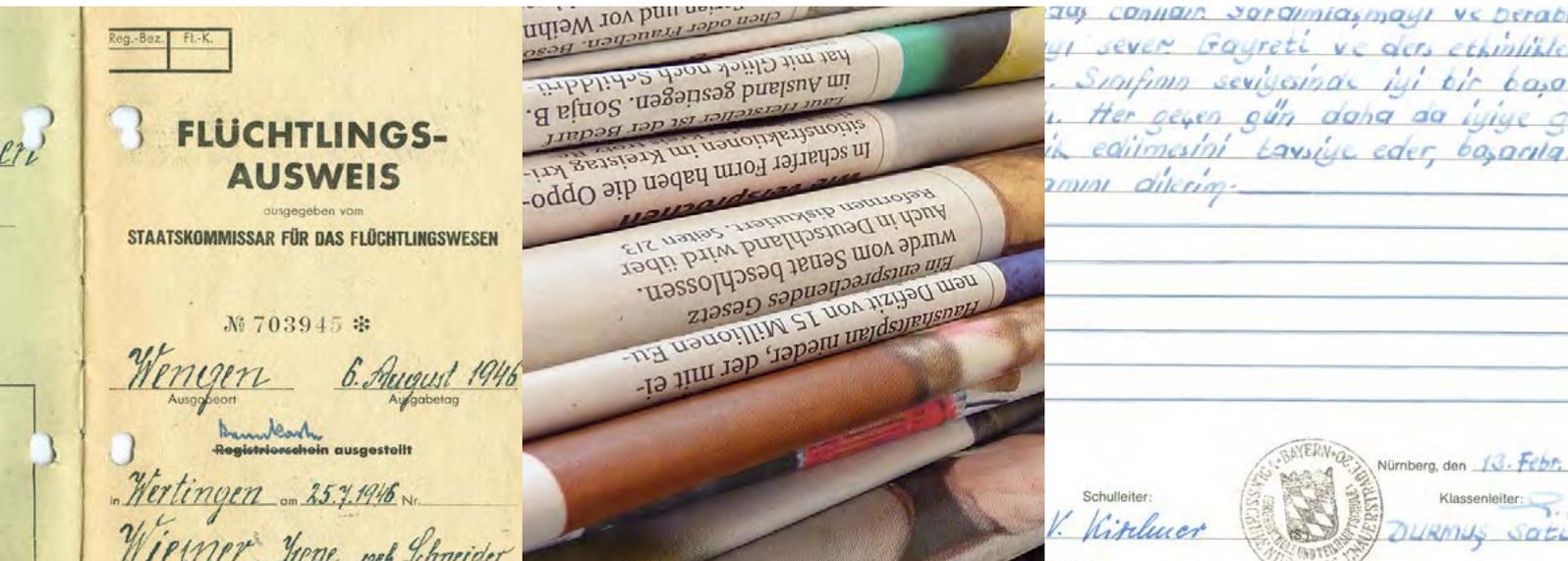
Schmidt, Alexander: Ein Gebäude – viele Namen: SS-Kaserne – Merrell-Barracks – Bundesamt. eine Gebäudegeschichte. Nürnberg 1999.

Kerpel, Marlene: 50 Jahre Behörde im Wandel (1953-2003). hrsg. v. Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge. Nürnberg 22004.

Internetseite des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge: www.bamf.de

Jüdische Kontingentflüchtlinge

Lieberova, Diana: Jüdische Kontingentflüchtlinge – neue Perspektiven für das jüdische Leben in Nürnberg, in: Diefenbacher, Michael / Zahlaus, Steven (Hrsg.): Dageblieben! Zuwanderung nach Nürnberg gestern und heute. (Ausstellungskatalog des Stadtarchivs Nürnberg 20). Nürnberg 2011. S. 317-324.



(Fotos: Werner Wiesner; Lupo / pixelio.de; Yurtbil Suna)

Schriftliche Quellen

Schüler lernen schriftliche Quellen zu analysieren und zu deuten

Das Lesen und Interpretieren von Texten aller Art sind für die Geschichtswissenschaft und den Geschichtsunterricht von zentraler Bedeutung. Die Fähigkeit, mit historischen Texten umzugehen, stellt eine grundlegende Kompetenz dar, die neben dem Unterricht auch im Rahmen historischer Projektarbeit vermittelt und eingeübt werden sollte.

Während des Projektes werden sich die Schüler mit Presseerzeugnissen aller Art beschäftigen. Aber auch andere Texte, wie amtliches Schriftgut oder Selbstzeugnisse in Form von privaten Briefen und Tagebüchern, müssen von den Schülern ausgewertet werden.

Für den sachgerechten Umgang mit Textquellen ist es sinnvoll, den Schülern einen altersgerechten Einblick in die Arbeit des Historikers zu geben, damit sie die Schwierigkeiten und Probleme des historischen Arbeitens kennenlernen (Schneider 1995, S. 22) und einen Anreiz für die Entwicklung von Lösungs-

strategien beim Umgang mit schriftlichen Quellen erhalten.

Urkundliche Dokumente stellen erfahrungsgemäß für Schüler oft eine große Herausforderung dar, weil sie über eine sehr große Informationsdichte verfügen. Dokumente wie Pässe oder Geburtsurkunden folgen außerdem oft quellenimmanenten Konventionen, die den Schülern den Zugang erschweren. Wenn es im Rahmen des Projektes jedoch gelingt, durch eine fachlich und didaktisch fundierte Einführung diese Grenzen zu überwinden, so können historische Dokumente dieser Art eine fast

unerschöpfliche Quelle für Informationen zu Lebensgeschichten sein.

Presseerzeugnisse sind für die Öffentlichkeit bestimmte Texte, die sich mit aktuellen und gegenwartsbezogenen Themen auseinandersetzen. Dabei geben Presseerzeugnisse eine Momentaufnahme wider. Für eine Analyse und Interpretation sind deren Verbreitungsinteresse sowie deren politische, soziale oder wirtschaftliche Ausrichtung (Tendenz) zu untersuchen. Für die Arbeit mit Schülern eignen sich Presseerzeugnisse deshalb so gut, weil sie oft anschaulich und in komprimierter Form über Ereig-

nisse berichten und so oft eine knappe Zusammenfassung längerer oder komplizierter Sachverhalte liefern (Grosch 2011, S. 69). Zeitungen sind für den Geschichtsunterricht deshalb besonders interessant, weil sie als Quelle historische Einblicke in Politik-, Wirtschafts-, Sozial-, Alltags-, Kultur- und Mentalitätsgeschichte unter einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven bieten und damit ein Panorama ihrer Zeit präsentieren (Sauer 2008, S. 2). Zudem können den Schülern historische Ereignisse durch Zeitungsartikel in ihrer dramatischen Struktur und Qualität, im Falle einer sehr dichten Quellenauswahl sogar in ihrer historischen Entwicklung, nahe gebracht werden (Sauer 2008, S. 5). Selbstzeugnisse geben in Form von

Konstruktionen und Präsentationen von Identität eine persönliche und oft stilisierte Sichtweise von Ereignissen wieder, die auf der eigenen Erinnerung oder Aufzeichnungen beruhen. Deren besonderer Wert liegt in der Wahrnehmung des Ereignisses durch den Autor, der Gewichtigungen vornimmt oder Unangenehmes weglässt (Grosch 2011, S. 70). Historisches Lernen kann außerordentlich gut mithilfe von Selbstzeugnissen und Egodokumenten erfolgen, da diese über eine hohe Authentizität verfügen. Außerdem sind sie sehr gut für methodische Perspektivenübernahmen oder -wechsel durch Um- oder Nacherzählen geeignet (Brüning 2012, S. 102). Schüler erleben Geschichte hier in Form von persönlichen Lebensgeschichten

und können die Auswirkungen von gesellschaftlichen, politischen oder sozialen Veränderungen für den Einzelnen nachvollziehen. Eine weitere didaktische Chance von Selbstzeugnissen ist der Vergleich mit anderen Quellen, wie einem Zeitungsbericht zu einem ähnlichen Thema.

*Schüler der Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg werten schriftliche Quellen aus
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Literatur

Brüning, Christina: Die Verwendung von Textquellen im Geschichtsunterricht. in: Barrassi, Michele (Hrsg.): Handbuch. Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. S. 92-107.

Grosch, Waldemar: Schriftliche Quellen und Darstellungen. in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin 2011. S. 63-91.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. in: Mayer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts 2013. S. 152-171.

Schneider, Eberhard: Was geschah damals?. Einführung in den Umgang mit Textquellen. in: Geschichte lernen 7 (1995). Heft 46. S. 22-25.

Sauer, Michael: Allen denen gar nützlich und lustig zu lesen. in: Geschichte lernen 20 (2008). Heft H. 124. S. 2-10.



Im Unterricht



(Foto: Stephanie Hofschlaeger / pixelio.de)

Die folgende Unterrichtseinheit und das dazugehörige Material sollen die Schüler in die Lage versetzen, im Rahmen des Projektes einen sachgerechten Umgang mit schriftlichen Quellen zu pflegen. Im Speziellen soll hier der Umgang mit Zeitungsartikeln eingeübt werden, da diese Quellenart für ein Projekt zur Migrationsgeschichte einen zentralen Stellenwert haben kann. Im Zentrum des Materials steht dabei der Leitfaden „Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen“ (M | 1), der Schülern einen sach- und fachgerechten Umgang mit schriftlichen Quellen aller Art ermöglichen kann.

Ziele

Methodenkompetenz im Umgang mit schriftlichen Quellen (v.a. Zeitungen); Sachkompetenz in Bezug auf die Wohnverhältnisse von Gastarbeitern

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Punktabfrage, Unterrichtsgespräch, Schülerpräsentation, Kreatives Schreiben

Zeitbedarf

2 Unterrichtsstunden

Begriffe

Horizont, Tendenz, Intention

Einstieg

Als Einstieg kann die Methode der Punktabfrage gewählt werden. Dafür erhält jeder Schüler einen kleinen Klebepunkt aus Papier oder einen Magneten, der an der Tafel haftet. An der Tafel steht folgender Satz:

Schriftliche Quellen (oder Zeitungen) sind für den Historiker...

...eine objektive Quelle.

...eine sehr wichtige Quelle.

...eine subjektive Quelle.

...nicht wichtiger als andere Quellen.

...eine informative Quelle.

Die Schüler müssen sich für eine Aussage entscheiden und dahinter ihren Punkt/Magneten heften. Sinn dieser Übung ist es nicht, die richtige Antwort zu finden, sondern mit den Schülern über den Quellenwert und die Bedeutung von schriftlichen Quellen für die Arbeit des Historikers ins Gespräch zu kommen. Dazu soll im anschließenden Unterrichtsgespräch das kollektive Klas-

senvotum thematisiert werden. Aber auch einzelne Schüler sollen ihre konkrete Wahl benennen und begründen. Auf diese Weise sensibilisiert man die Lerngruppe für die Thematik, erhält als Lehrkraft einen Einblick in den konkreten Wissensstand der Klasse und kann die anschließende Lerneinheit präziser darauf ausrichten.

Arbeitsmaterial

Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen (M | 1)

Mit den „Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen“ (M | 1) erhalten die Schüler einen Fragenkatalog, mit dem sie schriftliche historische Zeugnisse aller Art analysieren können. Da die Schüler im Rahmen einer historischen Projektarbeit oft auch selbstständig Quellen vor Ort befragen müssen, ist ein solcher allgemeiner Leitfaden sehr nützlich. Wichtig ist, dass die Schüler zu den schriftlichen Quellentypen, die für das konkrete Projekt von Bedeutung sind, eine Einführung erhalten.

„Keine Freizeiträume für ausländische Gastarbeiter“ (M | 2) und „Fremd statt Gastarbeiter“ (M | 3)

Die folgenden Materialien bieten für die Schüler die Möglichkeit, die Analyse von Zeitungsartikeln einzuüben, die für ein solches Projekt eine zentrale Quellenart darstellt. Die Schüler erlangen hier vor

allem historische Frage- und Methodenkompetenz und können lernen, welche Fragen man an eine Quelle stellen muss, um ihr sachgerechten Informationen zu entnehmen.

Thematisch ist das Material auf die Wohn- und Lebensverhältnisse von Gastarbeitern in der BRD in den 1960er Jahren ausgerichtet. Das Thema bietet die Chance für eine Perspektivenübernahme der Schüler (Aufgabe zu M | 3) und für vielfältige Gegenwartsbezüge, zum Beispiel zu den Lebensverhältnissen von Flüchtlingen und Asylsuchenden in der heutigen Bundesrepublik.

Die Aufgabe zu M | 3 ist an kreativen Schreibprozessen orientiert und beinhaltet den Versuch einer Perspektivübernahme der Schüler. Diese sollen sich in die Situation eines türkischen „Gastarbeiters“ versetzen, der in einer wie in M | 3 beschriebenen Unterkunft leben muss, und einen Brief an die Familie zuhause schreiben, in dem sie diese über die Wohnverhältnisse aufklä-

ren. Auch aufgrund der Kürze des Textes eignet sich M | 3 gut für einen flachen Einstieg ins Thema oder für schwächere Lerngruppen.

Bei M | 2 handelt es sich um einen sehr langen Text; die Aufgaben sind analytisch orientiert. Die Quelle M | 2 berichtet von Problemen der bayerischen Städte Ende 1960er Jahre, für die „Fremdarbeiter“ genügend Freizeitangebote zu schaffen. Der Zeitungsartikel versucht dabei Probleme und Lösungen aus verschiedenen Perspektiven darzustellen. Die Aufgaben zu M | 2 sollen den Schülern dabei helfen, die verschiedenen Perspektiven und Lösungsansätze herauszuarbeiten. Eventuell kann hier eine Differenzierung durch die Verteilung der Analysefragen oder das Ausfüllen der Tabellenspalten von verschiedenen Lerngruppen vorgenommen werden.

Abschluss

Ein Abschluss dieser Unterrichtseinheit könnte eine Wiederholung der Punktabfrage aus der Einstiegsphase sein. Jeder Schüler würde zum Abschluss nochmals einen Papierpunkt oder einen Magneten erhalten, der nun aber eine andere Farbe hat, als am Beginn der

Einheit. Wieder dürfen die Schüler nur eine Antwort mit ihrem Punkt versehen. Abschließend wird dann das zweite Ergebnis thematisiert und mit dem ersten Ergebnis verglichen. Die Schüler sollen individuell die Gelegenheit bekommen, ihre Entscheidung zu begründen. Auf

diese Weise ist eine kleine Einsicht in den Erfolg der Lerneinheit möglich, der für Lehrende und Lernende in gleichem Maße im Unterrichtsgespräch sichtbar werden kann.

(Foto: Lupo / pixelio.de)



M | 1 Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen**1. Herkunft** *Woher kommt der Text?*

Wann ist der Text entstanden?
Wo ist der Text verfasst worden?
Wer ist der Verfasser?
Von welcher Institution stammt der Text? (Kanzlei, Behörde usw.)
Wer ist der Adressat? (An wen richtet sich der Text?)

2. Inhalt *Was ist der Inhalt des Textes?*

Was ist das Thema des Textes?
Was sind die Kernaussagen des Textes?
Wie ist der Text inhaltlich aufgebaut? (Teilabschnitte)

3. Entstehung *Wie ist der Text entstanden?*

Gab es einen konkreten Anlass für die Erstellung des Textes?
Vor welchem geschichtlichen Hintergrund ist der Text entstanden? (Epoche, Ereignisse wie Kriege, Revolutionen, Friedensschlüsse, Verträge, Reformen,...)

4. „Horizont“ *Was konnte der Verfasser wissen?*

Wer hat den Text verfasst und was weiß man über diese Person? (Beruf, Bildung, Stellung,...)
Wie ist die zeitliche und örtliche Nähe des Verfassers zum Geschehen?
Beruhen die Informationen des Verfassers auf eigenen Beobachtungen?
Auf wen / welche Quellen stützt sich der Verfasser eventuell?

5. „Tendenz“ *Was will der Verfasser berichten? (Intention)*

Wie ist der Standpunkt des Verfassers? (Verzerrung, Belehrung...)
Ist der Verfasser am Geschehen beteiligt?
Wie steht der Verfasser zu den genannten Personen?
Welche Interessen hat der Verfasser? (Motive)
Gibt es einen Auftraggeber? (Motive)

6. Quellenart *Welcher Art ist der Text?*

Um was für eine Textart handelt es sich? (Zeitungsartikel, Brief, Urkunde...)
Welche formalen Vorgaben hat die Textart und wie wirken sich diese auf den Inhalt aus?

7. Textinterpretation *Wofür ist der Text eine Quelle?*

Welche Aussagen können aufgrund des Textes über die Zeit seiner Entstehung getroffen werden?
Welche Aussagen können über Personen, Ereignisse, Gegenstände, Orte, Ideen aus der Zeit der Entstehung getroffen werden?

M | 2 „Keine Freizeiträume für ausländische Gastarbeiter“

Die Tageszeitung Passauer Neue Presse schrieb am 7. März 1962:

„Bloß Nummern im Arbeitsprozeß? – Erfolgreiche Verhandlungen hinterlassen Entmutigung

München (Eigenbericht). Zehntausende von ausländischen Arbeitern werden jährlich von der deutschen Industrie angeworben. Die Hoffnung auf einen besseren Lebensstandard läßt die meist noch jüngeren Leute ihre Heimat verlassen, um sich als „Fremdarbeiter“ eine neue Existenz aufzubauen. Der Großteil von ihnen wird sich schon nach einem kurzen Aufenthalt in der Bundesrepublik einem vielleicht unerwarteten Problem gegenüberstehen: Wie nutze und verbringe ich die verhältnismäßig umfangreiche freie Zeit?

Diese Frage beschäftigt unablässig sowohl den in München stationierten Direktor im griechischen Arbeitsministerium, Dr. Demosthenes Coussis und den Leiter der Missione Cattolica Italiana in Bayern, Pater Don Eduaordo Borgialli. Die wichtigste Voraussetzung für ein erfolgreiches „Freizeitprogramm“, nämlich vier Wände und ein Dach über dem Kopf, ist eine jener Hürden, an der bisher alle einschlägigen Bemühungen zu Fall gekommen sind. Die Stadt München beispielsweise hat sich bisher darauf beschränkt, eine informativische Konferenz zu diesem Thema einzuberufen, an der eine griechische, italienische und spanische Kommission teilnahm. Vertreter der Konsulate sowie sozialer und kirchlicher Verbände palaverten zwar stundenlang, aber es blieb bei der unverbindlichen Zusicherung der Stadt, sich für die Bereitstellung von Aufenthalts- und Versammlungsräumen verwenden zu wollen.

Resignierend bleibt heute dem Griechenbetreuer Dr. Coussis nur die Bitte, man möchte ihm doch wenigstens einmal im Monat Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, um einen Veranstaltungskalender für die rund 4000 griechischen Arbeiter in München planen können. Er sehe keine andere Möglichkeit, die Leute aus ihrem angestammten und bevorzugten Treffpunkt, dem Münchener Hauptbahnhof, herauszulocken, der sich deshalb größter Beliebtheit erfreue, weil er „groß, warm und billig“ sei. Vielfach komme es nur deshalb zu unangenehmen Zwischenfällen, da es den ausländischen Arbeitern an guter Unterhaltung und Beschäftigung fehle. Theater und Kinos kämen wegen Sprachschwierigkeiten, der Besuch von Gaststätten aus Sparsamkeitsgründen häufig nicht in Frage.

Für den Fall, daß seinem Wunsche entsprochen werde, beabsichtigt Dr. Coussis Musik- und Vortragsabende zu veranstalten, auch sollen Originalfassungen griechischer Filme zur Aufführung gelangen. Einen besonderen Appell richtet Dr. Coussis an die Adresse des Bayerischen Rundfunks, pro Woche fünf Minuten Sendezeit für Nachrichten in Griechisch freizugeben. Das wäre der sicherste Weg, seine Landsleute anzusprechen, die fast alle ein Rundfunkgerät besitzen. Es dürfe nicht übersehen werden, daß verschiedene Stationen des Ostblocks, darunter vor allem ein Sender der Tschechoslowakei, ein eigenes Programm in griechischer Sprache nach Deutschland sende.

Mit ungleich stärkerer Zuversicht wird die Freizeitbeschäfti-

gung der ausländischen Kräfte in den kleineren und mittleren Städten Bayerns, die im Augenblick 12000 Griechen beschäftigen, beurteilt. Hier sei von den Betrieben bereits Vorbildliches geleistet worden. Bamberg, Weiden und Traunreuth werden gerne als Beispiele genannt. Resümiert Dr. Coussis: „Man darf die Griechen nicht einfach als Arbeitstiere betrachten, sondern muß in ihnen auch den Menschen sehen.“

Spürbare Zurückhaltung und Skepsis kennzeichnet die Begegnung mit Pater Borgialli in den winzigen Räumen der Missione Cattolica Italiana in München, dessen ebenso verantwortungsvolle wie praktisch undurchführbare Aufgabe es ist, die italienischen Arbeiter in München und Umgebung, deren Zahl in den Sommermonaten die Zehntausend-Grenze überschreitet, zu betreuen. Zuviel leere Versprechungen, Hoffnungen, Ermunterungen seien ihm in dieser Angelegenheit schon zuteil geworden, meint der Pater. Seine Sorgen sind kaum von denen des griechischen Kollegen verschieden, wenngleich er von einigen zwar schüchternen, aber immerhin schon erkennbaren Erfolgen zu berichten weiß. Ungefähr 20 Italiener haben eine kleine Vereinigung, die „Associazione Lavoratori Italiani“ ins Leben gerufen und veranstalten für Ihre [sic!] Freunde Ausflüge, Filmvorführungen und Fußballspiele. „Buon Giorno Colega“ heißt eine Dreißig-Minuten-Sendung des Bayerischen Rundfunks, die jeden Samstag ausgestrahlt wird.

„Wenn uns die Stadt nur billig ein Grundstück geben könnte. Das wäre ein großer Fortschritt. Mit Mitteln des Vatikans, der Erzdiözese München und privaten Spenden würden wir schon ein eigenes Haus bauen“, meint Pater Borgialli. „Man hat die ausländischen Arbeitskräfte nach Bayern gerufen, weil man sie braucht. Jetzt sind sie da, und nun soll die deutsche Öffentlichkeit eben zur Kenntnis nehmen, daß die Italiener und Griechen Menschen mit einem Freizeitbedürfnis sind und nicht nur Nummern im Arbeitsprozeß.“

Aufgaben

M | 2

1. Lies die Quelle gründlich durch!
2. Analysiere die Quelle mithilfe von M | 1 „Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen“!
3. Versuche alle Analysefragen so gut wie möglich zu beantworten! Mache Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen sind im Text direkt enthalten?
 - Was kann ich mit guten Gründen vermuten?
 - Was weiß ich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen?
4. Versuche die unten abgedruckte Tabelle auszufüllen und die Probleme der bayerischen Städte, die Probleme der „Fremdarbeiter“, die Ursachen der Probleme und die verschiedenen Lösungsvorschläge zu notieren!

Probleme der bayerischen Städte	Probleme der „Fremdarbeiter“	Ursachen der Probleme	Lösungsvorschläge für die Probleme
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

M | 3 „Fremd statt Gastarbeiter“

Die Tageszeitung Handelsblatt schrieb am 16. Februar 1967:

„In einem Raum von nicht mehr als 15 Quadratmetern hausen sechs türkische und griechische Gastarbeiter. Übereinander und eng zusammengedrückt stehen die Betten; alle Männer liegen schon, obwohl es gerade erst halb neun ist. Aber was sollen sie in diesem Loch anders anfangen? Nicht einmal genügend Stühle sind vorhanden; in der Mitte, unter einer schief herabhängenden Glühbirne, steht ein kleiner, von einer ‹Tischdecke› aus Zeitungspapier bedeckter Tisch. Der Fußboden ist kahl und schmutzig, nicht anders die Wände; nach einem Bild, einer Gardine sucht man vergeblich. [...] Um ins nächste Zim-

mer zu gelangen, muß man eine steile Holzterrasse erklimmen. Nur durch Sperrholzwände wird der Raum zusammengehalten. Ein Arbeiter kniet gerade auf einem kleinen Teppich und verrichtet sein Gebet, die anderen hocken in ihren Betten. Aus der Papiertüte eines Kaufhauses haben sie sich einen notdürftigen Lampenschirm gemacht. Einen Ofen gibt es für die Leute aus dem Süden nicht, die kaum etwas anderes so sehr bei uns vermissen wie Sonne und Wärme. Man sucht nach Worten, um den Toilettenraum zu beschreiben. Auf dem Boden schwimmt eine einzige dreckige Lache, das Inventar besteht aus einer kalksteinernen Latrine ohne Besatz. [...]“

Aufgaben

M | 3

1. Lies die Quelle gründlich durch!
2. Analysiere die Quelle mithilfe von M | 1 „Fragen für die Analyse von schriftlichen Quellen“!
3. Versuche alle Analysefragen so gut wie möglich zu beantworten! Mache Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen sind im Text direkt enthalten?
 - Was kann ich mit guten Gründen vermuten?
 - Was weiß ich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen?
4. Stelle dir vor, du bist ein türkischer Gastarbeiter und musst in einer wie in M | 3 beschriebenen Unterkunft leben. Schreibe einen Brief an deine Familie zuhause, in dem du sie über deine Wohnverhältnisse aufklärst!



(Fotos: Annemarie Weber; Anatoly Eydelmann; Tran Thi Thu Trang)

Historische Fotografien

Schüler lernen historische Fotografien zu analysieren und zu deuten

Visuelle Medien wie die Fotografie erzeugen aufgrund ihrer vermeintlich hohen Authentizität und großen Nähe zur historischen Realität eine besondere Vergangenheitswahrnehmung. Deshalb ist es wichtig, im Rahmen des Projektes mit Schülern Kriterien zu erarbeiten, die ihnen einen kritischen Umgang mit historischen Fotografien ermöglichen, um zu verhindern, dass sie der vermeintlichen Authentizität und Suggestionskraft von Fotografien erliegen.

Erfahrungsgemäß fällt es Schülern oft schwer, einen Zugang zu Texten zu bekommen, während sie von Fotografien unmittelbarer angesprochen werden, da für sie historische Sachverhalte, Abläufe und Situationen näher und greifbarer erscheinen. Für den im Klassenzimmer zu leistenden historischen Rekonstruktionsprozess können Fotografien ein hilfreiches Medium sein, da sie es ermöglichen, beim Lernenden „eine Vorstellung von Geschich-

te“ (Bergmann/Scheider 2011, S. 245) zu vermitteln und so die Imaginationskraft entscheidend fördern. Fotografien können Schülern dabei die optisch wahrnehmbare äußere Beschaffenheit von historischen Orten, Gegenständen, Ereignissen oder Personen vermitteln. Wenn aber auch die Art der Abbildung thematisiert wird, liefern Fotografien Einblicke in historische Wahrnehmungsmuster und mentale Einstellungen. Denn Fotografien sind, wie alle Medi-

en, keine neutralen Informationsträger. Das qualitative empirische Forschungsprojekt „Bildwahrnehmung und Bildungsstandards“ an der Universität Kassel hat ergeben, dass Schüler bei Bildquellen häufig nicht den Gesamtzusammenhang erkennen, lediglich Teilzusammenhänge des Bildes aufgrund von subjektiven Alltagserfahrungen erläutern, oft keiner erkennbaren Systematik folgen, sondern individuell und sprunghaft vorgehen, alle Arten von Bildquel-

len üblicherweise als authentische Abbildung der Wirklichkeit interpretieren, die Intentionalität von Bildern kaum erkennen und deren Historizität zwar erkennen, aber zeitlich nicht spezifizieren können (Bernhardt 2011, S. 41-42).

Von zentraler Bedeutung ist also, dass die Schüler Einsicht in die Tatsache erlangen, dass Fotografien Inszenierungen und Interpretationen und keine Abbilder einer historischen Realität sind. Und als solche zeigen sie nur einen winzigen Ausschnitt, ohne dabei den dazugehörigen Kontext oder die Art und Weise, wie der Fotograf das Geschehen abgebildet

haben wollte, explizit zu verdeutlichen. Dadurch kann die vergangene Realität akzentuiert, verzerrt, verfälscht oder idealisiert werden (Bergmann/Scheider 2011, S. 24). Perspektivität ist damit ein zentraler Bestandteil der Quellengattung Fotografie, was jedoch auch auf jedes andere Zeugnis vergangener Wirklichkeiten zutrifft.

Die Schüler sollen methodisch in die Lage versetzt werden, Fotografien zu betrachten, zu beschreiben, einzuordnen, zu deuten und zu interpretieren. Denn Fotografien werden erst dann zu guten historischen Quellen, wenn die

medienimmanenten ästhetischen Konstruktionsstrategien erkannt, erklärt und reflektiert und sie differenziert in ihren historischen Entstehungskontext eingeordnet und interpretiert werden. Bei Fotografien ist bei der Interpretation die Vieldeutigkeit und die innere Ambivalenz zu beachten. Dabei sollte auch das mögliche Fehlen von Informationen nicht als Mangel, sondern als Chance für die Interpretation begriffen werden.

*Schüler der 9c der Peter-Henlein-Realschule
Nürnberg beim Auswerten historische
Fotografien.
(Foto: Hannes Burkhardt)*



Phasen der Bildanalyse

(nach Hamann)

Beim Bearbeiten von historischen Fotografien kann sich am folgenden Vierschritt der Bildanalyse orientiert werden (nach Christoph Hamann, der die Analysephasen des Kunsthistoriker Erwin Panofsky aus den 1930er Jahren zugrunde legt):

1. Bildbetrachtung

Bevor die Schüler beginnen zu beschreiben, sollten sie sich viel Zeit nehmen das Bild intensiv zu betrachten. Die Schüler müssen lernen, sich für eine intensive Betrachtung Zeit zu nehmen, da sie erfahrungsgemäß oft dafür nicht die nötige Geduld aufbringen. Die Schüler sollen nach einer ausgedehnten Betrachtungsphase auch ihre ersten Eindrücke, Gedanken, Assoziationen, Gefühle und Meinungen äußern, ohne dass diese von der Lehrkraft kommentiert oder gar bewertet werden. Danach folgt das Beschreiben.

2. Bildbeschreibung

Die Schüler erläutern hier, was auf dem Bild zu sehen ist, ohne dabei das Gesehene zu deuten. Der Inhalt und das Thema werden beschrieben und die Personen, Gegenstände, Gebäude etc. werden konkret benannt. Die Schüler müssen hier auch die spezifischen Gestaltungsmittel zuordnen und benennen können. Es handelt sich also um eine systematische Beschreibung unter Zuhilfenahme von analytischen Kategorien (Perspektive, Komposition, Farben etc.).

3. Bildinterpretation

Nun erfolgen eine zusammenfassende Interpretation des Bildes und eine Einordnung in den historischen Kontext. Hierzu werden alle Informationen

beachtet, die zu dem konkreten Bild vorliegen (Auftraggeber, Rezeptionsgeschichte, Zweck der Aufnahme etc.).

4. Bildüberschreitung

Dieser Schritt umfasst zum einen die Behandlung des weiteren historischen Kontextes, der nicht unmittelbar mit dem Bild in Verbindung steht (Vorgeschichte, Nachgeschichte). Zum anderen kann in dieser Phase ein kreativer Umgang mit dem Bild geschehen (Bearbeitung, Bildunterschriften, Texte zum Bild etc.).

Literatur

Bergmann, Klaus / Schneider, Gerhard:
Das Bild. in: Pandel, Hans-Jürgen / Becher, Ursula A. J. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2010. S. 226-268.

Bernhardt, Markus: „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung. in: Handro, Saskia (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Berlin 2011. S. 37–53.

Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2011.

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber 2007.

Fotografien

Geschichte lernen 15 (2003). Heft 91. Historische Fotografie.

Praxis Geschichte 19 (2006). Heft 1. Fotografien im Geschichtsunterricht.

Foto: Hannes Burkhardt

Im Unterricht



(Foto: Hannes Burkhardt)

Da die Schüler im Rahmen des Projektes häufig mit historischen Fotografien konfrontiert sein werden, soll das folgende Material vor allem dazu dienen, die Schüler im Umgang mit der Quellenart zu schulen. Zentral sind dabei die „Fragen für die Analyse von Fotografien“ (M | 1), mit deren Hilfe die Schüler im Rahmen des Projektes auch allein arbeiten können. Die Handhabung dieser Arbeitsunterstützung können die Schüler mithilfe des folgenden Materials anhand ausgewählter Fotografien einüben und so einen sicheren Umgang mit historischen Fotografien erhalten.

Ziele

Sensibilisierung für den Quellenwert von Fotografien; Methodenkompetenz im Umgang mit historischen Fotografien; Sachkompetenz im Bezug auf die Wohnverhältnisse verschiedener Migrantengruppen

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Unterrichtsgespräch, Auswertungsgespräch, Schülerpräsentation, Kreatives Schreiben

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

Perspektive (Normal-, Vogel-, Froschperspektive), Bildintention, Bildtendenz, Objektivität, Horizont, Tendenz, Intention

Einstieg

Als Einstieg in die Unterrichtssequenz kann mit den Schülern die Frage diskutiert werden, ob Fotografien für den Historiker eine gute Quelle sind. Wichtig ist dabei, die Schüler zu animieren, ihre Antworten zu begründen. Mit der Ausgangsfrage verbunden sind Fragen nach der Objektivität, Sachlichkeit oder dem Dokumentationscharakter von Fotografien. Es können für dieses erste kurze Unterrichtsgespräch bereits

eine oder mehrere Fotografien der anschließenden Gruppenarbeit als Ausgangspunkt für die Diskussion gezeigt werden. Durch diese einführende, vom Lehrer geleitete Diskussion, können die Schüler für die Probleme und Chancen sensibilisiert werden, die mit der historischen Quelle Fotografie verbunden sind:

Sind Fotografien für den Historiker eine gute Quelle?

Zeigen Fotografien die Wirklichkeit?

Sind Fotografien objektiv?

Die Fragen können die Schüler auch zunächst mit einem Partner oder in Gruppen diskutieren und ihre Ergebnisse dann im Plenum präsentieren.

Die Schüler sollten im Idealfall eine Einsicht in die Tatsache gewinnen, dass Fotografien vergangene Wirklichkeiten

perspektivisch, fragmentarisch, intentional und subjektiv rekonstruieren. Fotografien präsentieren nicht vergan-

gene Wirklichkeiten, sondern einen Ausschnitt rekonstruierter und intentionaler Geschichte.

Arbeitsmaterial

Fragen für die Analyse von historischen Fotografien (M | 1)

M | 1 ist so entworfen, dass Schüler fortgeschrittener Lerngruppen mit dessen Hilfe selbständig Fotografien beschreiben, analysieren und deuten können. Dennoch müssen die Schüler die Arbeit damit einüben. Zu Beginn sollte sich jeder Schüler selbstständig mit dem Bogen vertraut machen und sich Fragen und Unklarheiten notieren. Anschließend können die Schüler ihre Fragen gemeinsam diskutieren. Alle Unklarheiten, die die Schüler nicht selbst ausräumen können, sollten dann vom Lehrer thematisiert und erklärt werden. Erfahrungsgemäß tauchen viele Fra-

gen erst während der anschließenden praktischen Arbeit mit den Fotografien (M | 2 - M | 5) auf.

Analyse von Fotografien (M | 2 - M | 5)

Es sollte in der Arbeitsphase mit M | 2 - M | 5 nochmals Zeit für Rückfragen zu den „Fragen für die Analyse von Fotografien“ (M | 1) eingeplant werden. Ziel der Arbeit mit den Fotografien M | 2 - M | 5 ist es, dass die Schüler den Umgang mit historischen Fotografien und die Arbeit mit M | 1 einüben. Wichtig ist die Einsicht, dass nicht jede Frage bei jeder Fotografie beantwortet werden kann. Auf diese Weise werden die Schüler

dafür sensibilisiert, bei Befragungen so viele Informationen wie möglich zu den Fotografien zu bekommen. Ebenso sollten die Schüler bei der Analyse der Fotografien und der anschließenden Präsentation ihrer Ergebnisse immer klar unterscheiden, welche Informationen sie direkt aus der Fotografie ableiten können, was mit guten Gründen vermutet werden kann und was sie nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen wissen. Es bietet sich an, die Fotografien in verschiedenen Gruppen beschreiben, analysieren und deuten zu lassen und die Ergebnisse gemeinsam im Plenum auszuwerten.

*Schülerinnen der Klasse 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg werten Fotografien aus.
(Foto: Hannes Burkhardt)*





Schüler der Klasse 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg präsentieren die Ergebnisse einer Gruppenarbeitsphase. (Foto: Hannes Burkhardt)

Während die jeweils erste Aufgabe zu den Fotografien M|2 - M|5 immer deskriptiv angelegt ist, handelt es sich bei der jeweiligen zweiten Aufgabe immer um einen Deutungsakt, der in eine kreative Aufgabenform eingebunden ist.

Fotografie M | 2: Im Flüchtlingslager für Vertriebene in Bramsche/Niedersachsen (1945/46)

Bei der zweiten Aufgabe zu M | 2 sollen die Schüler eine Geschichte zu der Fotografie erzählen und so Einsicht in die Tatsache erhalten, dass Fotografien immer Momentaufnahmen sind und über das Vorher und Nachher des gezeigten Augenblicks nur gemutmaßt werden kann. Solche Mutmaßungen sollten jedoch keine Fiktionen, sondern historisch-sachlich begründete Vermutungen sein. Indem die Schüler die Fotografie in eine narrative Struktur einbinden, stellen sie diese in einen chronologischen und argumentativ begründeten

Zusammenhang.

Fotografie M | 3: Mutter und Kind in ihrem Notquartier im Übergangslager für Aussiedler und Flüchtlinge in Friedland / Niedersachsen (1962)

Auch hier erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Fotografie mithilfe von kreativem Schreiben, indem die Schüler eine „Traumblase“ in die Fotografie einfügen sollen. Auch hier gilt, dass der Text in der „Traumblase“ historisch-fachlich valide begründet werden muss und die Schüler nicht frei fantasieren sollen. Ziel dieser Perspektivenübernahme ist es, ein Verständnis für die Situation zu wecken, in der sich Aussiedler befanden und so auch deren Motivationszusammenhänge zu erschließen.

Fotografie M | 4: Türkische Gastarbeiter in ihrer Unterkunft in München (Oktober 1970)

Bei Fotografie M | 4 dürfen die Schüler nochmals kreativ werden, indem sie versuchen, einen möglichen Arbeitsauftrag an den Fotografen zu formulieren. Dabei sollte den Schülern die Tatsache bewusst werden, dass mit Fotografien immer eine bestimmte Absicht verbunden ist, welche bei der Interpretation unbedingt beachtet werden sollte.

Fotografie M | 5: Die türkische Familie Kök beim Abendessen (Nürnberg 1992)

Diese Fotografie entfaltet besonders im Vergleich zu M | 4 ihre historische Bedeutung. Die Schüler sollen hier ebenfalls einen möglichen Arbeitsauftrag des Fotografen formulieren.

M | 1 Fragen für die Analyse von historischen Fotografien

1. Beschreibung

Was sehe ich?

Welche Mimik haben die Personen? (Mimik kann Ausdruck von Gefühlen sein!)
 Welche Gestik haben die Personen?
 Welche Körperhaltung haben die Personen?
 Welches Geschlecht, welches Alter, welche Kleidung, welchen Beruf haben die Personen?

2. Gegenstände/Gebäude/Sonstiges

Wie sind die Gegenstände/Gebäude/Sonstiges abgebildet?

Was ist außer den Personen dargestellt?
 Wie sehen die abgebildeten Gegenstände/Gebäude/Sonstiges aus? (Farbe, Form, Größe, ...)
 In welcher Beziehung stehen die abgebildeten Dinge und die Personen zueinander?
 (Vordergrund/Hintergrund)

3. Entstehung

Wie ist die Fotografie entstanden?

Wer hat die Fotografie gemacht? (Geschlecht, Alter, Beruf, ...)
 Gibt es einen Auftraggeber? (Person, Institution, ...)
 Wo und wann ist die Fotografie entstanden?
 Vor welchem geschichtlichen Hintergrund ist die Fotografie entstanden?
 (Epoche, Ereignisse, Kriege, Revolutionen, Friedensschlüsse, Verträge, Reformen, ...)
 Gab es einen konkreten Anlass für die Fotografie?
 Liegt hier ein Original, eine Kopie oder eine Fälschung vor?

4. Bildsprache

Wie ist die Fotografie gemacht?

Von welchem Standpunkt wurde die Fotografie gemacht? / Wo steht der Fotograf?
 Aus welcher Perspektive wurde die Fotografie aufgenommen? (Normal-, Vogel-, Froschperspektive)
 Welcher Ausschnitt lässt sich erkennen?
 Wurde die Fotografie arrangiert? / Wie wurde die Fotografie arrangiert?
 Wie ist die Fotografie aufgebaut? (Symmetrien, Verhältnis Vordergrund/Hintergrund, ...)

5. Nicht auf dem Bild

Was sehe ich nicht auf der Fotografie?

Was könnte sich links, rechts, über und unter dem Ausschnitt der Fotografie befinden?
 Was geschah, bevor die Fotografie aufgenommen wurde?
 Was geschah, nachdem die Fotografie aufgenommen wurde?

6. Verwendung

Wie wurde die Fotografie verwendet?

Wie wurde die Fotografie veröffentlicht und verbreitet?
 Welche Funktion hatte die Fotografie vermutlich? (Mitteilungsabsicht, Adressat)
 Welche Wirkung hatte die Fotografie bei ihrer Verwendung?

7. Bildinterpretation

Wofür ist die Fotografie eine Quelle?

Welche Aussagen kann ich aufgrund der Fotografie über die Zeit ihrer Entstehung treffen?
 Welche Aussagen kann ich über Personen, Ereignisse, Gegenstände, Orte, Ideen, ... aus der Zeit der Entstehung der Fotografie treffen?

M | 2 Im Flüchtlingslager für Vertriebene in Bramsche/Niedersachsen (1945/46)



(Foto: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz / Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte)

Aufgaben

1. Analysiert die Fotografie mithilfe der „Fragen für die Analyse von historischen Fotografien“ (M | 1)!
2. Bereitet eine kurze Präsentation vor, in der ihr die Ergebnisse eurer Analyse der Klasse vorstellt!
Macht hierbei Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen lassen sich direkt aus der Fotografie ableiten?
 - Was kann mit guten Gründen vermutet werden?
 - Was lässt sich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen erkennen?
3. Beschreibt die Wohnverhältnisse, die sich auf der Fotografie erkennen lassen!
4. Was könnte das Mädchen mit dem karierten Kleid erlebt haben? Verfasst eine stimmige Geschichte, in der ihr auf mögliche Umstände ihrer Flucht und ihres Lebens im Flüchtlingslager in Bramsche eingeht. Nutzt dabei euer Wissen über Vertriebene und Flüchtlinge nach 1945 (Kapitel „Flüchtlinge Vertriebene“ ab S. 16)!

M | 3 Mutter und Kind in ihrem Notquartier im Übergangslager für Aussiedler und Flüchtlinge in Friedland / Niedersachsen (1962)



(Foto: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz / Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte)

Aufgaben

1. Analysiert die Fotografie mithilfe der Fragen auf dem Arbeitsblatt „Fragen für die Analyse von historischen Fotografien“ (M | 1)!
2. Bereitet eine kurze Präsentation vor, in der ihr die Ergebnisse eurer Analyse der Klasse vorstellt!
Macht hierbei Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen lassen sich direkt aus der Fotografie ableiten?
 - Was kann mit guten Gründen vermutet werden?
 - Was lässt sich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen erkennen?
3. Beschreibt die Wohnverhältnisse, wie sie sich auf der Fotografie erkennen lassen!
4. Fügt eine „Traumblase“ in die Fotografie ein. Überlegt, wovon die junge Mutter träumen und was sie sich von ihrer neuen Heimat erhoffen könnte. Nutzt dabei euer Wissen über Aussiedler und die Umstände ihrer Migration (Kapitel „Aussiedler und Spätaussiedler“, ab S. 26)!

M | 4 Türkische Gastarbeiter in ihrer Unterkunft in München (Oktober 1970)



(Foto: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz / Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte)

Aufgaben

1. Analysiert die Fotografie mithilfe der Fragen auf dem Arbeitsblatt „Fragen für die Analyse von historischen Fotografien“ (M | 1)!
2. Bereitet eine kurze Präsentation vor, in der ihr die Ergebnisse eurer Analyse der Klasse vorstellt!
Macht hierbei Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen lassen sich direkt aus der Fotografie ableiten?
 - Was kann mit guten Gründen vermutet werden?
 - Was lässt sich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen erkennen?
3. Beschreibt die Wohnverhältnisse, wie sie sich auf der Fotografie erkennen lassen!
4. Welchen Arbeitsauftrag könnte der Fotograf erhalten haben? Versetzt euch in die Rolle des Menschen, der dem Fotografen den Auftrag für die Fotografie gegeben hat und formuliert diesen Auftrag schriftlich aus! Erläutert dabei eure Vorstellungen möglichst genau! Nutzt dafür euer Wissen über Gastarbeiter (Kapitel „Gastarbeiter“, ab S. 33)!

M | 5 Die türkische Familie Kök beim Abendessen (Nürnberg 1992)



(Foto: Stadtarchiv Nürnberg)

Aufgaben

1. Analysiert die Fotografie mithilfe der Fragen auf dem Arbeitsblatt „Fragen für die Analyse von historischen Fotografien“ (M | 1)!
2. Bereitet eine kurze Präsentation vor, in der ihr die Ergebnisse eurer Analyse der Klasse vorstellt!
Macht hierbei Folgendes deutlich:
 - Welche Informationen lassen sich direkt aus der Fotografie ableiten?
 - Was kann mit guten Gründen vermutet werden?
 - Was lässt sich nur durch zusätzliche Hintergrundinformationen erkennen?
3. Beschreibt die Wohnverhältnisse, wie sie sich auf der Fotografie erkennen lassen!
4. Welchen Arbeitsauftrag könnte der Fotograf erhalten haben? Versetzt euch in die Rolle des Menschen, der dem Fotografen den Auftrag für die Fotografie gegeben hat und formuliert diesen Auftrag schriftlich aus! Erläutert dabei eure Vorstellungen möglichst genau! Nutzt dafür euer Wissen über Gastarbeiter (Kapitel „Gastarbeiter“, ab S. 33)!



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Oral History

Schüler befragen Zeitzeugen

Die Befragung von Zeitzeugen nimmt in einem Projekt zur Migrationsgeschichte der BRD nach 1945 eine Schlüsselposition ein. Schüler müssen dazu wissen, wie sie ein solches Interview mit einem Zeitzeugen vorbereiten können, sie müssen erfahren, wie sie sich in der Interviewsituation verhalten sollten und sie müssen für die Auswertung den Wert des Zeitzeugen als subjektive Quelle kennen und einschätzen können.

Oral History als Wissenschaft beschäftigt sich mit der Erforschung des subjektiven Umgangs mit der eigenen Geschichte. Dabei wird danach gefragt, wie persönliche Erfahrungen verarbeitet und weitergegeben und wie diese in die Persönlichkeit integriert werden und so die Identität des Einzelnen beeinflussen.

Es gibt gute Gründe, um Zeitzeugenbefragungen mit Schülern durchzuführen, wie die Öffnung der Schulen oder der hohe Grad der Eigenaktivität von Schülern. Außerdem begegnet ihnen Geschichte hier unmittelbar und mit

einem hohen Grad an Authentizität, weshalb Schüler durch diese unmittelbaren Schilderungen, Erfahrungen und Lebensgeschichten für historische Themen begeistert werden können (Henke-Bockschatz 2013, S. 256-257). Aber eben hier liegen auch die Stolpersteine. Denn die Faszination, die von Zeitzeugen ausgeht, kann dazu führen, dass Schüler Zeitzeugenaussagen allzu unreflektiert in ihren Geschichtsdeutungen folgen. Deshalb ist es entscheidend, dass Aussagen kritisch im Hinblick auf Perspektive und Werturteile hinterfragt werden und auch

die beschriebenen Erinnerungsfaktoren wie Vergessen, Verdrängen, nachträgliche Rechtfertigung, Stilisierung, Harmonisierung und der Einfluss von späteren Erfahrungen, Kenntnissen und gesellschaftlichen Deutungen berücksichtigt werden (Sauer 2012, S. 235). Das menschliche Gedächtnis ist stets darum bemüht, Erinnerungslücken mit Erzählungen anderer, Gelesenem, Bildern, Fotografien, Filmen und Fernsehberichten zu schließen, wodurch es ständigen Modifizierungen, Umstrukturierungen, Transformationen und Neuinterpretationen ausgesetzt ist

und auf diese Weise veränderte Lebensumstände, neue Erfahrungen und Erkenntnisse unser Gedächtnis ständig neu formen, um es neuen Lebenssituationen und Selbstbildern anzugleichen.¹ Entscheidend ist die Einsicht der Schüler in die Tatsache, dass Aussagen von Zeitzeugen subjektive Aussagen und Eindrücke sind, die den Bedingungen des Speichervermögens des menschlichen Gedächtnisses unterliegen. Vergangenheit wird im Augenblick des Erzählens zu Geschichte konstruiert. Dabei werden Erinnerungen durch Dinge ergänzt, die nicht wirklich geschehen sind, oder Ereignisse einfach unterschlagen, weil sie der Zeitzeugen schlicht vergessen hat. Mit den Jahren können sich so gesellschaftliche Einflüsse und ein schwächer werdendes Gedächtnis erheblich auf die Aussagen auswirken. Zu den Zielen der Oral History gehört nicht nur die Erhebung, Archivierung, Auswertung und Kontextualisierung subjektiv und individuell erlebter Ver-

gangenheit, sondern eben auch die Analyse der selektiven und perspektivischen Bedeutungszuweisungen des einzelnen Zeitzeugen (Bühl-Gramer 2008, S. 108).

Wenn die Schule zu einem Ort wird, an dem Oral History altersgerecht praktiziert wird, dann müssen auch die Perspektivität des Zeitzeugen und die Selektivität des menschlichen Gedächtnisses thematisiert werden. Beides kann mit Hilfe des folgenden Materials gelingen.

¹Vgl. „Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit ZeitzeugInnen“, S. 10. URL: <http://zeitzeugengeschichte.de/pdf/EG-Leitfaden.pdf> (Zugriff am 5.2.2014).

*Schülerinnen der Klasse 10a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg führen ein Zeitzeugengespräch durch.
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Literatur

Geschichte lernen 12 (2000). Heft 76. Oral History.

Bühl-Gramer, Charlotte: Lehrerkompetenzen für den Geschichtsunterricht- das Beispiel „Oral History“. in: Norica 4 (2008). S. 105–108.

Henke-Bockschatz, Gerhardt: Zeitzeugenbefragung. in: Mayer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts 2013. S. 354-369.

Sauer, Michael: Zeitzeugenaussagen. in: ders: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10., erneut aktualisierte und erweiterte Auflage. Seelze-Verlber 2012.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Bevor die Schüler selbst Zeitzeugen befragen, müssen sie im Unterricht die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Zeitzeugeninterviews einüben. Das folgende Material bietet dafür viele Möglichkeiten und Anreize. Zudem erhalten die Schüler Hilfestellungen in Form von Materialien (M | 2 - M | 5), auf denen nochmals die wichtigsten Informationen zusammengefasst sind.

Ziele

Kenntnis des Quellenwertes von Zeitzeugen; Methodenkompetenz im Umgang mit Zeitzeugen; Sachkompetenz in Bezug auf „Gastarbeiter“

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Analyse eines Zeitzeugengesprächs, Partnerinterview, Unterrichtsgespräch, Schülerpräsentation, Auswertungsgespräch

Zeitbedarf

2 Unterrichtsstunden

Begriffe

Oral History; Fragetypen im Interview

Einstieg

Als Einstieg in das Thema Zeitzeugenbefragung kann mit den Schülern das folgende Video angesehen werden:

www.youtube.com/watch?v=qf_ZnDdb-KDK

Es handelt sich hierbei um ein Interview mit dem ehemaligen „Gastarbeiter“ Ali Güneş aus Ehingen (Bayern). Im Gegensatz zu den meisten Interviews mit Zeitzeugen, die man im Internet findet, ist dieser kurze Ausschnitt nicht geschnitten, sodass man auch die Fragen der Interviewerin hört und so auch die Frage-

und Interviewtechnik mit den Schülern thematisieren kann.

Um mit den Schülern über die Rolle von Zeitzeugen für die Geschichtsschreibung ins Gespräch zu kommen und das Führen von Zeitzeugeninterviews zu thematisieren, können nach dem gemeinsamen Ansehen des kurzen Ausschnitts folgende Fragen im Unterrichtsgespräch mit der Klasse besprochen werden:

Wie hat euch die Zeitzeugenbefragung gefallen?

Wie führt die Leiterin der Befragung das Gespräch?

Wie sind die Fragen formuliert (offen/geschlossen; lang/kurz etc.)?

Sind Zeitzeugen für den Historiker eine gute Quelle?

Was sollte man bei der Durchführung einer Zeitzeugenbefragung beachten?

Worüber können Zeitzeugen Auskunft geben und worüber nicht?

Ein Zeitzeugeninterview von Schülern

Leitfäden im Internet

Das Internet bietet eine Vielzahl an Plattformen, die eine Reihe von Aufzeichnungen von Zeitzeugeninterviews in Text- oder Videoform bereitstellen. Eine Auswahl an Angeboten zum Thema „Flucht und Migration“ in der deutschen Geschichte nach 1945 bietet die folgende Liste:

www.gedaechtnis-der-nation.de

www.zeitzeugengeschichte.de

www.zeitzeugen-tv.com

www.archiv-der-zeitzeugen.de

www.zeitbilder.info

Auf den Internetplattformen zeitzeugengeschichte.de und gedaechtnis-der-nation.de können Leitfäden heruntergeladen werden, um mit Schülern ein Zeitzeugeninterview vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten.

www.zeitzeugengeschichte.de/pdf/EG-Leitfaden.pdf (65 Seiten)

www.gedaechtnis-der-nation.de/home/sidebar/01/copytext_files/file/Leitfaden%20f%C3%BCr%20Zeitzeugen-Interviews.pdf (10 Seiten)

Der Leitfaden von zeitzeugengeschichte.de ist mit 65 Seiten etwas ausführlicher und behandelt auch sehr ausführlich Fragen der technischen Umsetzung bei einer Aufzeichnung des Interviews. Ist dies im Rahmen des Projektes nicht notwendig, ist die kompaktere Variante von gedaechtnis-der-nation.de ebenfalls sehr handhabbar.

Wahrnehmung ist subjektiv (M | 1)

Diese ersten beiden Übungen sollen die Schüler dafür sensibilisieren, dass die menschliche Wahrnehmung grundsätzlich eine subjektive und individuelle ist. Hierfür sollen sie in einer ersten kleinen Übung ein Bild betrachten, das verschiedenste Wahrnehmungen zulässt:

- Zwei Frauen gehen spazieren, als ein Mann eine der Frauen mit einem Stück Holz schlägt.

- Eine Frau geht zur Seite, um einen blinden Mann vorbei zu lassen.
- Ein Bettler und eine Frau.
- Gartenarbeit.
- Eine Bauernfamilie, die auf dem Feld arbeitet.
- Zwei Menschen, die einander helfen, etwas zu tun.
- Ein Mann gräbt ein Loch und eine Frau wirft Samen hinein.

In einer zweiten möglichen Übung sollen die Schüler dann ihren bisherigen Schultag in einem Text beschreiben. Im anschließenden Gespräch darüber sollte deutlich werden, dass jeder eine subjektive und individuelle Perspektive darauf hat, obwohl der Tag in der Schule gemeinsam erlebt worden ist. Die Einsicht in die Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung ist für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugengesprächen elementar.

*Schüler der Klasse 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg führen ein Zeitzeugengespräch
(Foto: Dr. Elke Mahler)*





*Schülern der 9. und 10. Klasse unterschiedlicher Schulen führen ein Zeitzeugengespräch durch.
(Foto: Patrick Bloss)*

Ein Zeitzeugeninterview vorbereiten und durchführen (M | 2 - M | 6)

Den Schülern sollte zu Beginn ein Einblick in die Chancen und Grenzen von Oral History und in die Vorbereitung und Durchführung von Zeitzeugengesprächen gegeben werden. Dazu dienen M | 2 - M | 6, die für eine Arbeit in Kleingruppen konzipiert sind. Die Lerngruppe wird dabei in 4 Gruppen aufgeteilt, die jeweils ein Arbeitsblatt bearbeiten, Fragen beantworten und diskutieren und die Ergebnisse vor der gesamten Klasse vortragen sollen. Da eine Zeitzeugenbefragung nur durch eine intensive Vorbereitung gelingen kann, ist es wichtig, die Schüler einerseits für diese Notwendigkeit zu sensibi-

lisieren und ihnen andererseits ein konkretes praktisches Methodeninventar in Form von Fragevarianten an die Hand zu geben. So werden die Schüler auch methodisch in die Lage versetzt, ein Interview durchzuführen. Die Sammlung an Verhaltensregeln in der Interviewsituation bietet den Schülern einen Rahmen, der Ängste abbauen und ein sicheres Auftreten ermöglichen kann.

Befragungen einüben (Arbeitsblatt 5)

Anschließend an die Präsentation der Gruppenergebnisse kann in Partnerarbeit eine erste praktische Übung dazu dienen, das Erlernte einzuüben. Durch die Befragung eines Mitschülers (Ar-

beitsblatt 5) können die Vorbereitung auf eine Befragung, Fragetypen und -techniken und Verhaltensweisen während des Interviews in einem kleinen, sicheren Rahmen eingeübt werden. Durch das anschließende Gespräch bekommen die Schüler auch sofort eine Rückmeldung und haben erste Anhaltspunkte für ihre Stärken und Schwächen in der Interviewsituation. Es ist ebenfalls möglich, eine solche Befragung vor dem Plenum durchzuführen und dann gemeinsam mit der Lerngruppe auszuwerten. Auf diese Weise kann die Lehrperson auch nochmals auf entscheidende Punkte für die Vorbereitung und Durchführung eines Interviews hinweisen.

Die Analyse von Interviews

Die Materialien M | 7 - M | 10 bieten den Schülern die Möglichkeit, durch das Ansehen und die Auswertung eines professionellen Interviews eine konkrete Vorstellung von der Situation und ihrer Rolle als Interviewer zu erhalten. Dabei sollen sie aber auch die Auswertung einüben, indem sie verschiedene Sequenzen auf ihren inhaltlichen Gehalt untersuchen, sowie die Fragtypen und -techniken bewerten. Auf diese

Weise können die Schüler die Vor- und Nachteile von verschiedenen Fragen erkennen. Das ausgewählte Interview mit Georgios Moutmsilis stammt von der Plattform gedaechtnis-der-nation.de und eignet sich v.a. deshalb gut für die Vorbereitung, weil hier auch die Fragen mit aufgezeichnet worden sind. Die Aufteilung des Interviews in verschiedene Sequenzen macht es ebenfalls für eine Arbeit in Gruppen ideal. Es können aber auch andere Interviewsequenzen von anderen Plattformen gewählt werden.

Fragetypen im Zeitzeugengespräch (M | 5)

M | 5 bietet den Schülern einen kurzen Überblick über die Fragetypen und die wichtigsten Verhaltensregeln während der Befragung. Für fortgeschrittene Lerngruppen ist es so möglich, auch ohne Unterstützung selbstständig Befragungen vorzubereiten und durchzuführen.

Vertiefung und Schluss

Als Abschluss könnten die Schüler auf der Internetplattform von Gedächtnis der Nation recherchieren.

www.gedaechtnis-der-nation.de

Die Internetplattform des Vereins „Unsere Geschichte. Das Gedächtnis der

Nation e.V.“ bietet zahlreiche Zeitzeugeninterviews, mittels derer die Schüler einen vertiefenden Einblick darin erhalten können, wie man ein Zeitzeugeninterview führen kann, wie sich Zeitzeugen verhalten und wie unterschiedlich Fragen und Antworten sein können. Als

Abschluss können die Eindrücke im gemeinsamen Klassengespräch thematisiert werden, um die Schüler noch besser auf die konkrete Interviewsituation und ihre Rolle als Interviewer vorzubereiten.

*Schüler der Klasse 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg führen ein Zeitzeugengespräch während einer Sammelaktion
(Foto: Hannes Burkhardt)*



M | 1 Wahrnehmung ist subjektiv

Aufgaben

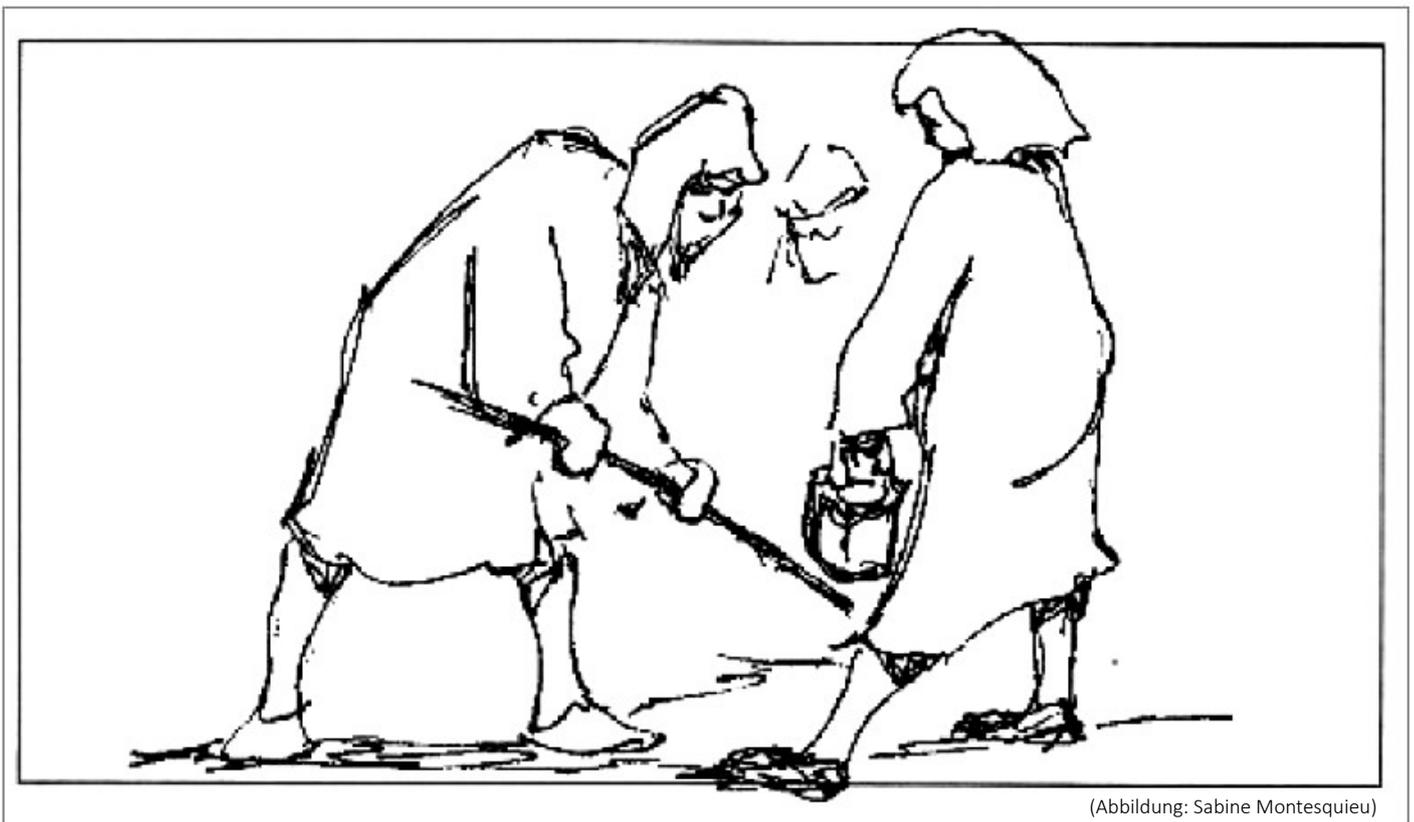
Die Wahrnehmung ist etwas sehr subjektives. Jede Person nimmt die gleichen Ereignisse ganz individuell wahr. Diese Tatsache müsst ihr bei der Befragung von Zeitzeugen bedenken. Die folgenden zwei Übungen sollen euch helfen, besser zu verstehen, wie individuell und subjektiv die menschliche Wahrnehmung ist.

Übung 1

1. Sieh dir das abgedruckte Bild kurz alleine an!
2. Beschreibe kurz vor der ganzen Klasse, was du auf dem Bild siehst!

Übung 2

1. Schreibe einen kurzen Text über deinen bisher erlebten Schultag!
2. Lest euch in Partnerarbeit eure Texte gegenseitig vor und tauscht euch zu zweit über Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus!
3. Sprecht gemeinsam in der ganzen Klasse über die Gründe für die Unterschiede in der Wahrnehmung des gemeinsam erlebten Schultages!



(Abbildung: Sabine Montesquieu)

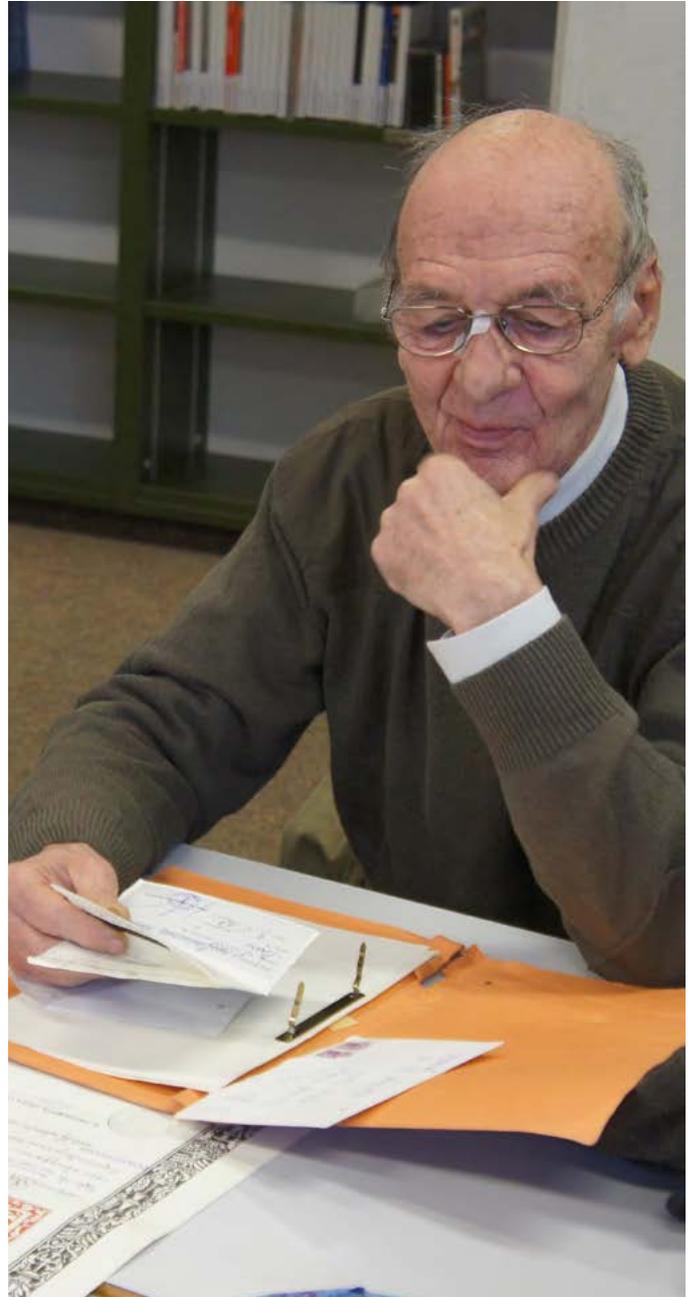
M | 2 Was ist Oral History?

Als Oral History bezeichnet man das mündliche Weitergeben von Erfahrungen und erlebter Geschichte. Das Weitergeben und Erzählen von Erlebnissen und Erfahrungen ist schon sehr alt und geschah, bevor die Menschen anfangen schriftliche Zeugnisse zu verfassen. Das Spezielle an Oral History ist die Weitergabe der eigenen persönlichen Geschichte. Diese ist individuell und einmalig und kann kleine Ereignisse beinhalten, wie einen Abend im Café mit Freunden, aber auch große Ereignisse der Geschichte, wie den Fall der Berliner Mauer 1989. Die Chance einer Zeitzeugenbefragung liegt eben gerade darin, einen persönlichen und individuellen Blick auf vergangene Ereignisse zu erhalten.

Als Oral History wird auch die Methode der Zeitzeugenbefragung bezeichnet, die im Rahmen von großen wissenschaftlichen Projekten oder auch an eurer Schule stattfinden kann.

Oral History ist auch eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erforschung des persönlichen Umgangs mit der eigenen Geschichte beschäftigt. Dabei wird danach gefragt, wie persönliche Erfahrungen verarbeitet und weitergegeben und wie diese in die Persönlichkeit integriert werden und so die Identität des Einzelnen beeinflussen. Eine zentrale Erkenntnis der Oral History als wissenschaftliche Disziplin ist die Zurückweisung des Vorwurfes, dass das Erzählte als subjektive Form der Geschichtsschreibung abgelehnt werden müsse. Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Texte ebenso subjektiv und perspektivisch sein können wie Aussagen von Zeitzeugen. Zeitzeugen haben ebenso wie die Autoren von Texten einen spezifischen Hintergrund und eine Intention, die es zu beachten gibt. Texte und Zeitzeugenaussagen unterliegen gleichermaßen Deutungen, Einschätzungen und Überzeugungen.

Der Unterschied zwischen Texten und Zeitzeugenaussagen ist das Speichermedium. Während ein einmal angefertigter Text sich nicht verändert, unterliegt das menschliche Gedächtnis Erinnerungslücken, die es durch Erzählungen anderer, Gelesenes, Bilder, Fotografien, Filme und Fernsehberichte zu schließen versucht. Dadurch ist das menschliche Gedächtnis ständig Modifizierungen, Umstrukturierungen, Transformationen und Neuinterpretationen ausgesetzt. Veränderte Lebensumstände, neue Erfahrungen und Erkenntnisse formen die Erinnerungen so ständig um und passen diese an neue Lebenssituationen und Selbstbilder an.



*Der italienische Zeitzeuge Oronzo Pannarale mit persönlichen Dokumenten, die er Schülern im Zeitzeugengespräch zeigt.
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Aufgaben

Lest euch „M | 1 Was ist Oral History?“ gründlich durch und diskutiert und beantwortet folgende Fragen. Präsentiert anschließend die Ergebnisse euren Mitschülern.

1. Was ist Oral History?
2. Was ist das vorrangige Ziel einer Zeitzeugenbefragung?
3. Warum sind Zeitzeugen für den Historiker gute Quellen?
4. Was muss man in Bezug auf das menschliche Gedächtnis und Erinnerungsprozesse bei der Auswertung von Zeitzeugenbefragungen beachten?

M | 3 Inhaltliche Vorbereitung eines Zeitzeugengesprächs

Die Phase der Vorbereitung nennt man Recherche. Es gilt folgender Grundsatz: Je besser ihr auf euer Zeitzeugengespräch vorbereitet seid, desto besser wird euer Interview mit dem Zeitzeugen gelingen.

Zum einen solltet ihr vor der Befragung so viel wie möglich über die Person in Erfahrung bringen, die ihr interviewen möchtet. Folgende Fragen können euch dabei ein Anhaltspunkt sein:

Was hat die Person erlebt?

Wo hat die Person ihre Kindheit verbracht?

Unter welchen Umständen ist die Person nach Deutschland gekommen?

Welchem Beruf ist die Person in ihrer Heimat/ in Deutschland nachgegangen?

Ebenso solltet ihr versuchen, so viel wie möglich über die Zeit in Erfahrung zu bringen, zu der ihr euren Zeitzeugen befragen wollt. Ihr könnt für eure Recherche dieses Heft verwenden (Kapitel „Inhaltliche Unterrichtseinheiten“, S. 16-91). Außerdem könnt ihr im Internet, in Bibliotheken, in Archiven und in Museen recherchieren.

Nur wenn ihr über genügend Hintergrundwissen über die Zeit verfügt, über die ihr euren Zeitzeugen befragen wollt und wenn ihr grundsätzliche Informationen über die Person habt, dann könnt ihr euren Zeitzeugen gezielt befragen und das Interview sicher leiten.



Schüler der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg bei der Recherche zur Vorbereitung eines Zeitzeugengesprächs (Foto: Dr. Elke Mahler)

M | 4 Anordnung der Fragen im Zeitzeugengespräch*

1. Chronologisch (mit der Kindheit beginnend)
2. Nach Themen geordnet (die Fragen pro Thema bündeln und gemeinsam stellen)
3. Vom Allgemeinen zum Speziellen (mit dem Allgemeinen beginnen und mit dem Konkreten enden oder umgekehrt)

*Orientiert sich an „Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit ZeitzeugInnen“ von zeitzeugengeschichte.de S. 21 (Zugriff am 5.2.2014).

Aufgaben

Lest euch „M | 3 Inhaltliche Vorbereitung eines Zeitzeugengesprächs“ und „M | 4 Anordnung der Fragen im Zeitzeugengespräch“ gründlich durch. Diskutiert und beantwortet danach

folgende Fragen. Präsentiert anschließend die Ergebnisse euren Mitschülern.

1. Was muss bei der inhaltlichen Vorbereitung eines Zeitzeugengesprächs bedacht werden?

2. Wie kann ich die Fragen ordnen?
3. Was sind Vor- und Nachteile der Ordnungsprinzipien?

M | 5 Fragetypen im Zeitzeugengespräch*

Offene Frage

„Was haben Sie in Ihrer Kindheit in der Türkei erlebt?“

Jegliche Antwort ist möglich und der Interviewpartner kann damit zum Reden gebracht werden. Ein Nachteil kann sein, dass der Partner zu ausschweifend antworten kann.

Geschlossene Frage

„Wo haben Sie in der Türkei gelebt?“

Es sind nur bestimmte Antworten möglich und man kann kaum ausweichen. Aber die Person gibt nur wenige Informationen. Man kann damit Informationen auf den Punkt bringen.

Balkonfrage

„Die Aramäer sind in der Türkei eine Minderheit. Wurden sie deshalb diskriminiert?“

Die Frage wird mit einer Information eingeleitet.

Zusammenfassingsfrage

„Sie haben von Diskriminierungen von Minderheiten in der Türkei berichtet. Mussten Sie auch darunter leiden?“

Es werden Informationen des Interviews zusammengefasst und danach wird eine Frage gestellt.

Doppel- oder Mehrfachfrage

„Sie wurden in der Türkei diskriminiert. Wie haben Sie das erlebt und wurden auch andere aus Ihrer Familie dadurch benachteiligt?“

Damit kann man mehrere Informationen in kompakter Form erfragen. Unerfahrene Interviewpartner sind aber manchmal verwirrt und antworten nicht, während erfahrene sich den Teil der Frage aussuchen, den sie gerne beantworten möchten.

Feststellungsfrage

„Das Erlernen einer neuen Sprache ist ein langwieriger Prozess.“

Sie ist formal gar keine Frage. Sie kann allerdings manchmal sinnvoll sein, wenn ihr euren Interviewpartner provozieren oder einen bestimmten Sachverhalt ausdrücklich bestätigt haben wollt.

Suggestivfrage

„Es war schwer, die Heimat zu verlassen.“

Ihr gebt dem Interviewpartner eine Meinung vor, die dazu dient, die Meinung eures Interviewpartners zu hören. Auch Suggestivfragen können provozieren, weil sie eurem Gegenüber die Antwort in den Mund legen.

Szenische Frage

„Wie verlief Ihr Alltag in der Türkei?“

Damit regt ihr den Gesprächspartner an, eine Situation genau zu beschreiben.

*Orientiert sich an „Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit ZeitzeugInnen“ von zeitzeugengeschichte.de S. 19-20 (Zugriff am 5.2.2014).

Aufgaben

Lest euch „M | 5 Fragetypen im Zeitzeugengespräch“ gründlich durch und diskutiert und beantwortet folgende Fragen. Präsentiert anschließend die Ergebnisse euren Mitschülern.

1. Welche Fragetypen gibt es?
2. Was sind die Vor- und Nachteile der verschiedenen Fragetypen?
3. Was sind weitere Beispiele für jeden Fragetypus?

M | 6 Grundregeln während eines Zeitzeugengesprächs*

Freundliche Atmosphäre und Vertrauen zu schaffen ist wichtig, zum Beispiel indem man vor dem Interview einen Small Talk hält.

Höflichkeit: Ihr müsst Fragen höflich stellen.

Respektvoller Umgang mit eurem Interviewpartner ist sehr wichtig.

Bequem sitzen: Alle am Interview Beteiligten sollten bequem sitzen und sich rundum wohl fühlen.

Augenkontakt: Während des Interviews behaltet ihr stets den Augenkontakt und hört konzentriert zu. Durch Nicken und Lächeln zeigt ihr eurem Interviewpartner, dass ihr an den Antworten interessiert seid. Tuschelt nicht und starrt auch nicht in die Luft oder auf den Boden. Wenn euer Interviewpartner merkt, dass ihr nicht zuhört, wird er das Interesse am Gespräch verlieren.

Redet bei den Antworten nicht dazwischen, sondern lasst den Gesprächspartner ausreden. Wenn die Antwort zu ausschweifend wird, lenkt höflich auf das Thema zurück.

Nachfragen: Wenn die Antwort nicht zufriedenstellend war, fragt nochmals nach, leitet die Frage aber etwas anders ein. Wenn euer Interviewpartner dann die Frage immer noch nicht beantwortet, ist es besser, nicht weiter nachzufragen, denn dann möchte er, aus welchen Gründen auch immer, keine Antwort geben.

*Orientiert sich an „Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit ZeitzeugInnen“ von zeitzeugengeschichte.de S. 21-22 (Zugriff am 5.2.2014).

Aufgaben

Grundregeln während eines Zeitzeugengesprächs

Lest euch „M | 6 Grundregeln während eines Zeitzeugengesprächs“ gründlich durch. Diskutiert und beantwortet danach folgende Fragen. Präsentiert anschließend die Ergebnisse euren Mitschülern.

1. Was muss ich bei der Durchführung des Interviews unbedingt beachten?
2. Was muss ich während des Interviews unbedingt vermeiden?
3. Wie kann ich reagieren, wenn ich mit den Antworten nicht zufrieden bin?

Befragungen üben

1. Überlege dir für einen Mitschüler 10 Fragen zu seiner Person und seiner Vergangenheit (Kindergarten, Grundschule, Ferien etc.)! Nutze dabei möglichst viele verschiedene Fragetypen und die verschiedenen Ordnungsprinzipien für die Fragen!
 2. Stellt euch gegenseitig eure Fragen und achtet dabei auf die Einhaltung der erlernten Verhaltensregeln während des Interviews!
 3. Tauscht euch danach über folgende Fragen aus:
 - Was hat dir an dem Interview des Anderen besonders gut gefallen, woran müsste er noch arbeiten?
 - Wie haben dir die Fragen des Anderen gefallen?
 - Wie haben dir die Antworten des Anderen gefallen?
- Wie haben dir der Aufbau des Interviews und die Strukturierung der Fragen des Anderen gefallen?
 - Wie hast du dich beim Befragen gefühlt?
 - Wie hast du dich als Befragter gefühlt?
 - Was würdest du als Interviewer beim nächsten Mal anders machen?

M | 7 Nachbereitung und Analyse von Zeitzeugengesprächen üben: Die Kindheit von Georgios Moumtilis

Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

www.youtube.com/watch?v=IIEHnkzF1Xo

Aufgaben

Beantwortet folgende Fragen zum Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

1. Welche Erfahrungen hat Georgios Moumtilis in seiner Kindheit gemacht?
2. Warum sind die Eltern von Georgios Moumtilis nicht in ihre Heimat zurückkehrt?
3. Wie bewertet ihr die Fragen, die Nachfragen und die Durchführung des Interviewleiters?
4. Wie bewertet ihr die Antworten in Bezug auf die Fragen?
5. Wie kann ich reagieren, wenn ich mit den Antworten nicht zufrieden bin?



(Foto: youtube / Gedächtnis der Nation)

M | 8 Nachbereitung und Analyse von Zeitzeugengesprächen üben: Die erste und zweite Heimat von Georgios Moumtilis

Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

www.youtube.com/watch?v=sD6-hUXs-9E

Aufgaben

Beantwortet folgende Fragen zum Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

1. Inwieweit hat Georgios Moumtilis in zwei Kulturen gelebt?
2. Warum hat Georgios Moumtilis 9 Jahre lang zwei Schulen besucht?
3. Welche Erfahrungen hat Georgios Moumtilis beim Besuch in seiner Heimat gemacht?
4. Wie bewertet ihr die Fragen, die Nachfragen und die Durchführung des Interviewleiters?
5. Wie bewertet ihr die Antworten in Bezug auf die Fragen?



(Foto: youtube / Gedächtnis der Nation)

M | 9 Nachbereitung und Analyse von Zeitzeugengesprächen üben: Muttersprache wird zur zweiten Sprache

Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

www.youtube.com/watch?v=-WJZsrFi6s

Aufgaben

Beantwortet folgende Fragen zum Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

1. Welches Verhältnis hat Georgios Moumtilis zur griechischen Sprache?
2. Wie brachte Georgios Moumtilis seinen eigenen Kindern die griechische Kultur und Sprache nahe?
3. Wie bewertet ihr die Fragen, die Nachfragen und die Durchführung des Interviewleiters?
4. Wie bewertet ihr die Antworten in Bezug auf die Fragen?



(Foto: youtube / Gedächtnis der Nation)

M | 10 Nachbereitung und Analyse von Zeitzeugengesprächen üben: Anfeindung beim Firmenausflug

Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

www.youtube.com/watch?v=__u_liadgo0

Aufgaben

Beantwortet folgende Fragen zum Zeitzeugengespräch mit Georgios Moumtilis:

1. In welcher Form hat Georgios Moumtilis Fremdenfeindlichkeit erlebt?
2. Wie hat Georgios Moumtilis auf Fremdenfeindlichkeit reagiert?
3. Wie bewertet ihr die Fragen, die Nachfragen und die Durchführung des Interviewleiters?
4. Wie bewertet ihr die Antworten in Bezug auf die Fragen?



(Foto: youtube / Gedächtnis der Nation)



(Fotos: Dr. Elke Mahler)

Historische Gegenstände

Schüler lernen den richtige Umgang mit Sachquellen

Sachquellen sind Gegenstände vergangenen menschlichen Lebens, aus denen Informationen über die Zeit ihrer Entstehung, ihre Nutzer und ihre Verwendung gewonnen werden können.

Als Objekte bilden sie das eigentliche Herzstück von Ausstellungen und Museen.

Materielle historische Gegenstände faszinieren den Betrachter besonders. Durch ihre Dreidimensionalität erhält der Betrachter einen unmittelbaren Eindruck von deren Größe und Aussehen, deren Beschaffenheit und Materialität. Die Objekte können mit vielen Sinnen wahrgenommen, von allen Seiten betrachtet, vermessen und gewogen, betastet, oft auch gerochen, ausprobiert und damit experimentiert werden. Die historischen Gegenstände werden als authentisch wahrgenommen; sie besitzen eine „Aura“ oder eine „sinnlich-äs-

thetische Anmutungsqualität“, die fasziniert und Gefühle weckt. Gegenständliche Quellen veranschaulichen und vergegenwärtigen Geschichte und fördern die historische Imagination derjenigen, die sich mit ihnen beschäftigen. Allerdings sind historische Gegenstände, die immer aus ihrem ursprünglichen Sach-, Bedeutungs- und Funktionszusammenhang herausgelöst wurden, oft schwieriger zu verstehen, zu entschlüsseln und einzuordnen als Text- oder Bildquellen. Sie geben in der Regel nur einen bestimmten Zustand und nicht

eine Entwicklung oder einen Prozess wider. Sie besitzen per se keinen erzählenden Charakter, so dass Nicht-Fachleute für das Verständnis, die Entschlüsselung und historische Einordnung zusätzliche Text- und Bildquellen oder auch erläuternde Zusatzinformationen benötigen. In der alltäglichen Praxis des Geschichtsunterrichts finden gegenständliche Quellen auch deshalb nur selten Anwendung, da die Herkunft, die Funktionsweise, der Nutzen oder der Wert eines historischen Gegenstandes von den Lehrkräften oft nicht genau be-

annt werden können (Schneider 2013, S. 190).

Bei der Arbeit mit Schülern ist es nötig, die Sachquellen systematisch zu erschließen, zu analysieren und zu interpretieren. Im Unterricht hat sich dabei das von Thorsten Heese entwickelte Vorgehen in vier Phasen gut bewährt:

In der ersten Phase geht es um das Wahrnehmen, „die Annäherung an die Sachquelle“ (Heese 2007, S. 89), die von den Schülern betrachtet, beobachtet, und wenn möglich auch gemessen, gewogen und ausprobiert wird. Es bietet sich an, die Wahrnehmung durch eine Benennung und Beschreibung zu sichern.

Im zweiten Schritt wird die gegenständliche Quelle gegebenenfalls auch mithilfe von anderen Quellen und Materialien näher erschlossen; Inschriften und Markierungen werden entschlüsselt, die Herstellung, Entstehung und Verwendung der Sachquelle geklärt und falls möglich ihre Funktionsweise herausgefunden.

In einer weiteren Phase geht es schließlich um das Erkennen, das über das eigentliche Objekt hinausgeht. Der Gegenstand wird in seinen historischen Kontext eingeordnet; es werden politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Bezüge sowie auch mögliche Gegenwartsbezüge hergestellt. In dieser

Phase steht die Sachquelle nicht mehr zwingend im Mittelpunkt der Erarbeitung, bildet aber den Ausgangspunkt der Untersuchungen.

Im letzten Schritt wird das Erfahrene und Erarbeitete schriftlich dokumentiert und präsentiert.

Eine Schülerin der Klasse 10d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg beim Führen eines Gesprächs über eine Sachquelle
(Foto: Dr. Elke Mahler)

Literatur

Geschichte lernen 17 (2005). Heft 104. Gegenständliche Quellen.

Heese, Thorsten: Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2007.

Reeken, Dietmar von: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen: in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin 2011. S. 137- 150.

Schneider, Gerhard: Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Auflage. Schwalbach/Ts. 2013. S. 188-207.

Schneider, Gerhard: Gegenständliche Quellen. in: Pandel, Hans-Jürgen / Becher, Ursula A. J (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. erw. Auflage. Schwalbach/Ts 2011. S. 541-556.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Das folgende Material soll vor allem dazu dienen, die Schüler im Umgang mit historischen Sachquellen zu schulen. Zur Unterstützung für die spätere Projektarbeit ist „M | 1 Fragen für die Analyse von Objekten“ angehängt. Es bietet sich an, diese Unterrichtseinheit in einem Museum durchzuführen, da hier eine große Anzahl an historischen Objekten gezeigt wird, mit denen die Schüler den Umgang mit gegenständlichen Quellen einüben können.

Ziele

Sensibilisierung für den Quellenwert von gegenständlichen Quellen; Methodenkompetenz im Umgang mit Sachquellen; Sachkompetenz in Bezug auf die mit den Sachquellen vermittelten Inhalte

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Unterrichtsgespräch, Auswertungsgespräch, Schülerpräsentation, Kreatives Schreiben

Zeitbedarf

2 Unterrichtsstunden

Begriffe

Objekt, gegenständliche Sachquelle; Fachbegriffe aus dem Thema, das im Rahmen der Analyse von Sachquellen behandelt wird

Grundsätzlich ist jedes Museum mit objektbasierten Ausstellungseinheiten für diese Unterrichtssequenz geeignet. Um den Kontext zum Projekt herzustellen, wäre es wünschenswert, ein Museum zu besuchen, in dem die Themen „Migration“ und „Zuwanderung“ präsentiert werden. Sollten diese Themen in den Dauerausstellungen der örtlichen Museen nicht gezeigt werden, können auch Objekte aus zeitgeschichtlichen Museumseinheiten in Stadtmuseen, in historischen Museen oder in kulturgeschichtlichen Spezialmuseen, wie dem Museum Industriekultur in Nürnberg, untersucht werden. Das dort Gelernte können die Schüler gut auf ihre eigene Analyse von Sachquellen der Migra-

tions- und Zuwanderungsgeschichte ihres Ortes übertragen.

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit zu gegenständlichen Quellen im Museum Industriekultur in Nürnberg skizziert, die sich mit entsprechenden Modifikationen auf viele Museen übertragen lässt.

Fragen für die Analyse von Sachquellen (M | 1)

Für die Arbeit mit den Sachquellen im Museum, aber auch für die weitere Verwendung im Rahmen des Projekts, erhalten die Schüler mit M | 1 Fragen für die Analyse von Sachquellen, mit deren Hilfe sie selbständig gegenständliche Quellen beschreiben, analysieren und

deuten können.

Gerade bei der Arbeit mit den Gegenständen treten im Laufe der praktischen Arbeit bei den Schülern Fragen auf, die unbedingt thematisiert und geklärt werden sollten.

Erfahrungsgemäß halten die Schüler die Beantwortung einzelner Fragen für banal und überflüssig. Es gilt ihnen deutlich zu machen, dass die Beantwortung jeder Frage von Bedeutung ist, um den Gegenstand in Gänze zu erfassen und nichts Wesentliches zu übersehen oder zu vernachlässigen.

Diese umfassende Auseinandersetzung mit den Objekten soll die Schüler für die spätere Projektphase schulen, in der sie selbst Objekte sammeln, dokumentie-

ren und schließlich für die Ausstellung aufbereiten. Wenn bei der Vorbereitung der Ausstellung festgestellt wird, dass bestimmte Informationen bei der

Dokumentation nicht erfasst wurden, müssen diese mühsam nachträglich beschafft werden. Oftmals ist eine nachträgliche Erfassung aber nicht mehr

möglich, so dass das Objekt nur lückenhaft erläutert oder sogar gar nicht in der Ausstellung verwendet werden kann.

Einstieg

Als Einstieg in die Unterrichtssequenz bietet es sich an, mit den Schülern ein zentrales Objekt im Klassenverband zu besprechen.

Im Nürnberger Museum Industriekultur beginnt die Unterrichtssequenz mit einem viersitzigen bayerischen Omnibus-Postwagen aus der Zeit um 1900, der im Rahmen eines Arrangements mit einigen Gepäckstücken aus dieser Zeit auf der Galerie zwischen dem Erd- und dem Untergeschoss präsentiert wird.

Die Schüler sehen sich den Omnibus-Postwagen zunächst an und beschreiben, analysieren und interpretieren ihn im Klassengespräch anhand des Arbeitsblatts 1 (M | 1 Fragen für die Analyse von Sachquellen). Bei der Bearbeitung werden sie feststellen, dass sie durch genaues Hinsehen die Fragen

zur Beschreibung sehr gut bearbeiten können.

Die Fragen zur Verwendung des Post-Omnibusses können zum großen Teil mithilfe des Objekttextes und auf der Basis von Grundwissen beantwortet werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung finden sich gute Materialien auf der Internetseite „ZeitSpurenSuche“ unter dem Menüunterpunkt „Post- und Postreiseverkehr“ im Bereich „Pferdealltag in alter Zeit“:

www.zeitspurensuche.de/04/post2.htm

Die Fragen zur Entstehung sowie zu Besitz und Eigentum lassen sich nur unvollständig bzw. allgemein beantworten, da diese Fragestellungen für den musealen Kontext, in dem der Post-Omnibus präsentiert wird, nicht von Bedeutung sind.

Für eine Präsentation in einem anderen Zusammenhang, wie zum Beispiel zur bayerischen Postgeschichte, würden solche Fragen mehr im Mittelpunkt stehen, so dass hierzu noch weitere Informationen recherchiert werden müssten.

Bei der Beantwortung der Fragen zu „Wert und Bedeutung“ sowie zur „Einordnung“ erfolgt die Interpretation der Sachquelle „Post-Omnibus“, bei der die Schüler auf vorhandenes Wissen zurückgreifen können und Anregungen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext erhalten.

(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)





Schüler der Q 11 des Pirckheimer Gymnasiums in Nürnberg bei der Arbeit mit Sachquellen
(Foto: Konrad Brandmüller)

Kleingruppenarbeit

In einem nächsten Schritt werden die Schüler in fünf Kleingruppen unterteilt. Sie sollen sich mit Hilfe der „Fragen für die Analyse von Sachquellen“ (M | 1) selbstständig einen ausgestellten Gegenstand erschließen, diesen analysieren, interpretieren, auf kreative Weise dokumentieren und schließlich ihren Klassenkameraden präsentieren. Bei der „kreativen Dokumentation“ werden die Schüler mit verschiedenen Möglichkeiten der textlichen Aufbereitung von Objekten vertraut gemacht, die sie auch im späteren Verlauf des Projekts – beim Verfassen von Texten zu den Materialien, die sie gesammelt haben – anwenden können. Während eine Gruppe einen ausführlichen, sachlichen Objekttext schreibt, verfasst eine andere Gruppe eine Erzählung aus der Ich-Perspektive des Objekts. Eine weitere Gruppe führt ein fiktives Interview mit dem von ihr bearbeiteten Objekt, während eine vierte Gruppe einen Steckbrief zu einem Gegenstand erstellt und schließlich die letzte Gruppe sich ein mögliches Gespräch eines Fabrikanten mit einem Kaufinteressenten ausdenkt, der den Gegenstand kaufen möchte.

Für die Kleingruppenarbeit wurden ganz unterschiedliche Objekte aus der Zeit zwischen 1900 und 1922 gewählt, die den Schülern bereits grob bekannt sein dürften. Um den Schülern die Bandbreite an Gegenständen zu zeigen, wurden Objekte von unterschiedlicher Größe, Materialität, Komplexität, Provenienz und von ganz unterschiedlichem Wert ausgesucht.

Alle Objekte werden durch ausführliche Ausstellungs- oder Begleittexte sowie teilweise auch durch zusätzliche Text-

bzw. Bildquellen erschlossen und eingeordnet. Trotzdem können nicht immer alle Fragen beantwortet werden; vor allem Informationen zu den Vorbesitzern und Eigentümern fehlen meist – unter anderem aus Datenschutzgründen – in den Ausstellungstexten. Den Schülern wird damit deutlich, dass zur vollständigen Erschließung eines Gegenstandes weitere Informationen von Nöten sind. Das Erkennen dieser Lücken soll sie motivieren, die nötigen Hintergrundinformationen zu den Objekten, die sie im Laufe des Projekts sammeln, ausführlich abzufragen.

Eine Kleingruppe (M | 2) setzt sich mit einer großen „Zwei-Zylinder-Tandem-Dampfmaschine“ der MAN aus dem Jahr 1907 auseinander.

Diese Dampfmaschine kann durch das Aufsichtspersonal des Museums in Bewegung gesetzt werden, so dass sich auch die Funktionsweise der Dampfmaschine anschaulich nachvollziehen lässt. Bei diesem Objekt sind die Entstehung, die Besitz- und Eigentumsverhältnisse und der genaue Verwendungszusammenhang auf den Ausstellungstafeln detailliert beschrieben. Zudem werden die Folgen des Einsatzes von Dampfmaschinen in den Fabriken dargelegt, so dass im Museum ausreichend Material für eine fundierte Interpretation zur Verfügung steht.

Auch der „schwere Zweisitzer“ der Maurer-Union aus dem Jahr 1904, mit dem sich eine andere Kleingruppe (M | 3) beschäftigt, wird durch die Ausstellungstexte ausführlich erschlossen. Allerdings lassen sich die Besitz- und Eigentumsverhältnisse hier nicht genau feststellen. Dafür finden sich hier

vertiefte Hintergrundinformationen zur Autoindustrie in Nürnberg sowie zur Bedeutung und Wahrnehmung des „schweren Zweisitzers“.

Eine Kleingruppe (M | 4) bearbeitet ein kleines, auf den ersten Blick eher banales Objekt, den Bleistift „Castell 9000“ aus dem Jahr 1905, der bis heute verwendet wird. Auch hier lassen sich alle Fragen des Arbeitsblatts mithilfe des ausgestellten Materials gut beantworten. Zudem erhalten die Schüler hierbei Einblick in die Bleistiftindustrie in Nürnberg und Umgebung, die bis heute weltweit vertreten ist.

Eine vierte Kleingruppe (M | 5) beschreibt, analysiert und interpretiert ein Telefon, genauer einen Tischapparat für Selbstanschlussverkehr der Nürnberger Firma TeKaDe aus dem Jahr 1922. Mit den begleitenden Ausstellungstexten lassen sich die meisten Fragen beantworten. Die Entstehung und die Provenienz des Apparats können zwar nur zum Teil erschlossen werden, die Schüler erhalten hier aber Einblicke in die Geschichte eines Nürnberger Telekommunikations-Unternehmens.

Die letzte Gruppe (M | 6) beschäftigt sich schließlich mit einer bronzenen Statuette des legendären Nürnberger Torwarts Heinrich Stuhlfauth, der als „erster großer Star“¹ des deutschen Fußballs nach dem Ersten Weltkrieg gilt.

¹Internetportal Hall of Fame des deutschen Sports www.hall-of-fame-sport.de/panoramen/bis-1933.html (Zugriff am 19.01.2014).

Sicherung und Schlusspunkt

Abschließend präsentieren die Kleingruppen im Klassenverband ihre Dokumentation zu dem von ihnen bearbeiteten Objekt. Im Gespräch werden eventuelle Fragen zu den einzelnen Objekten besprochen.

Als Abschluss bietet es sich an, mit der Klasse die Schau „Alles elektrisch“ zur Technisierung und Elektrifizierung des

Haushalts anzusehen. Auf einer Drehbühne werden hier drei Küchenensembles aus der Zeit um 1900, um 1930 und um 1960 präsentiert. Die historischen Haushaltsgeräte in den Küchen werden mit Ton-Licht-Effekten zum „Sprechen“ gebracht und erzählen, eingebettet in eine humorvolle Rahmenhandlung, die Geschichte der Technisierung und Elek-

trifizierung des Haushalts.

Abschließend sollte mit der Klasse diskutiert werden, welches Geschichtsbild diese Schau dem Besucher vermittelt. Dabei sollten auch die Chancen und die Gefahren einer solchen Geschichtsdarstellung angesprochen werden.

*Die Schau „Alles elektrisch“ im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*



M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen

1. Beschreibung

Was sehe ich?

Wie sieht der Gegenstand aus?
 Welche Form hat er?
 Wie groß ist er?
 Wie schwer ist das Objekt?
 Welche Farbe hat es?
 Aus welchem Material besteht es?
 Befinden sich Bilder, Symbole oder Text auf dem Gegenstand? Wenn ja, was ist auf dem Objekt geschrieben oder dargestellt?

2. Verwendung

Wie wurde der Gegenstand verwendet?

Wie funktioniert das Objekt?
 Wofür wurde es genutzt?
 Wurden andere Dinge oder Hilfen benötigt, um den Gegenstand zu benutzen? Welche?
 Wer nutzte den Gegenstand?
 Wo wurde der Gegenstand eingesetzt?
 Gab es Schwierigkeiten bei der Benutzung? Welche?
 Benutzt du ähnliche Dinge? Welche?

3. Entstehung

Wie ist der Gegenstand entstanden?

Wer hat das Objekt hergestellt?
 Gibt es einen Auftraggeber? (Person, Institution,...)
 Wie wurde das Objekt gefertigt?
 Warum wurde der Gegenstand produziert? Gab es einen konkreten Anlass?
 Handelt es sich um ein Original oder eine Kopie?

4. Besitz und Eigentum

Welche Bedeutung hat der Gegenstand?

Wem gehörte der Gegenstand?
 Gab es Vorbesitzer? Wen?

5. Wert und Bedeutung

Welche Bedeutung hat der Gegenstand?

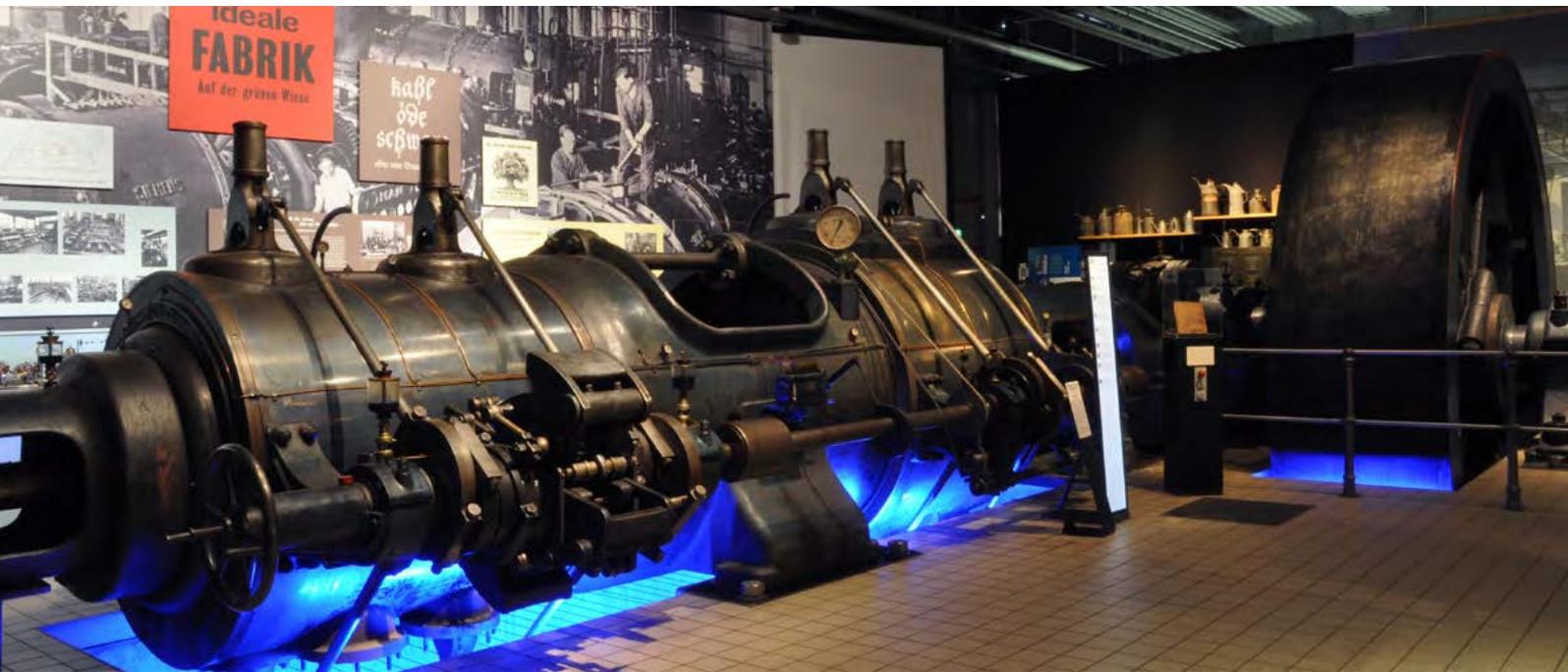
Welchen Wert hat der Gegenstand?
 Welche Bedeutung hatte der Gegenstand für seinen Besitzer?
 Handelt es sich um ein Einzelstück? Oder ist der Gegenstand weit verbreitet?
 Warum bewahren wir diesen Gegenstand auf?

6. Einordnung

Wofür ist der Gegenstand eine Quelle?

Welche Aussagen können mit dem Gegenstand über die Zeit seiner Entstehung und seiner Nutzung getroffen werden?
 Welche Aussagen können mit dem Gegenstand über Personen, Ereignisse oder Ideen aus der Zeit der Entstehung und Nutzung des Gegenstands getroffen werden?

M | 2 Zwei-Zylinder-Tandem-Dampfmaschine der MAN (1907)



MAN-Tandemdampfmaschine im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)

Aufgaben

1. Sucht die Dampfmaschine, die in der Museumseinheit 9 (siehe „M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) steht!
2. Bitte beschäftigt euch intensiv mit der Dampfmaschine und beantwortet dazu möglichst alle Fragen auf dem beiliegenden Arbeitsblatt 1 (M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen).
Gerne könnt ihr das Aufsichtspersonal des Museums bitten, die Dampfmaschine in Gang zu setzen, um zu sehen, wie sie funktioniert.
3. Um die Hintergründe zu verstehen, lest dazu bitte auch die unterschiedlichen Ausstellungstexte rund um die Dampfmaschine.
Führt nun bitte ein fiktives Interview mit der Dampfmaschine, um sie euren Klassenkameraden vorzustellen. Notiert die Fragen, die ihr der Dampfmaschine im Rahmen des Interviews stellt. Formuliert mithilfe der Informationen, die ihr zur Dampfmaschine gesammelt habt, auch die möglichen Antworten der Dampfmaschine aus.

M | 3 Schwerer Maurer-Union Zweisitzer (1904)

Der Maurer-Union Zweisitzer im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)

Aufgaben

1. Sucht das Auto Schwerer Maurer-Union Zweisitzer, das in der Museumseinheit 7 (siehe „M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) steht!
2. Bitte beschäftigt euch intensiv mit dem Auto und beantwortet dazu möglichst alle Fragen auf dem beiliegenden Arbeitsblatt 1 (M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen). Um die Hintergründe zu verstehen, lest bitte auch die Ausstellungstexte zur Maurer-Union.
3. Stellt Euch vor, ein wohlhabender Fabrikherr möchte den „Schweren

Maurer-Union-Zweisitzer“ kaufen und führt ein Kaufgespräch mit Ludwig Maurer. Notiert bitte mithilfe der Informationen, die ihr zu diesem Auto gesammelt habt, wie der Dialog zwischen den Beiden ablaufen könnte.

M | 4 Der Bleistift „Castell 9000“ (1905)



Ein Blick in die Vitrine zur Nürnberger Bleistiftgeschichte im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)

Aufgaben

1. Sucht den Bleistift „Castell 9000“, der in einer Vitrine in der Museumseinheit 29 (siehe „M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) liegt!
2. Bitte beschäftigt euch intensiv mit dem Bleistift und beantwortet dazu möglichst alle Fragen auf dem beiliegenden Arbeitsblatt 1 (M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen). Um die Hintergründe zu verstehen, lest bitte die Ausstellungstexte an den Vitrinen rund um den großen Bleistift sowie am Treppenaufgang.
3. Stellt Euch vor, der Bleistift „Castell 9000“ würde seine Geschichte aus

der Ich-Perspektive erzählen. Was würde er berichten?

Notiert bitte mithilfe der Informationen, die ihr gesammelt habt, die Geschichte des Bleistifts.

M | 5 Tischapparat SA 22 für Selbstanschlussverkehr der Nürnberger Firma TeKaDe (1922)



*Tischapparat SA 22 im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*

Aufgaben

1. Sucht den Tischapparat SA 22, der im hinteren Teil der Museumseinheit 25 (siehe „M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) in einer Vitrine steht!
2. Bitte schaut euch den Tischapparat sowie die dazugehörigen Ausstellungstafeln genau an und beantwortet dazu möglichst alle Fragen auf dem beiliegenden Arbeitsblatt 1 (M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen).
3. Beim Tischapparat in der Vitrine steht nur ein sehr kurzer Text. Verfasst einen etwas längeren Text von mindestens 7 Sätzen zu dem Telefon. Nehmt in den Text die Informationen auf, die für den Besucher interessant sein könnten und stellt den Zusammenhang zur gesamten Museumseinheit her. Bitte versucht, den Text in einer verständlichen, gut lesbaren Sprache zu schreiben.

M | 6 Die Statuette von Heinrich Stuhlfauth



Die Abteilung zur Nürnberger Sportgeschichte im
Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)

Aufgaben

1. Sucht die Statuette von Heinrich Stuhlfauth, die in einer Vitrine in der Museumseinheit 16 (siehe „M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) ausgestellt ist.
2. Bitte schaut euch die Statuette und den beiliegenden Text zu Heinrich Stuhlfauth genau an und beantwortet möglichst alle Fragen auf dem beiliegenden Arbeitsblatt 1 (M | 1 Fragen zur Analyse von Sachquellen).
3. Stellt Euch vor, die Statuette wäre gestohlen worden. Verfasst nun einen möglichst genauen Steckbrief der Statuette, um der Polizei bei der Wiederbeschaffung zu helfen.

Informationen zu Heinrich Stuhlfauth

Heinrich („Heiner“) Stuhlfauth (1896 - 1966) gilt als deutsche Torwartlegende. Er spielte von 1916 bis 1933 in insgesamt 606 Spielen des 1. FCN mit. Mit der deutschen Fußballnationalmannschaft bestritt er 21 Länderspiele.

Mit dem 1. FCN gewann Stuhlfauth fünf deutsche Meistertitel (1920, 1921, 1924, 1925 und 1927). Er zählte zu seiner Zeit zu den besten Torhütern der Welt. Von Juli 1918 bis Februar 1922 verlor der Club mit ihm kein einziges von 104 Verbands-spielen. Das Torverhältnis betrug in diesen Spielen 480:47.

„Gott selbst stand im Tor!“, schrieb eine italienische Zeitung im Jahr 1929 über die Nürnberger Torwartlegende, als er mit fantastischen Paraden und Reflexen den 2:1-Sieg der deutschen Nationalmannschaft sicherte und die italienischen Stürmer zur Verzweiflung brachte. Eine seiner Spezialitäten war die Fußabwehr; er war ein früher Vertreter des „mitspielenden Torwarts“ und wurde von zeitgenössischen Journalisten als „dritter Verteidiger“ bezeichnet. „Ich bin dem Ball oft zwanzig und dreißig Meter entgegengelau- fen, indem ich den Ball weg geschlagen habe. Ich würde das jedem Torwächter empfehlen“, so Stuhlfauths Rat.

Sein 21. und letztes Länderspiel fand im Frühjahr 1930 in Frankfurt am Main gegen Italien statt (0:2). 1933 beendete Stuhlfauth seine aktive Laufbahn. Bereits in der Vorsaison 1932/33 arbeitete er als Trainer bei Kickers Würzburg.

Seine Markenzeichen waren sein grauer Pullover und seine markante Schiebermütze.

Neben und nach der Karriere

Hauptberuflich betrieb Stuhlfauth die Gaststätte Sebalduklause (ehem. Schulgäßchen) in Nürnberg. Dort trafen sich Einheimische, Fußballer, Schauspieler und Politiker. Während des Zweiten Weltkriegs wurde Stuhlfauths Sebalduklause zerstört.

Nach Kriegsende arbeitete er als Schulsportlehrer und führte Fußball-Lehrfilme vor.

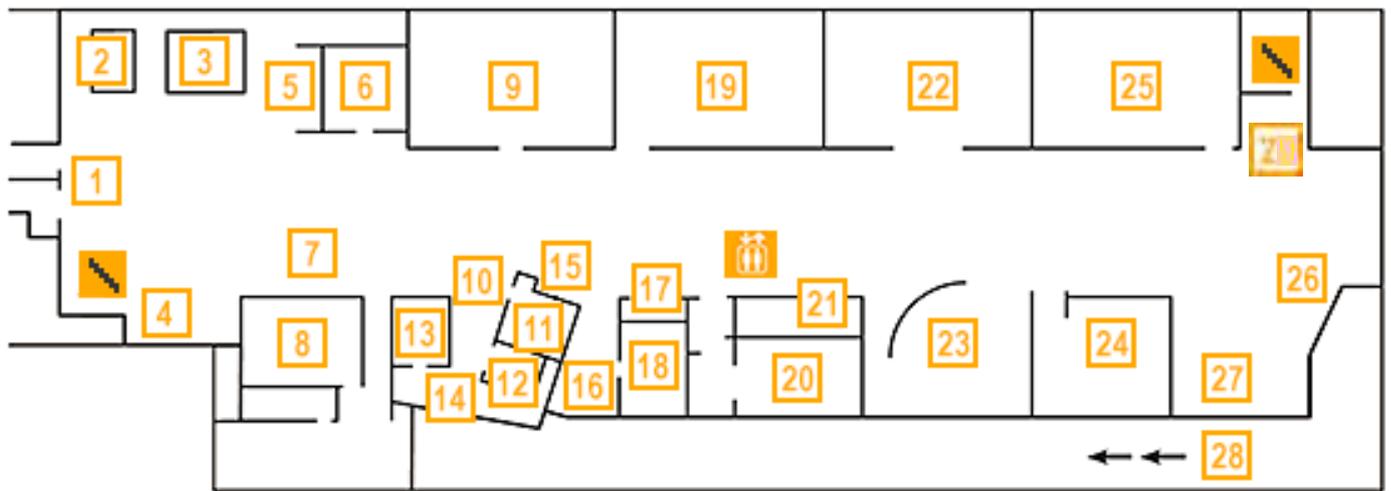
1953 nahm er als 57-Jähriger auf Einladung des Deutsch-Amerikanischen Fußball-Bundes an einer USA-Tournee des 1. FC Nürnberg teil. Dabei wurde er begeistert gefeiert. So bezeichnete er selbst die Tournee als die Krönung seiner Laufbahn.

Stuhlfauth war ein großer Anhänger „seiner“ Clubs. Von ihm stammt das folgende Zitat, das noch heute auf die Fan-Trikots des 1. FCN gedruckt wird: „Es ist eine Ehre, für diese Stadt, diesen Verein und die Bewohner Nürnbergs zu spielen. Möge all dies immer bewahrt werden und der großartige FC Nürnberg niemals untergehen.“

1966 starb Heiner Stuhlfauth an einem Herzinfarkt.

Literatur: Siegler, Bernd / Bausenwei, Christoph / Kaiser, Harald: Die Legende vom Club. Die Geschichte des 1. FC Nürnberg. Nürnberg 2013. S. 210 f.

M | 7 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg



(Abbildung: Museum Industriekultur Nürnberg)

- | | |
|--|--|
| 1: Adler | 16: Sport in Nürnberg |
| 2: Bleistiftwerkstatt | 17: Fahrradladen |
| 3: Gipsmühle | 18: Arbeiter-Vereinslokal |
| 4: Hopfen und Bier | 19: Druckwerkstatt |
| 5: Dampfmaschine Spaeth | 20: Museumskino |
| 6: Elektroindustrie | 21: Nürnberger Volksfest im Modell |
| 7: Kraftwagen Maurer - Victoria - Mars | 22: Faszination Geschwindigkeit |
| 8: Historisches Klassenzimmer | 23: Die „sprechende“ Küche |
| 9: Dampfmaschine MAN | 24: Nürnberg unter Strom |
| 10: Nürnberger Lebkuchen | 25: Technik-Revue |
| 11: Kolonialwarenladen | 26: Automatisierung und Strukturwandel |
| 12: Friseursalon | 27: Zündapp-Volkswagen |
| 13: Zahnarztpraxis | 28: Blick ins Depot |
| 14: Kaufhaus Schocken | 29: Nürnberger Bleistiftindustrie am
Bsp. Faber-Castell |
| 15: Arbeiterwohnung | |



(Fotos: Dr. Elke Mahler)

Inventarisierung

Schüler inventarisieren historische Gegenstände

Im Laufe des Projektes werden die Schüler häufig mit gegenständlichen Quellen konfrontiert. Den sachgerechten Umgang mit diesen historischen Sachquellen können die Schüler mithilfe eines Inventarisierungsbogens einüben, wie er auch in Museen verwendet wird.

Die Inventarisierung der Gegenstände, die ins Museum kommen, bildet die Grundlage für deren wissenschaftliche Erschließung. Wie die AG Sammlungsmanagement der Fachgruppe Dokumentation im Deutschen Museumsbund ausführt, erfolgt dabei zunächst die Grundinventarisierung. Dabei werden die Informationen erfasst, die es ermöglichen, das Objekt eindeutig zu identifizieren und zu beschreiben. In diesem Zusammenhang wird der Gegenstand auch mit einer Inventarnummer versehen. Diese Nummer wird mit den

erfassten Daten vermerkt, die so ohne großen Aufwand jederzeit wieder dem dazugehörigen Gegenstand zugeordnet werden können. Um ein schnelles Wiederauffinden des Objekts sicherzustellen, wird schließlich noch notiert, wo der Gegenstand im Museum verwahrt wird.

Bei einer darüber hinausgehenden Inventarisierung werden zusätzlich alle Informationen erfasst, die sich durch genaues Betrachten und Untersuchen des Objekts ermitteln lassen (weitere und spezifizierte intrinsische Daten). Darü-

ber hinaus werden aber auch extrinsische Daten wie die Objektgeschichte, die Vorbesitzer, der Herstellungszweck und die Verwendung aufgenommen, die sich nicht direkt vom Objekt ablesen lassen, aber leicht ermittelbar sind.

Bei einer wissenschaftlichen Erschließung und anschließenden Inventarisierung werden schließlich alle Daten festgehalten, die sich zu diesem Objekt aus der Forschung gewinnen lassen. Dabei werden auch die Forschungsergebnisse aus der Untersuchung anderer Quellen innerhalb und außerhalb des

Museums sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Themenbereichen, die das Objekt betreffen, berücksichtigt. Dazu müssen die gesammelten Informationen in festgelegten Kategorien erfasst werden.

Die Inventarisierung ermöglicht es den Schülern, einen Zugang zur Geschichte des Gegenstandes zu finden. Darüber hinaus bildet der ausgefüllte Inventarisierungsbogen die Grundlage für die spätere Darstellung des Objekts in der Ausstellung. Einem gut geführten Inventarisierungsbogen lassen sich auch zu einem deutlich späteren Zeitpunkt und auch von Dritten, die nicht an der Doku-

mentation beteiligt waren, problemlos die erforderlichen Informationen entnehmen, um den Gegenstand sachgerecht für die Ausstellung aufzubereiten.

Literatur

Deutscher Museumsbund (Hrsg.):
Leifaden für die Dokumentation von Museumsobjekten – Von der Eingangsdokumentation bis zur wissenschaftlichen Erschließung; Berlin 2011. (Online unter: www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LeitfadenDokumentation.pdf.)

Henker, Michael (Hrsg.): Inventarisierung als Grundlage der Museumsarbeit Berlin/München 2013.

*Schülerinnen der Klasse 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg bei der Inventarisierung von Sachquellen
(Foto: Dr. Elke Mahler)*



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Das Ziel der folgenden Unterrichtssequenz ist es, die Schüler im Umgang mit gegenständlichen Quellen weiter kompetent zu machen. Ausgehend von der wissenschaftlichen Erschließung von Objekten, wie sie in Museen und Archiven täglich praktiziert wird, sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, die von ihnen gesammelten Objekte zu dokumentieren. Am Ende der Unterrichtseinheit steht ein projektspezifischer Inventarisierungsbogen, den die Schüler selbst entwickeln.

Ziele

Einsicht in die Notwendigkeit einer guten Objektdokumentation; Erstellung eines eigenen Inventarisierungsbogens; Methodenkompetenz im Umgang mit gegenständlichen Quellen; Handlungskompetenz in Bezug auf das Ausfüllen eines Inventarisierungsbogens

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Unterrichtsgespräch, Partnerinterview, Schülerpräsentation, Auswertungs- und Streitgespräch

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

Objektdokumentation; Inventarisierungsbogen; intrinsische/extrinsische Daten

Einstieg

Als Einstieg kann die Fotografie M | 1 verwendet werden. Sie zeigt Schülerinnen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg, wie sie Objekte bei einer Zeitzeugenbefragung dokumentieren. Im Unterrichtsgespräch könnte bereits kurz darauf eingegangen werden, warum eine solche Inventarisierung im Rahmen des Projektes im Hinblick auf eine geplante Ausstellung ein Schlüsselmoment ist. Dabei können folgenden Fragen thematisiert werden:

Was ist eine Inventarisierung?

Warum ist eine Inventarisierung wichtig?

Was ist ein Inventarisierungsbogen?

Warum ist ein Inventarisierungsbogen für ein Projekt wichtig?

Schüler lernen das Inventarisieren

Das Inventarisieren üben

(M | 2)

Durch den ersten Aufgabenkomplex von Arbeitsblatt 2 sollen die Schüler auf die Wichtigkeit aber auch auf mögliche Probleme bei der Inventarisierung aufmerksam gemacht werden. Indem die Schüler eigene Gegenstände erst schriftlich dokumentieren und andere Schüler dann mithilfe der Dokumentation das Objekt beschreiben müssen, erfahren sie, wie wichtig eine akribische Dokumentation ist. Besonders in der gemeinsamen Auswertungsphase sollte darauf eingegangen werden, dass bestimmte Informationen nur vom Besitzer des Gegenstandes zu erhalten sind (extrinsische Daten).

Einen Inventarisierungsbogen erstellen

(M | 3)

Die Schüler sollen mit M | 3 selbst einen eigenen Inventarisierungsbogen erstellen. Als Arbeitsmaterial dient dabei der „Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten“ des Deutschen Museumsbundes e. V. Dieser kann hier bestellt oder als PDF-Datei kostenfrei heruntergeladen werden:

www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/dokumentation_fa/publikationen/leitfaden_fuer_die_dokumentation_von_museumsobjekten/

Die Schüler sollen vor allem die Seiten

9-13 lesen und mithilfe der ihnen hier gebotenen Informationen einen eigenen Inventarisierungsbogen erstellen. Wichtig ist es, die Schüler vor der Lektüre darauf vorzubereiten, dass ihnen hier kein für Schüler aufgearbeiteter Text, sondern eine Anleitung für Museumsmitarbeiter vorliegt. Der Leitfaden ist für Schüler anspruchsvoll, aber mit Unterstützung auch von schwächeren Lerngruppen zu bewältigen. Der Leitfaden bietet eine Vielzahl an Informationen. Die Schüler müssen aus dem ihnen hier gebotenen Pool an möglichen Items für einen Inventarisierungsbogen diejenigen auswählen, die für das eigene Projekt relevant sind. Eine erste Orientierungshilfe, wie ein solcher Bogen aussehen könnte, finden die Schüler auf den Seiten 28-29 des Leitfadens. Es hat sich im Verlauf des abgeschlossenen Projektes in Nürnberg als sinnvoll erwiesen, verschiedene Gruppen von Schülern einen eigenen Bogen erstellen zu lassen und nach der Präsentation im Plenum gemeinsam in einem Auswertungs- und Streitgespräch mit der Lerngruppe einen finalen Inventarisierungsbogen auf der Basis der verschiedenen Varianten der einzelnen Gruppen zu entwerfen.

Extrinsische und intrinsische Daten

Im Verlauf der Unterrichtsequenz „Schüler lernen das Inventarisieren“ sollten die Schüler unbedingt auf den Unterschied zwischen extrinsischen

und intrinsischen Daten aufmerksam gemacht werden. Auch wenn die Begrifflichkeiten nicht verwendet werden müssen, so ist es wichtig, dass die Schüler verstehen, dass bestimmte Informationen (extrinsisch) in den meisten Fällen nur vom Objektspender zu erfahren sind (Verwendung des Objektes, Objektgeschichte, Geschichte des Besitzers), während andere Informationen (intrinsisch) wie das Aussehen des Gegenstandes sich leicht rekonstruieren lassen. Es sind aber gerade die extrinsischen Daten, die für eine gelungene Aufbereitung von Objekten in einer Ausstellung wichtig sind. Die Schüler müssen erkennen, dass sie nur im Moment der Übergabe des Objektes, z.B. im Zeitzeugengespräch, diese Informationen erhalten können. Wird diese Chance nicht genutzt, lassen sich die benötigten Hintergrundinformationen zu einem späteren Zeitpunkt oftmals nur mit hohem Aufwand, manchmal auch gar nicht mehr einholen.

Der fertige Inventarisierungsbogen

(M | 4)

Die Kopiervorlage in diesem Heft dient ebenfalls der Orientierung und wurde von Schülern der Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums Nürnberg entwickelt. Er hat sich im Einsatz vielfach bewährt und stellt eine mögliche Lösung dar.

*Schüler des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg bei der Inventarisierung von Sachquellen
(Foto: Dr. Elke Mahler)*



M | 1 „Was ist auf der Fotografie zu sehen?“

(Foto: Dr. Elke Mahler)

Aufgaben

1. Was ist auf der Fotografie zu sehen?
2. Was könnten die Schülerinnen auf der Fotografie gerade tun?

M | 2 „Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten“

Aufgaben

Phase I: Einen Gegenstand beschreiben

1. Suche dir einen Gegenstand, den du oder ein Mitschüler täglich in der Schule benutzt (Stift, Federmäppchen, Schreibblock,...) oder der bei euch im Klassenzimmer steht (Tafel, Overheadprojektor, Lehrertisch,...)!
2. Schreibe alle äußeren Merkmale des Gegenstandes auf, wie er benutzt wird und auch, was du über seinen Besitzer weißt! Nenne den Gegenstand dabei nicht beim Namen (scheibe nicht die Federmappe, sondern benutze allgemeine Bezeichnungen wie der Gegenstand oder das Objekt)!

Phase II: Mit der Beschreibung eines Gegenstandes arbeiten

3. Gib einem Mitschüler deine Beschreibung! Der ausgewählte Mitschüler darf jedoch nicht wissen, was für einen Gegenstand du beschrieben hast.
4. Anhand deiner Beschreibung soll nun der ausgewählte Mitschüler einem dritten Mitschüler das Objekt beschreiben! Schließlich soll der dritte Mitschüler den Gegenstand im Klassenzimmer finden.

Phase III: Auswertung

Tauscht euch gegenseitig über eure Beschreibungen und die Schwierigkeiten aus, einen Gegenstand selbst zu beschreiben, mittels der Beschreibung eines anderen jemandem einen Gegenstand zu beschreiben, oder ein Objekt beschrieben zu bekommen!

Besprecht dabei folgende Fragen:

5. Was macht eine gute Objektbeschreibung aus?
6. Worauf muss ich beim Beschreiben achten?
7. Welche Informationen dürfen auf keinen Fall fehlen?

M | 3 „Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten“

„Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten“ des Deutschen Museumsbundes:

www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LeitfadenDokumentation.pdf#

Aufgaben

1. Lest den „Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten“ (S. 9-13) gründlich durch!
2. Warum müssen Museen ihre Objekte gut dokumentieren?
3. Warum ist dafür ein standardisierter Bogen hilfreich?
4. Erstellt mithilfe eines PCs oder handschriftlich einen eigenen Bogen (Inventarisierungsbogen), der später von euch eingesetzt werden kann, um Objekte zu dokumentieren. Beachtet dabei folgendes:
 - Euer Inventarisierungsbogen sollte maximal 2 Seiten lang sein.
 - Lasst auf dem Bogen genug Platz, um ihn handschriftlich auszufüllen.
 - Als Hilfe könnt ihr euch am Beispielbogen des Museumsbundes orientieren (S. 28-29).
5. Stellt eurer Klasse euren Bogen in einer kleinen Präsentation kurz vor und diskutiert dann gemeinsam mit der Klasse, welche Punkte aus eurem Inventarisierungsbogen für euer Projekt geeignet sind!

M | 4 Ein Inventarisierungsbogen

Inventarisierungsnummer:

Fotografie des

Objektbezeichnung:

Objektes

Objekteigentümer /-besitzer

Name: Vorname:

Straße: Hausnummer: PLZ und Ort:

E-Mail-Adresse:..... Telefonnummer:

Geschichtlicher Hintergrund des Eigentümers:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Objektdokumentation

Objektzustand:

Kurzbeschreibung (Maße, Gewicht, Alter des Objekts usw.):

.....

.....

.....

.....

Objektgeschichte:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Herstellungs- und Verwendungszweck:

.....
.....
.....

Lagerungsort:

.....

Lagerungsbedingungen:

.....

Rechtlicher Status (Leihgabe, Schenkung):

.....

Weiterverwendung des Objekts nach der Ausstellung:

.....

.....
Ort, Datum und Unterschrift
des Objektspenders/-besitzers

.....
Ort, Datum und Unterschrift
des Schülers



(Fotos: Dr. Elke Mahler; Museum Industriekultur)

Museumsbesuch

Die Aufgaben eines Museums

„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt.“

(Definition von ICOM - International council of museums, 2006)

Von den hier angeführten Aufgaben eines Museums werden durch die Dauer- und Sonderausstellungen sowie durch die Führungen, museumspädagogischen Angebote und Veranstaltungen in den Museen vor allem die beiden letztgenannten Aufgaben wahrgenommen: das Ausstellen und das Bekanntmachen in der Öffentlichkeit. Dies sind aber bei weitem nicht die einzigen Aufgaben von professionellen Museen. Ein erheblicher Teil der Aufgaben, nämlich das Sammeln, Bewahren und Forschen, bleiben dem Besucher meist verborgen. Dabei können erst durch diese Tätigkei-

ten das Ausstellen und das Vermitteln – und damit das öffentliche Erleben der Museumssammlungen – stattfinden. Die Museen sammeln „originale Zeugnisse der Kultur und der Natur“. Dabei konzentrieren sich die einzelnen Museen auf bestimmte Sammelbereiche. Die Grundlage des Sammelns bildet dabei in der Regel ein schriftliches Sammlungskonzept, in dem die Sammelschwerpunkte des jeweiligen Museums festgehalten sind. Dieses Sammlungskonzept ist auf die Zukunft ausgerichtet und muss deshalb immer wieder überprüft und weiterentwickelt werden. Das heißt

konkret, dass im Laufe der Zeit auch neue Sammlungsgebiete und Objektgruppen dazukommen, sich innerhalb bereits bestehender Sammelbereiche neue Schwerpunkte ergeben oder auch bestehende Sammelschwerpunkte aufgegeben werden können.

Dabei verfolgen die Museen ein aktives Sammelkonzept, das heißt, sie kümmern sich offensiv darum, die bestehenden Sammlungen zu ergänzen und zu erweitern. Der Erwerb von neuen Objekten kann dabei auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen: Viele Gegenstände gehen als Geschenke oder

als Erbe in das Eigentum eines Museums über. Oft wollen die Eigentümer das Verfügungsrecht über den Gegenstand nicht ganz aus der Hand geben und überlassen den Gegenstand dem Museum als (Dauer-)Leihgabe.

Daneben verfügen viele Museen über einen (meist eher bescheidenen) Etat, um Gegenstände von Privatpersonen, von Händlern oder auch auf Auktionen anzukaufen. Je nach Art der Sammlung nehmen Museen aber auch Ausgrabungen und Bergungen vor.

Eine weitere Aufgabe der Museen besteht im „Bewahren“ der gesammelten Objekte für die Nachwelt. Dazu gehört auch das Konservieren und Restaurieren der Gegenstände. Beim Konservieren geht es vor allem darum, den Gegenstand zu erhalten, vor Verfall zu schützen, während beim Restaurieren Eingriffe am Objekt erfolgen, um „eine bessere Lesbarkeit“¹ herzustellen. Dafür werden auch vorsichtige Ergänzungen und Rekonstruktionen vorgenommen.

Von den Museen werden die gesammelten Gegenstände und Objektgruppen wissenschaftlich bearbeitet. Dazu erfolgen zunächst eine umfassende Dokumentation, die Inventarisierung der Gegenstände und ihrer Herkunft sowie deren Einordnung in den ursprünglichen Verwendungs- und Nutzungszu-

sammenhang (siehe Kapitel „Inventarisierung“, S. 147-153).

Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung und Erfassung ermöglichen weitergehende Forschungen sowie die Präsentation der Objekte in Ausstellungen.

Dabei werden die Originalobjekte meist in Dauer- und Sonderausstellungen entweder einzeln oder in thematischen Zusammenhängen, wie Arrangements, authentischen Ensembles oder Inszenierungen, präsentiert.

Die Objekte bilden aber den Kern der Ausstellungen, die – mit eigenen Gestaltungs- und Kommunikationsformen – Geschichte sichtbar machen und Erzählungen im Raum darstellen. Diese Erzählungen können unterschiedlich aufgebaut sein: chronologisch, systematisch, nach Themen sortiert, biografisch oder auch geografisch, wobei des Öfteren in einer Ausstellung mehrere Sortierungen auftreten.

Um dem Betrachter die nichtsichtbaren Seiten eines Objektes zu erläutern, Beziehungen zwischen verschiedenen Gegenständen herzustellen, Hintergründe zu erklären und Zusammenhänge darzulegen, werden dem Besucher in den Ausstellungen unterschiedliche Erschließungshilfen geboten. Neben den Texten dienen Bildquellen, Darstellun-

gen und Filme, Modelle und Dioramen, Animationen, Multimedia-Stationen und interaktive Einheiten der Vermittlung. Aber auch mithilfe der Ausstellungsarchitektur, der Gestaltung von Boden und Wänden, der Lichtregie sowie den Ausstellungstafeln werden Aussagen getroffen oder Emotionen hervorgerufen.

Der Vermittlung dienen aber auch Museumspädagogen und Kulturvermittler, die bei Führungen, Gesprächen oder Unterrichtseinheiten die Ausstellung und die Objekte erläutern, einordnen und den Besucher zu eigenständiger Auseinandersetzung anregen (siehe Kapitel „Vermittlung“, S. 214-216).

¹Homepage des Deutschen Museumsbunds: www.museumbund.de/de/das_museum/the_men/konservierung_restaurierung/ (Zugriff am 25.1.2014).

Schüler der Klasse 9c der Peter-Henlein-Realschule Nürnberg stellen ihre Ergebnisse in einer Ausstellung vor.
(Foto: Hannes Burkhardt)

Literatur

Aumann, Philipp / Frank Duerr: Ausstellungen machen. Paderborn 2013.

Flügel, Katharina: Einführung in die Museologie. 2. Auflage. Darmstadt 2009.

Nord-Rhein-Westfalen-Stiftung (Hrsg.): Handbuch zur ehrenamtlichen Museumsarbeit. 2001. online unter: <http://www.nrw-stiftung.de/museumshandbuch/> (Zugriff am 1.2.2014).

Waidacher, Friedrich / Raffler, Marlies: Museologie knapp gefasst. Wien 2005.



Im Unterricht



(Foto: Hannes Burkhardt)

Das folgende Material soll den Schülern eine Einführung in die verschiedenen Tätigkeitsbereiche eines Museums bieten und sie mit den Grundlagen der Ausstellungskonzeption sowie den verschiedenen Vermittlungsmethoden in einer Ausstellung vertraut machen. Die Schüler erhalten damit auch eine genauere Vorstellung von den Aufgaben, die sie – in einem überschaubaren Rahmen – bei der Vorbereitung ihrer Ausstellung zur Migrationsgeschichte erfüllen müssen.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf die Aufgaben eines Museums und auf den Aufbau und die Bestandteile einer Ausstellung; Sensibilisierung für die Bedeutung von Sammlungen; Handlungskompetenz im Umgang mit den Originalobjekten sowie bei deren Erschließung für eine Ausstellung

Sozialformen

Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Unterrichtsgespräch, Auswertungsgespräch

Zeitbedarf

3-4 Unterrichtsstunden

Begriffe

Objekt, gegenständliche Sachquelle, Sammlung, Depot, Inventarnummer, Konservieren, Restaurieren, Forschung im Museum, Arrangement, authentisches Ensemble, Inszenierung, architektonische Einbauten, Bild-Text-Tafeln, Raumtext, Bereichstext, Objekttext

Diese Einheit kann grundsätzlich in jedem Museum stattfinden. Optimal wäre es, die nach außen weniger sichtbaren Aufgabenbereiche wie das Sammeln, Bewahren und Forschen im Rahmen eines Unterrichtsgangs mit einem Mitarbeiter des Museums genauer kennenzulernen. Dabei würde sich auch der Besuch eines Depots anbieten, in dem die Schüler sehen, wie die gesammelten Gegenstände verwahrt werden und welche Maßnahmen zu deren präventiver Konservierung ergriffen werden. Falls vorhanden, wäre es sicher auch interessant, eine Restaurierungswerkstatt zu besuchen und hier Näheres zu

konservierenden und restauratorischen Maßnahmen an einzelnen Objekten zu erfahren. Schließlich würde es sich anbieten, den Schülern zu zeigen, wie die Dokumentation der Objekte erfolgt und ihnen an einem ausgewählten Beispiel unterschiedliche Forschungsschritte zu erläutern, die in einem Museum erfolgen. Anschließend könnte mit den Schülern ein Ausstellungsdrehbuch oder -exposé sowie ein Ausstellungsplan besprochen werden, bevor sie sich in der Ausstellung mit deren Aufbau sowie mit den unterschiedlichen Methoden der Vermittlung beschäftigen. Da den Mitarbeitern von Museen meist

die Zeit fehlt, solche Unterrichtsgänge zu leiten und in den Depoträumen und Werkstätten oft nicht genug Platz vorhanden ist, um eine ganze Schulklasse zu empfangen, wird sich ein solcher Museumsbesuch nur in Ausnahmefällen verwirklichen lassen.

Es ist aber möglich, mit den Schülern im öffentlich zugänglichen Ausstellungsbereich eines Museums dessen Aufgaben zu ergründen. Inwieweit sich dabei die Bereiche „Sammeln, Bewahren und Forschen“ erarbeiten lassen, hängt vom jeweiligen Museum ab. Wer genau hinsieht, kann aber, wie anhand nachfolgender Unterrichtssequenz im Museum

Industriekultur beispielhaft skizziert, auch in Ausstellungen Spuren dieser grundlegenden Museumsarbeit entdecken. So vermerken vor allem große Museen bei den Objekttexten oftmals Inventarisierungsnummern, die den Ausgangspunkt eines Gesprächs über das Sammeln bilden können. An Objekten lassen sich manchmal deutliche Konservierungs- und Restaurierungsspuren erkennen, die Anlass zu einer Auseinandersetzung mit dem Bewahren bieten können. Das Forschen wird schließlich in Ausstellungstexten oder Katalogbeiträgen deutlich, in denen Hintergrundinformationen und Zusammenhänge deutlich werden, die durch eine intensivere wissenschaftliche Forschung erarbeitet wurden. Bisweilen werden in solchen Texten auch offene Fragen benannt, Unklarheiten thematisiert, Vergleiche gezogen, Theorien aufgestellt und Forschungsdesiderate zum Ausdruck gebracht.

Die musealen Aufgaben „Ausstellen“ und „Vermitteln“ lassen sich aber in jedem Museum im Detail ergründen. Als Hilfe für eine Analyse dieser beiden Aufgabenbereiche kann den Schülern der anhängende Arbeitsbogen „Fragen an eine kulturgeschichtliche Ausstellung“ (M | 7) sowie das Arbeitsblatt „Objektpräsentationen und Texte in kulturgeschichtlichen Ausstellungen“ (M | 8) dienen, mit deren Hilfe sie die Ausstellung selbstständig untersuchen können.

Fragen an eine kulturgeschichtliche Ausstellung (M | 7)

Bei der Arbeit mit M | 7 bietet es sich an, je nach Alter und Leistungsstand der Schüler einzelne Fragen oder Fragegruppen herauszugreifen und die Schüler in Kleingruppen beantworten zu lassen.

Diese umfassende Auseinandersetzung mit der Ausstellung soll die Schüler für die spätere Projektphase schulen, in der sie möglichst eigenverantwortlich die gesammelten Materialien selbst für

eine Ausstellung aufbereiten. Durch das Arbeitsblatt werden sie an den Aufbau sowie die Bestandteile einer Ausstellung erinnert. Sie können dann später leichter entscheiden, wie sie ihre eigene Ausstellung gliedern und wie sie die gesammelten Materialien präsentieren und für den Besucher erschließen möchten.

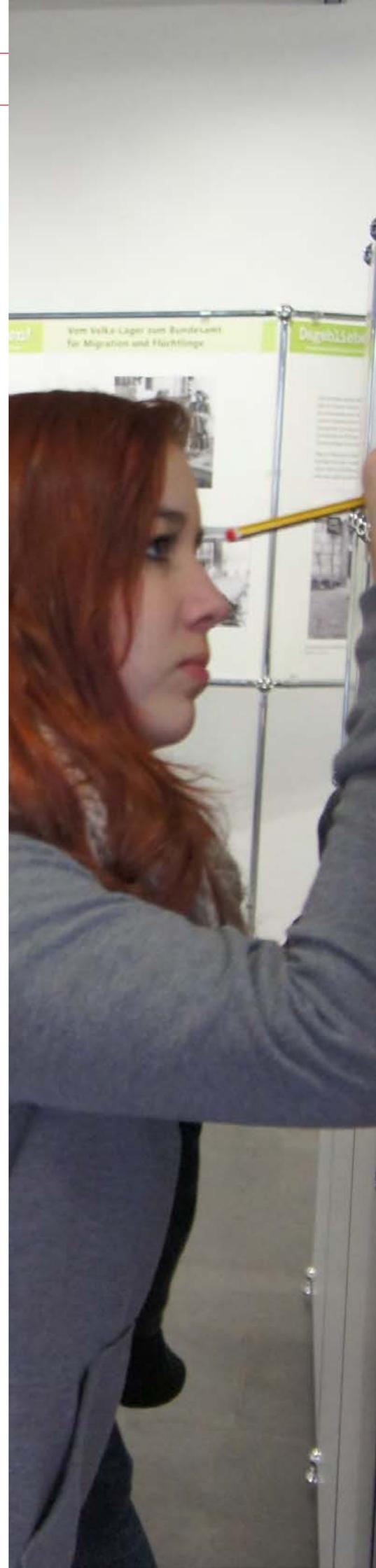


Foto: Hannes Burkhardt

Einstieg

Der Einstieg erfolgt mit einem Klassengespräch zu einem besonderen Einzelobjekt, das im Museum ausgestellt ist. Da das Objekt mit der ganzen Klasse besprochen wird, sollte es sich um einen nicht zu kleinen Gegenstand handeln, der gut einsehbar ist. Im Museum Industriekultur Nürnberg bietet sich ein solcher Einstieg beispielsweise mit dem spektakulären Motorrad im Ein-

gangsbereich neben der Kasse an. Beim Gespräch zu diesem Objekt wird an die Einheit zur Erschließung von Sachquellen angeknüpft. Dabei wird mit den Schülern auch die Provenienz des Motorrads angesprochen, das als Leihgabe an das Museum gegeben wurde. Davon ausgehend bietet es sich an, mit den Schülern zu besprechen, wie die Gegenstände ins Museum kommen.

Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass alle Objekte, gleichgültig ob sie als Schenkung, Vermächtnis, Stiftung, Leihgabe oder Ankauf übernommen werden, zunächst eine Inventarnummer erhalten und inventarisiert werden (Kapitel „Inventarisierung“, ab S. 145-153).

Kleingruppenarbeit

In einem nächsten Schritt werden die Schüler in fünf Kleingruppen unterteilt, die im Museum Industriekultur mithilfe von M | 1 - M | 5 die einzelnen Aufgabenbereiche des Museums erkunden. Die erste Kleingruppe (1) beschäftigt sich dabei mit dem Aufgabenfeld des Sammelns. Beim Gang durch das Museum und das begehbare Depot im Untergeschoss des Museums entwickeln die Schüler ein grobes Sammelkonzept für das Museum.

Eine zweite Kleingruppe (2) setzt sich mit dem Bewahren auseinander. Im begehbaren Depot überlegen sich die Schüler, welchen Anforderungen ein gutes Depot genügen sollte. Zudem setzen sie sich mit dem Konservieren ausein-

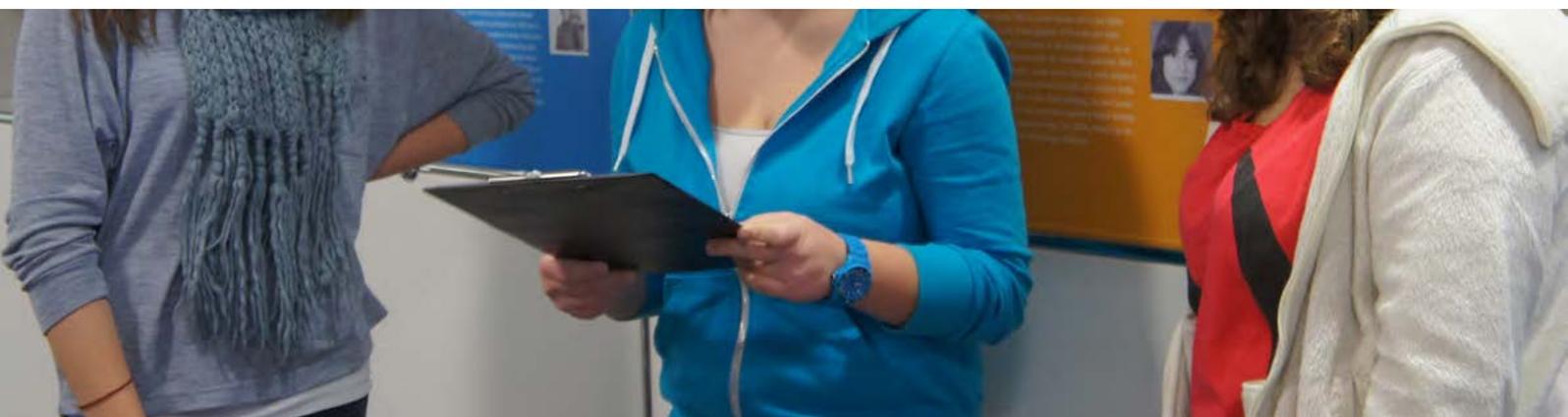
ander, während sie sich im „Kolonialwarenladen“ mit dem Thema Restaurierung und Rekonstruktion beschäftigen. Eine weitere Kleingruppe (3) geht der Forschung im Museum auf den Grund und untersucht dabei auch, wie die Forschungsergebnisse an die Besucher vermittelt werden. Diese Kleingruppe arbeitet zum einen in der Museumseinheit zur Geschichte und Entwicklung des Eisenwerks Julius Tafel. Zum anderen setzen sich die Schüler in der „Arbeiterwohnung“ im Untergeschoss mit der musealen Präsentation auf der Basis von Forschungsergebnissen auseinander.

Schließlich beschäftigt sich eine Kleingruppe (4) mit dem Ausstellen. Dabei

untersuchen die Schüler in der „Zahnarztpraxis“ sowie in den Museumseinheiten zu „Hopfen und Bier“ und zu „Faszination Geschwindigkeit“ die Objektpräsentationen, die Texte sowie die visuelle Erschließung der ausgestellten Objekte mit Bildern und architektonischen Elementen.

Eine letzte Kleingruppe (5) analysiert schließlich bei einem Gang durch das Untergeschoss die Konzeption und die Gliederung sowie den Auftakt und den Schlusspunkt der präsentierten „Museumsstraße“ mit ihren unterschiedlichen Ausstellungseinheiten.

(Foto: Hannes Burkhardt)





Schülerinnen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums Nürnberg bei einem Ausstellungsbesuch
(Foto: Hannes Burkhardt)

Sicherung

Schließlich präsentieren die Kleingruppen im Klassenverband ihre Ergebnisse. Dabei bietet es sich an, mit dem gemeinsamen Besuch des begehbaren Depots zu beginnen und hier ausgehend von den Ergebnissen der Kleingruppe (1) zunächst das Sammelkonzept des Museums zu besprechen, um anschließend auf das Konservieren einzugehen und die von der Kleingruppe (2) zusammengestellten Anforderungen an ein Depot darzustellen. Anschließend empfiehlt es sich, im Erdgeschoss die Einheit zur Geschichte und Entwicklung des Eisenwerks Julius Tafel zu behandeln, die von der Kleingruppe (3) vorgestellt wird. Den Schülern wird dabei deutlich, wie Forschungsergebnisse anschaulich mithilfe von Bildern und Texten auf Ausstellungstafeln sowie mit Hilfe eines Modells präsentiert werden können. Da das Museum Industriekultur in einer ehemaligen Schraubenfabrik des Eisenwerks Julius Tafel untergebracht ist, kann hier auch eine Verortung des Museums im Modell erfolgen und auf dessen Unterbringung an einem historischen Ort eingegangen werden. Schließlich sollten die Schüler darauf hingewiesen werden, dass diese Einheit das Museum Industriekultur einführt und dass eine solche Verortung eine gute Einleitung darstellt.

Eine andere Form der Einleitung wird von der Kleingruppe (5) auf der Galerie zum Untergeschoss vorgestellt.

Hier werden mit Bild-Text-Tafeln die verschiedenen Zweige der Nürnberger Industrie präsentiert, die zum Teil im Museum genauer gezeigt werden. Zudem führen zwei Leitobjekte, ein Post-Omnibus sowie ein Modell der ersten deutschen Eisenbahn, zum Thema hin. Die Eisenbahn, die den schnellen und günstigen Transport einer großen Anzahl von Personen und Gütern über größere Distanzen ermöglichte, gilt als Grundlage und Motor der Industrialisierung. Der Post-Omnibus symbolisiert dagegen das vorindustrielle Zeitalter ohne Dampfkraft.

Da sich auf der Galerie ein guter Überblick über die Museumsstraße bietet, kann die Kleingruppe (5) hier auch das Konzept der chronologisch und thematisch aufgebauten Ausstellung genauer erläutern.

Davon ausgehend bietet es sich an, die einzelnen Museumseinheiten der Reihe nach aufzusuchen und vor Ort die jeweiligen Kleingruppen, die hier gearbeitet haben, ihre Ergebnisse vorstellen zu lassen.

Bei der Einheit zu „Hopfen und Bier“, die von der Kleingruppe (4) bearbeitet wurde, sollten die Schüler überlegen, wo es sich um die Präsentation von Originalobjekten handelt und wo erschließende Materialien gezeigt werden. Dabei wird deutlich, dass an Originalobjekten eine Hopfenpresse sowie Werbeschilder und Bierkrüge verschiedener Braue-

reien ausgestellt sind, die in Form von Arrangements angeordnet sind. Durch die Inszenierung von Bierfässern und Hopfen vor dem gezeichneten Großbild einer Bierkutsche vor der Brauerei Reif in der Lorenzer Straße in Nürnberg, die als Eyecatcher für die gesamte Ausstellungseinheit dient, sowie die Bild-Text-Tafeln erhält der Besucher trotz der einseitigen Objektlage einen fundierten Einblick in die Bedeutung Nürnbergs als Bierstadt.

Eine ganz andere Objektlage präsentiert sich in dem von der Kleingruppe (4) erarbeiteten authentischen Ensemble der „Zahnarztpraxis“, in der ein „Eindruck des Einzugs der Technik in die zahnärztlichen Praxen des 20. Jahrhunderts“² vermittelt wird. Auch in der „Arbeiterwohnung“, die nach historischen Vorbildern aus Einzelstücken aus den Beständen von Nürnberger Arbeitern zusammengestellt wurde, werden vollständig eingerichtete Wohnräume präsentiert. In dieser von der Kleingruppe (3) bearbeiteten Ausstellungseinheit gilt es zu zeigen, dass es sich nicht um ein authentisches Ensemble, sondern um eine Inszenierung handelt, die den Stand der Forschung widerspiegelt. Hier können die Schüler auch auf die geschickte Lichtregie aufmerksam gemacht werden, die den authentischen Charakter der Wohnräume verstärkt. Als nächstes steht der „Kolonialwarenladen“ auf dem Programm, den die

²Homepage des Museums Industriekultur: <http://www.museen.nuernberg.de/die-museen/museen-der-stadt-nuernberg/museum-industriekultur/das-haus/dauerausstellung/leben-um-1900/> (Zugriff am 28.1.2014).



(Foto: Hannes Burkhardt)

Kleingruppe (2) vorstellt. Von dem hier präsentierten Bayreuther Ladengeschäft, das 1980 aufgegeben worden war, ist nur ein Teil des Mobiliars original erhalten; ein Teil musste restauriert werden und ein Teil wurde nachgebildet.

Die Kleingruppe (4) präsentiert schließlich noch die Ausstellungseinheit „Faszination Geschwindigkeit“. Hier lassen sich neben Arrangements und Inszenierungen vor Großbildern auch visuelle Erschließungen mit Hilfe von architektonischen Einbauten sowie der Gestaltung des Fußbodens als Aschenbahn

erkennen. Die Auseinandersetzung mit dem spektakulär inszenierten Schlusspunkt der Museumsstraße, den die Kleingruppe (5) präsentiert, schließt den Museumsgang ab.

Hier werden mit der Automatisierung und dem Strukturwandel die Entwicklungen in der Gegenwart thematisiert und sogar ein Blick in die Zukunft geworfen.

Die Kleingruppe (1) erläutert dazu ihre Vorschläge zur Weiterentwicklung des Sammelkonzepts des Museums Industriekultur.

Schluss

Zusammenfassend sollten mit den Schülern nochmals die verschiedenen Möglichkeiten der Erschließung von Originalobjekten wiederholt werden. Neben der Vermittlung mithilfe von Texten und Bildern haben die Schüler die Erschließung durch Modelle, Inszenierungen und architektonische Elemente

kennengelernt.

Abschließend können die Schüler in der Ausstellungseinheit „Nürnberg unter Strom“ noch die Erschließung mithilfe von interaktiven Stationen erkunden, an denen sie selbst tätig werden können.

M | 1 Sammeln

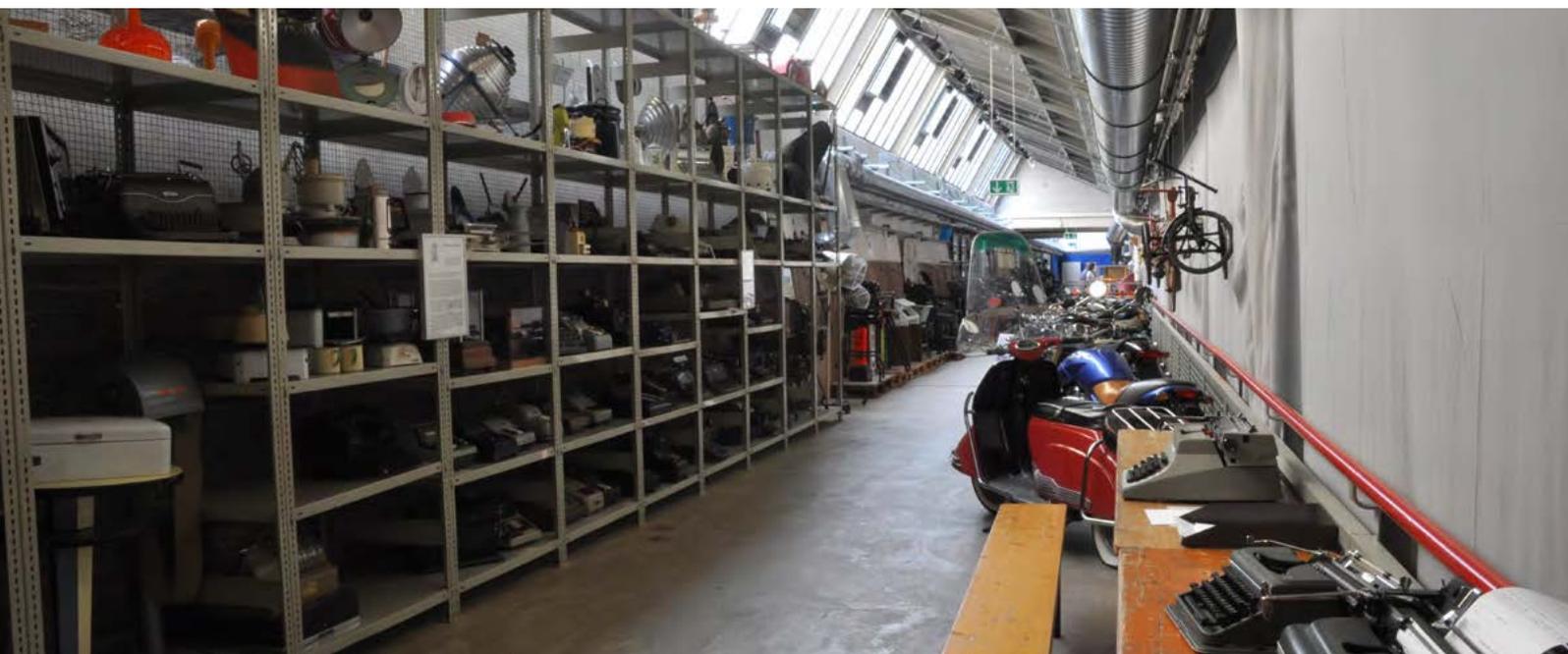
Eine Grundlage der Arbeit von Museen bildet das Sammeln von Kulturgut. Dabei wird nur ein kleiner Teil der gesammelten Gegenstände in Ausstellungen gezeigt. Der größte Teil der Sammlungen wird in Depots aufbewahrt, um für

die Nachwelt erhalten zu bleiben. Jedes Museum besitzt ein eigenes Sammelkonzept, in dem die Geschichte, der Zweck und das Ziel der Sammlung festgeschrieben sind. Zudem sind hier die unterschiedlichen Gruppen und

Schwerpunkte des Sammlungsbestandes festgehalten und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Sammlung formuliert.

Aufgaben

Eure Aufgabe ist es nun, ein solches Sammlungskonzept für das Museum Industriekultur aufzustellen. Beim Gang durch das begehbare Depot (Nr. 28 auf „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) sowie durch die Ausstellungseinheiten an der Museumsstraße erhaltet ihr einen guten Überblick über die Sammlung des Museums Industriekultur.



*Das begehbare Depot des Museums Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*

1. Bitte notiert, welche Arten von Gegenständen im Museum Industriekultur gesammelt werden und fasst eure Notizen zu einer sinnvollen Übersicht über die Bestandsgruppen zusammen. Eine solche Bestandsgruppe wären zum Beispiel Fahrräder oder Motorräder. Welche weiteren Bestandsgruppen lassen sich erkennen?
2. Welches Ziel verfolgt das Museum Industriekultur mit seiner Sammlung?
3. Nun geht es um die Weiterentwicklung des Sammelkonzepts. Seht euch dazu die Museumseinheit 26 „Automatisierung und Strukturwandel“ (siehe „M | 6 Lage-

plan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) an, in der die Gegenwart thematisiert wird und sogar ein Blick in die Zukunft erfolgt. Notiert mögliche Sammelbereiche, die dem Ziel des Museums entsprechen würden, und in Zukunft mit aufgenommen werden könnten.

M | 2 Bewahren



*Das begehbare Depot des Museums
Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*

Aufgaben

1. Um die gesammelten Gegenstände dauerhaft zu erhalten, werden sie in so genannten Depots, d.h. speziellen Lagerräumen, aufbewahrt. Im Museum Industriekultur könnt ihr ein solches Depot auf der Galerie neben der Museumsstraße als Museumseinheit Nr. 28 (siehe „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) besuchen. Überlegt euch bitte, welche Bedingungen ein solches Depot erfüllen sollte, damit die Gegenstände hier gut zugänglich sind und vor Verfall, Beschädigung und klimatischen Einflüssen bewahrt werden.
2. Bisweilen sind Gegenstände bereits beschädigt, wenn sie ins Museum kommen. Um zu verhindern, dass die Zerstörung weiter voranschreitet, werden sie konserviert. Dabei geht es darum, den Zerfallsprozess an einem Objekt aufzuhalten, in dem beispielweise Rost oder Verschmutzungen entfernt oder Schädlinge bekämpft werden. Bei der Restaurierung eines Objekts werden dagegen bestehende Beschädigungen beseitigt, indem fehlende Teile ergänzt oder rekonstruiert, d.h. nachgebaut, werden. Ziel ist es, den Gegenstand wieder so herzustellen, dass der Betrachter erkennen kann, wie er vor der Beschädigung ausgesehen hat. Geht bitte in den „Kolonialwarenladen“ an der Museumsstraße (siehe Nr. 11 auf „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) und lest die hier aufgehängten Texttafeln. Auf einer Tafel ist vermerkt, dass Teile der originalen Ladeneinrichtung ergänzt und ein Teil sogar rekonstruiert wurde.
 - a. Zeichnet auf der Fotografie des Kolonialwarenladen unten rechts bitte mit zwei unterschiedlichen Farben ein, was ergänzt und was rekonstruiert wurde.
 - b. Welche Art von Werkstätten waren für diese Ergänzungen und Rekonstruktionen nötig?
3. Seht euch nun bitte noch andere Ausstellungseinheiten auf der Museumsstraße an. Überlegt euch, welche Werkstätten und welche Berufsgruppen das Museum benötigt, um seinen vielfältigen Objektbestand zu bewahren bzw. bei Bedarf zu restaurieren.



*Der Kolonialwarenladen an der Museumsstraße des
Museums Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*

M | 3 Forschen

Eine wichtige Aufgabe des Museums bildet die wissenschaftliche Bearbeitung von Objekten und Objektgruppen. Dazu werden die Gegenstände zunächst inventarisiert, das heißt, die nicht sichtbare Geschichte des Objekts, wie seine

Herkunft, seine Funktion und seine Verwendung, werden dokumentiert. Damit wird das Objekt in seinen ursprünglichen historischen Zusammenhang eingeordnet, der oft in langwieriger Arbeit unter Heranziehen von weiteren

historischen Quellen genauer erforscht werden muss, bevor der Gegenstand in einer Ausstellung gezeigt werden kann.

Aufgaben

1. Im Erdgeschoss des Museums ist in der Ausstellung zum Eisenwerk Julius Tafel die Büste, d.h. die plastische Darstellung des Kopfes, von Julius Tafel ausgestellt. Diese Büste bildet das Leitobjekt in der dazugehörigen Ausstellungseinheit, das zum Teil durch andere Quellen, vor allem aber mit weiteren Erschließungshilfen genau eingeordnet wird. Bitte haltet fest, wie der „nicht sichtbare Teil“ der Büste von Julius Tafel hier auf der Basis von Forschung für den Besucher sichtbar gemacht wird.
2. In der „Arbeiterwohnung“ im Untergeschoss an der Museumsstraße Nr. 15 (siehe „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) seht

1. ihr eine andere Möglichkeit, dem Besucher mithilfe von Forschung historische Zusammenhänge zu erschließen. Seht euch bitte vor allem die Ausstellungstafel zur „Arbeiterwohnung um 1910“ an. Welche Forschungsleistungen mussten die Museumsarbeiter vor dem Aufbau der Arbeiterwohnung erbringen?
3. Um die Aufgabe des Forschens im Museum Industriekultur erfüllen zu können, benötigen die Museumsmitarbeiter diverse Hilfsmittel. Was muss den Mitarbeitern des Museums Industriekultur zur Verfügung stehen, um solche Forschungsleistungen, wie ihr sie gerade kennengelernt habt, erbringen zu können?

Die Büste von Julius Tafel im Museum Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)



Die Küche in der Arbeiterwohnung im Museum Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)



M | 4 Ausstellen und Vermitteln

Eine wichtige Aufgabe des Museums bildet das Ausstellen und Vermitteln der gesammelten Objekte. Dabei werden die Gegenstände entweder einzeln oder in thematischen Zusammenhängen gezeigt. Um die Objekte in den historischen Zusammenhang einzuordnen

und dem Besucher Informationen zur Verwendung, Nutzung oder Bedeutung der Gegenstände zu geben, werden die Gegenstände mit unterschiedlichen Texten, Bildquellen oder auch bildlichen Darstellungen erschlossen.

Aufgaben

1. Schaut euch bitte die Museumseinheit Nr. 4 „Hopfen und Bier“ an der Museumsstraße (siehe „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“) genauer an.
 - a. Worum geht es in dieser Ausstellungseinheit?
 - b. Welche Arten von Originalobjekten werden hier präsentiert? Wie sind sie angeordnet? Hinweise zur möglichen Anordnung von Objekten findet ihr bei M | 8.
 - c. Welche Fotografien und bildlichen Darstellungen stehen zur Erschließung der Ausstellungseinheit zur Verfügung? Wie beurteilt ihr diese Art der Einordnung mithilfe von Bildmaterial?
- d. Welche Textarten werden dem Besucher geboten? Hinweise zu den gängigen Textformen im Museum findet ihr auf dem Arbeitsblatt M | 7. Werden in den Texten hilfreiche Informationen zur Einordnung der Museumseinheit gegeben?
 2. Geht nun bitte zur Museumseinheit Nr. 13 „Zahnarztpraxis“ (siehe „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“).
 - a. Welche Art der Objektpräsentation liegt hier vor (siehe M | 8)?
 - b. Welche textlichen und bildlichen Möglichkeiten werden dem Besucher geboten, um sich genauer über die „Zahnarztpraxis“ zu informieren?
 - c. Am Eingang in die Zahnarztpraxis hängt eine Tafel mit den Sprechzeiten des Zahnarztes. Schaut sie euch genau an. Was fällt euch auf?
 3. Geht nun bitte noch in die Museumseinheit Nr. 22 „Faszination Geschwindigkeit“ .
 - a. Worum geht es hier?
 - b. Welche Art der Objektpräsentation wurde hier gewählt (siehe M | 8)?
 - c. Welche Arten von Texten stehen dem Besucher hier zur Verfügung (siehe M | 8)?
 - d. Hier werden auch architektonische Einbauten und Gestaltungselemente eingesetzt, um die Ausstellungseinheit zu erschließen. Welche fallen euch auf?

Die Museumseinheit „Faszination Geschwindigkeit“ im Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)



Die Museumseinheit „Hopfen und Bier“ im Museum Industriekultur in Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)



Die Museumseinheit „Zahnarztpraxis“ im Museum Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)



M | 5 Ausstellungskonzeption

Ausstellungen sind Erzählungen im Raum, deren Hauptbestandteile die Objekte darstellen. Ähnlich wie ein Buch besteht eine Ausstellung aus verschiedenen Kapiteln, denen eine Einleitung vorangestellt ist. Am Schluss der Ausstellung erfolgt ebenfalls, wie bei einem

Buch, eine Zusammenfassung oder ein Ausblick. Eure Aufgabe ist es nun, die Ausstellung auf der Museumsstraße zu „lesen“ und euren Klassenkameraden darzustellen, worum es dabei geht.

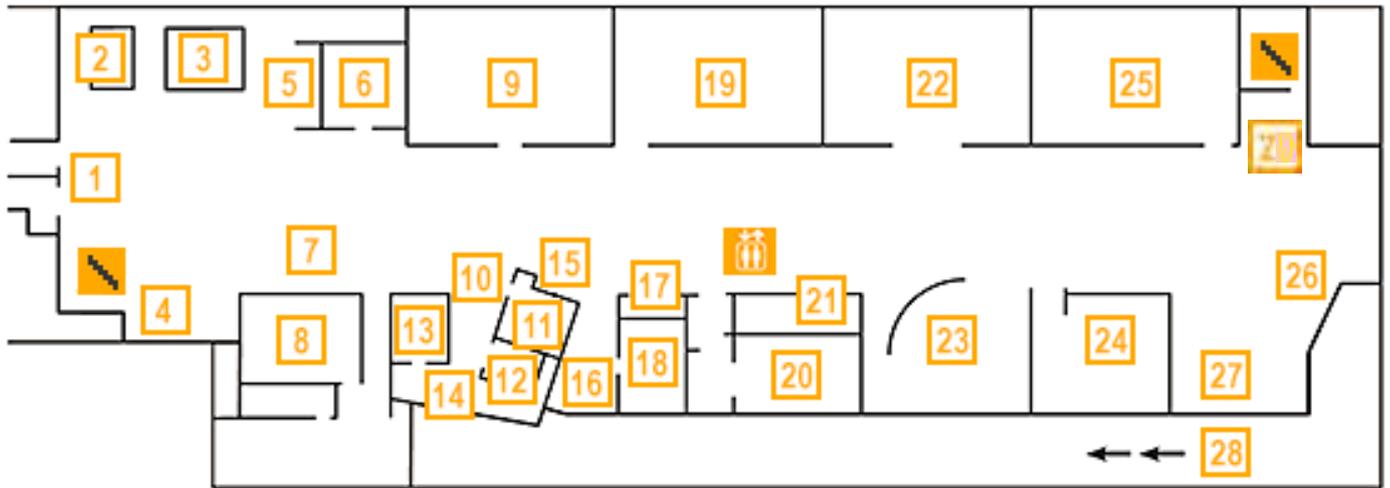
Aufgaben

1. Geht zunächst auf die Empore am Anfang der Museumsstraße.
 - a. Wie wird hier in die Ausstellung eingeführt?
 - b. Welche Themen werden angesprochen?
 - c. Erhält der Besucher durch die Einleitung eine Vorstellung, worum es im Folgenden geht?
2. In der Selbstdarstellung des Museums Industriekultur ist folgendes zu lesen: „Entlang der Museumsstraße präsentieren sich historisch inszenierte Lebenswelten...“ Was ist wohl mit dem Begriff „Museumsstraße“ gemeint?
 - a. Wie ist die Ausstellung gegliedert? Chronologisch, thematisch, biografisch oder evtl. geografisch?
 - b. Welche Themen werden behandelt?
 - c. Gibt es Themen, die ihr in der Ausstellung vermisst?
 - d. Bauen die einzelnen Abteilungen sinnvoll aufeinander auf?
3. Geht nun durch die Ausstellung und schaut euch die verschiedenen Ausstellungseinheiten an der Museumsstraße an.
 - a. Wie ist die Ausstellung gegliedert? Chronologisch, thematisch, biografisch oder evtl. geografisch?
 - b. Welche Themen werden behandelt?
 - c. Gibt es Themen, die ihr in der Ausstellung vermisst?
 - d. Bauen die einzelnen Abteilungen sinnvoll aufeinander auf?
4. Geht abschließend noch zum Schlusspunkt der Ausstellung Nr. 26 (siehe „M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg“)!
 - a. Welche Themen werden hier angesprochen?
 - b. Wie beurteilt ihr diesen Schluss?

*Die Museumsstraße im Untergeschoss des Museums Industriekultur Nürnberg
(Foto: Museum Industriekultur Nürnberg)*



M | 6 Lageplan des Untergeschosses des Museums Industriekultur in Nürnberg



(Abbildung: Museum Industriekultur Nürnberg)

- | | |
|--|--|
| 1: Adler | 16: Sport in Nürnberg |
| 2: Bleistiftwerkstatt | 17: Fahrradladen |
| 3: Gipsmühle | 18: Arbeiter-Vereinslokal |
| 4: Hopfen und Bier | 19: Druckwerkstatt |
| 5: Dampfmaschine Spaeth | 20: Museumskino |
| 6: Elektroindustrie | 21: Nürnberger Volksfest im Modell |
| 7: Kraftwagen Maurer - Victoria - Mars | 22: Faszination Geschwindigkeit |
| 8: Historisches Klassenzimmer | 23: Die „sprechende“ Küche |
| 9: Dampfmaschine MAN | 24: Nürnberg unter Strom |
| 10: Nürnberger Lebkuchen | 25: Technik-Revue |
| 11: Kolonialwarenladen | 26: Automatisierung und Strukturwandel |
| 12: Friseursalon | 27: Zündapp-Volkswagen |
| 13: Zahnarztpraxis | 28: Blick ins Depot |
| 14: Kaufhaus Schocken | 29: Nürnberger Bleistiftindustrie am
Bsp. Faber-Castell |
| 15: Arbeiterwohnung | |

M | 7 Fragen an kulturgeschichtliche Ausstellungen

1. Ausstellungskonzept

Einleitung: Wie wird in die Ausstellung eingeführt?
 Wie ist die Ausstellung gegliedert? Chronologisch, thematisch, biografisch oder evtl. geografisch?
 Welche Themen werden behandelt?
 Bauen die einzelnen Abteilungen aufeinander auf?
 Schluss: Welcher Schlusspunkt wird gesetzt?

2. Objekte

Welche Objekte gibt es?
 Wofür stehen die Objekte? Welche Aussagen werden damit getroffen?
 Gibt es Leitobjekte, die eine symbolische Funktion übernehmen? Wenn ja welche?
 Bestehen Beziehungen zwischen einzelnen Objekten? Welche?
 Gibt es Arrangements, Ensembles, Inszenierungen? Was wird damit ausgesagt?
 Gibt es Nachbildungen? Ist eine Unterscheidung zwischen Originalen und Nachbildungen möglich?

3. Gestaltung

Aus welchem Material besteht die Ausstellungsarchitektur wie Sockel, Vitrinen, Tafeln oder Einbauten? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Thema der Ausstellung und dem verwendeten Material?
 Wie trägt die Ausstellungsarchitektur durch Farben oder Formen zur Veranschaulichung des Inhalts bei?
 Wie wird das Licht eingesetzt? Werden mithilfe von Licht Akzente gesetzt oder Stimmungen erzeugt?

4. Texte

Wie wird der Besucher mit dem raumbestimmenden Thema vertraut gemacht?
 Werden Thema und Unterthemen durch Bereichstexte gegliedert? Was wird hiermit vermittelt?
 Was wird in den Objekttexten vermittelt?
 Werden rhetorische Mittel wie zum Beispiel Übertreibungen, Wiederholungen, Ironie, Humor oder Irritationen eingesetzt?
 Werden in den Texten offene Fragen angesprochen?

5. Vermittlung

Werden Bilder und Darstellungen in der Ausstellung eingesetzt? Tragen Sie zum besseren Verständnis bei?
 Werden in der Ausstellung Filme gezeigt? Handelt es sich um historisches Filmmaterial oder Filme aus der Gegenwart? Helfen die Filme, einzelne Objekte oder Ausstellungseinheiten besser zu verstehen?
 Stehen in der Ausstellung Computerstationen? Welche Informationen bieten diese Stationen?
 Sind diese Informationen hilfreich für das Verständnis der Ausstellung?
 Werden dem Besucher Möglichkeiten geboten, auch selbst aktiv zu werden? Was kann der Besucher hier erfahren? Stellen die handlungsorientierten Stationen eine sinnvolle Ergänzung dar?
 Wie wird versucht, an die Interessen der Besucher anzuknüpfen?
 Werden in der Ausstellung Gegenwartsbezüge hergestellt?

M | 8 Ausstellungskonzeption

Objektpräsentationen

Die Objekte bilden die Grundlagen von Ausstellungen. Hier werden die Gegenstände entweder einzeln oder in thematischen Zusammenhängen präsentiert. Dabei lassen sich folgende Objektpräsentationen unterscheiden:

a. Arrangement

Diese Form der Präsentation kommt sehr häufig vor. Dabei werden gleichartige oder thematisch aufeinander bezogene Objekte nebeneinander oder miteinander gezeigt.

b. Authentisches Ensemble

Dabei handelt es sich eigentlich um eine komplexe Form des Arrangements. Dabei werden Gegenstände, die – wie das Mobiliar einer Wohnung oder die Maschinen und Gerätschaften einer Fabrik – ursprünglich zusammengehörten, im Museum in ihrer ursprünglichen Situation miteinander aufgestellt.

c. Inszenierungen

Hierbei werden die musealen Objekte im dreidimensionalen Raum unter Rückgriff auf theatralische Hilfen wie Kulissen, große Bilder, Medien oder auch Puppen in Szene gesetzt.

Texte in Ausstellungen

a. Raum- oder Abteilungstexte

Mit diesen Texten erfolgt die Einführung des Besuchers in ein Thema in der Ausstellung. Oft werden in einem solchen Text die unterschiedlichen Schwerpunkte oder Aspekte eines Themas beleuchtet.

b. Bereichstexte

Diese Texte behandeln einen Teilbereich innerhalb eines Raumes. Sie stellen Beziehungen zwischen den dazugehörigen Objekten her, erklären Hintergründe und ermöglichen Einordnungen.

c. Objekttexte

Hiermit wird ein einzelner Gegenstand benannt und eingeordnet. Dabei werden die Besucher darüber informiert, worum es sich handelt, wann der Gegenstand entstanden ist, woher er kommt usw.



(Fotos: Dr. Elke Mahler; Hannes Burkhardt)

Besuch des Stadtarchivs

Die Verwahrung von historischen Dokumenten und Bildquellen einer Stadt

Im Rahmen des Projekts sammeln die Schüler eigenständig unterschiedliche Schriftstücke, Bild- und Tonmaterialien, die unter Umständen archivierungswürdig sind und entsprechend umsichtig behandelt werden müssen. Damit übernehmen die Schüler zumindest ansatzweise die Arbeit von Archivaren und sollten deshalb deren Tätigkeitsfeld kennenlernen.

Ein Archiv ist eine Institution, die Unterlagen von Behörden, Betrieben, Vereinen, Familien und Privatpersonen verwahrt. Träger von Archiven sind die öffentliche Hand, die Kirche, Unternehmen, wissenschaftliche Einrichtungen, Vereine, Familien oder Privatpersonen. Im Folgenden sollen die Kommunalarchive genauer betrachtet werden. Im Gegensatz zu den Museen, bei denen es sich um eine freiwillige Leistung des

jeweiligen Trägers handelt, sind die Gemeinden in Bayern dazu verpflichtet, Einrichtungen zur Verwahrung der bei ihr erwachsenen Unterlagen zu schaffen. Das Unterhalten eines Stadtarchives bildet also eine gesetzliche Pflichtaufgabe.

Hier wird vor allem das relevante Schriftgut der örtlichen Verwaltung verwahrt, das im laufenden Geschäftsgang nicht mehr benötigt wird, aber

aus rechtlichen und administrativen Gründen dauerhaft erhalten werden muss. Neben Akten, Protokollen, Amtsbüchern und Urkunden verwalten die kommunalen Archive aber auch digitale Daten sowie Bild- und Tongut, das heißt Fotos, Karten, Pläne, Filme, Tonaufnahmen, Plakate und Ansichtskarten aus dem Tätigkeitsbereich der städtischen Dienststellen. Darüber hinaus verwahren die kommunalen Archive in Bayern

Dokumente und Schriftstücke sowie Bild- und Tonmaterial von staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen, Verbänden, Vereinen, Firmen sowie von Privatpersonen, die, wie es im Bayerischen Archivgesetz heißt, für „die wissenschaftliche Forschung, zur Sicherung berechtigter Belange Betroffener oder Dritter oder für Zwecke der Gesetzgebung, Rechtsprechung oder Verwaltung von bleibendem Wert sind“ (BayArchivG Art. 2 (2)).

Grundsätzlich sind die städtischen Ämter und Dienststellen gesetzlich dazu verpflichtet, dem zuständigen Stadtarchiv das relevante Schrift-, Bild- und Tongut zu übergeben, wenn es für die laufenden Geschäfte nicht mehr benötigt wird. Das Archiv muss die Materialien annehmen, die in seinen Zuständigkeitsbereich fallen. Allerdings erfolgt keine Totalarchivierung; die Archivare entscheiden vielmehr, was einen bleibenden Wert besitzt und was endgültig vernichtet werden kann. Der Archivar Martin Burkhardt schätzt, dass „vom modernen, nach 1948 entstandenen Verwaltungsschriftgut (...) zwischen drei und zehn, im Mittel wohl um die fünf Prozent übernommen“ werden (Burkhardt, 2006, S. 15). Brenner / Cepl-Kaufmann / Plassmann gehen sogar davon aus, dass nur 1% des Behördenschriftguts übernommen wird und „bis zu 99% der einstmals vorhandenen Menge in den Reißwolf wandern“ (Brenner et. al.

2006, S. 45.).

Eine weitere zentrale Aufgabe des Archivs ist die Erhaltung, Verwahrung und Sicherung des übernommenen Archivguts. Dazu gehört die Behebung von Schäden durch unsachgemäße Lagerung in feuchten, modrigen Räumen, von mechanischen Schäden wie Rissen oder Brüchen an Knickfalten, die Neutralisierung von Papiersäure, die langfristig zum Zerfall des Papiers führt oder die Entmetallisierung, wie das Entfernen von Heftklammern, die rosten und damit das Papier zerstören können. Schließlich muss das Archiv die Archivalien sachgerecht in geeigneten Räumen, d.h. möglichst bei konstanter Temperatur und Luftfeuchtigkeit, lagern.

Des Weiteren übernimmt das Archiv die Erschließung und Nutzbarmachung des übernommenen Archivguts. Für die einzelnen Bestände, die nach Provenienz – also nach Herkunft – geordnet sind, werden sogenannte Findmittel oder Repertorien erstellt. Dort wird zu jeder Archivalie eine „Art Kombination zwischen Zusammenfassung und Inhaltsangabe“ (Burkhardt, 2006, S. 16) aufgenommen. Diese archivischen Erschließungssysteme, die zunehmend in elektronischer Form als Datenbank, bisweilen sogar als Online-Findmittel im Internet geführt werden, helfen dem Benutzer Archivgut zu ermitteln, das für die Bearbeitung seiner Thematik von Interesse sein könnte.

Stadtarchive sind öffentlich und stehen jedem, der ein „berechtigtes Interesse geltend macht“, offen. Die Benutzung der Archivalien erfolgt dabei vor Ort im Lesesaal.

Laut Archivgesetz ist Archivgut in der Regel für die Dauer von 30 Jahren seit seiner Entstehung von der Benutzung ausgeschlossen. Personenbezogenes Archivgut darf erst zehn Jahre nach dem Tod des Betroffenen benutzt werden. Archivalien, die besonderen Geheimhaltungsvorschriften unterliegen, dürfen frühestens 60 Jahre nach ihrer Entstehung eingesehen werden.

In Einzelfällen können aber, wenn der Betroffene bzw. seine Erben zustimmen oder die Beeinträchtigung schutzwürdiger Belange ausgeschlossen wird, die Sperrfristen auf Antrag verkürzt werden.

Bevor ein Archiv aufgesucht wird, sollte der Nutzer – am besten schriftlich – abklären, ob in dem betreffenden Archiv Material liegt, das für sein Thema von Bedeutung sein könnte.

Von Seiten des Archivs erhalten die Nutzer Hinweise auf relevante Bestände, aber auch auf Forschungsliteratur zu dem jeweiligen Thema. Des Weiteren legen die Archive den Nutzern Findmittel und Repertorien vor, mittels derer sie Archivgut für die Nutzung im Lesesaal bestellen können.

*Schüler der Klasse 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg recherchieren im Stadtarchiv Nürnberg
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Literatur

Brenner-Wilczek, Sabine / Cepl-Kaufmann, Gertrude / Plassmann, Max: Einführung in die moderne Archivarbeit. Darmstadt 2006.

Burkhardt, Martin: Arbeiten im Archiv. Praktischer Leitfaden für Historiker und andere Nutzer. Paderborn 2006.

Franz, Eckhardt G.: Einführung in die Archivkunde. 9. vollst. überarb. und erw. Aufl.. Darmstadt 2007.

Lange, Thomas / Lux, Thomas: Historisches Lernen im Archiv. Schwalbach 2004.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Erfahrungsgemäß sind für die Schüler vor allem die „Arbeit hinter den Kulissen“, d.h. der Besuch des Magazins, in dem das Archivgut aufbewahrt wird, sowie das Nachvollziehen der verschiedenen Schritte zur Archivierung von Archivstücken von Interesse. Das Magazin, in dem das Archivgut sachgerecht gelagert wird, ist für die Öffentlichkeit gewöhnlich nicht zugänglich. Allerdings bieten viele Archive öffentliche Führungen sowie spezielle archivpädagogische Programme für Schulklassen an, bei denen auch das Magazin aufgesucht wird. So können Schulklassen beispielsweise beim Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ) im Stadtarchiv Nürnberg das archivpädagogische Programm „Als Geschichtsforscher im Stadtarchiv“ buchen.

Ziele

Sachkompetenz in Bezug auf die Aufgaben eines Archivs und die unterschiedlichen Arten von Archivgut; Methodenkompetenz im Umgang mit Archivalien; Sensibilisierung für die Bedeutung von Archivmaterial; Handlungskompetenz in Bezug auf den sachgerechten Umgang mit Schrift-, Bild- und Tongut, das im Rahmen des Projekts gesammelt wird

Sozialformen

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Methoden

Führung und Unterrichtsgespräch, eigenständige Recherche, Auswertungsgespräch, Schülerpräsentation

Zeitbedarf

2-3 Unterrichtsstunden

Begriffe

Archiv, Akte, Protokoll, Amtsbuch, Urkunde, Chronik, Findmittel, Repertorium

„Als Geschichtsforscher im Stadtarchiv“

Das archivpädagogische Programm beginnt mit einem Besuch der beiden großen Magazinräume des Stadtarchivs Nürnberg, in denen rund 15.000 Regalmeter Archivalien aufbewahrt werden. Dabei wird zunächst grundsätzlich geklärt, was ein Archiv ist und wodurch

sich ein Archiv von einer Bibliothek und einem Museum unterscheidet. Nachdem deutlich gemacht wurde, wie die Archivalien ins Archiv kommen, beschäftigen sich die Schüler mit der Ordnung der Archivalien nach dem Provenienzprinzip. Die Schüler lernen

unterschiedliche Formen von Archivgut – Akten, Amtsbücher, Karteikarten, Urkunden, Pläne und Fotos – kennen und setzen sich mit deren Form und Aufbau auseinander. Dabei werden an konkreten Beispielen auch konservatorische und restauratorische Fragestellungen

angesprochen.

Daneben lernen die Schüler noch eine wichtige Form der historischen Überlieferung, die Chronik, kennen. Sie beschäftigen sich intensiver mit der Nürnberger Stadtchronik, die seit 1801 geführt wird und bei Forschungen zur Stadtgeschichte eine wichtige Quelle darstellt.

Im Benutzerzimmer wird den Schülern schließlich gezeigt, wie in der Datenbank zur Archivbibliothek nach Literatur zur Stadt- und Regionalgeschichte, zur Städteforschung sowie zu den historischen Hilfswissenschaften gesucht wird. Des Weiteren lernen sie hier die unterschiedlichen Findmittel wie die Repertorien mit ihren Registern, die Karteikarten sowie das Erschließungssystem über eine Datenbank kennen, mit denen gezielt nach Archivalien gesucht werden kann. Nach einer abschließenden Einführung in die grundsätzlichen Formalitäten, die bei der Nutzung des

Nürnberger Stadtarchivs zu beachten sind, sowie nach Hinweisen zum Ausfüllen der Bestellzettel werden die Schüler schließlich selber aktiv.

Da das Material zur Nürnberger Migrationsgeschichte, das im Stadtarchiv verwahrt wird, zum Teil noch der Sperrfrist unterliegt, wird mit den Schülern ein anderes zentrales Thema der Stadtgeschichte erarbeitet.

In Kleingruppen suchen sie unter Anleitung in verschiedenen Findmitteln nach Material zur Zerstörung Nürnbergs beim Luftangriff am 2. Januar 1945. Den Schülern wird damit deutlich, in welchem Ausmaß Nürnberg zu Ende des Zweiten Weltkriegs zerstört war. Sie können sich damit auch besser in die Situation von Flüchtlingen und Vertriebenen hineinendenken, die in schwer zerstörte Städte kamen, in denen auch den Einheimischen nicht mehr ausreichend Wohnraum zur Verfügung stand. Auch „Wiederaufbau und Wirtschaftswun-

der“ und der damit verbundene Bedarf, ausländische Arbeitskräfte zu engagieren, werden vor diesem Hintergrund für die Schüler verständlicher.

Nach der korrekten Durchführung eines Bestellvorgangs erhalten die Kleingruppen die recherchierten Archivalien ausgehändigt, die sie gezielt im Hinblick auf eine Fragestellung auswerten.

Im Auswertungsgespräch stellen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse vor. Damit erfahren sie im Detail, wie Historiker bei stadtgeschichtlichen Forschungen vorgehen. Durch die Auswahl der Archivalien, die von den einzelnen Kleingruppen bearbeitet werden, fügen sich die Rechercheergebnisse der einzelnen Gruppen wie Mosaiksteine zu einem multiperspektivischen Geschichtsbild zusammen. Damit wird deutlich, wie dokumentierte Vergangenheit rekonstruiert, gedeutet und damit zu „Geschichte“ wird.

*Schüler der 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg beim Programm „Als Geschichtsforscher im Stadtarchiv“ des KPZ
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Das archivpädagogische Programm für Schulklassen kann hier gebucht werden:

Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ)

Kartäusergasse 1

90402 Nürnberg

Tel. (0911) 1331-241

Fax (0911) 1331-318

Email: schulen@kpz-nuernberg.de





(Fotos: Hannes Burkhardt)

Sammelaktionen

Schüler sammeln Materialien und Gegenstände für eine Ausstellung

Die Sammlung bildet den Ausgangspunkt und das Rückgrat jeder Ausstellung. Im Rahmen des Projektes gilt es für die Schüler, eine eigene Sammlung aufzubauen, mit der sie ihre Ausstellung umsetzen können. Dazu müssen Leihgeber oder Spender gefunden werden, die bereit sind, dafür ihre Materialien zur Verfügung zu stellen und dazu ihre persönliche Geschichte sowie auch die Geschichten zu den jeweiligen Materialien und Gegenständen zu erzählen.

Der Sammelaufruf

Erfahrungsgemäß ist es nicht einfach, Außenstehenden zu erklären, was genau für eine Ausstellung zur Migrationsgeschichte gesucht und gesammelt wird. Hilfreich ist es deshalb, mit den Schülern einen Sammelaufruf zu verfassen, in dem das Projekt und seine Ziele knapp und möglichst genau erläutert werden.

Diese schriftliche Darstellung, die am besten in Form eines Handzettels oder Flyers gestaltet wird, verdeutlicht den potentiellen Leihgebern nicht nur den Sinn und Zweck des Projekts, sondern unterstreicht auch dessen Ernsthaftigkeit und Vertrauenswürdigkeit. Dafür sollte mit den Schülern im Klassengespräch besprochen werden, was grund-

sätzlich in den Flyer aufgenommen werden sollte. Um mögliche Leihgeber oder Spender von Materialien und Objekten möglichst umfassend zu informieren, können hier folgende Fragen beantwortet werden:

Wer führt das Projekt durch?

Was soll mit dem Projekt erreicht werden?

Was wird dafür gesammelt?

Wann, wo und wie findet die Sammelaktion statt?

Wann und wo wird die Ausstellung gezeigt?

Die Erfahrung in Nürnberg hat gezeigt, dass es hilfreich ist, bei der Darstellung der Ziele, die mit dem Projekt verfolgt werden, grundsätzlich zu begründen, warum eine Ausstellung sinnvoll ist. Hier könnte zum Beispiel angeführt werden, dass die unterschiedlichen Gruppen von Menschen, die vor Ort leben,

besser kennengelernt werden sollen, dass das Verständnis für die Situation der jeweiligen Zuwanderergruppen gefördert und damit ein Beitrag zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls der vor Ort lebenden Menschen unterschiedlicher Herkunft geleistet werden soll. Es könnte hier aber auch auf die Bedeutung der einzelnen Zuwanderergruppen für den Ort bzw. die Stadt eingegangen und deutlich gemacht werden, dass deren Migrationsgeschichte einen wichtigen Bestandteil der eigenen Orts- bzw. Stadtgeschichte darstellt.

Erfahrungsgemäß fällt es interessierten Leihgebern und Spendern schwer, sich vorzustellen, welche Materialien und Gegenstände für die Ausstellung von Interesse sein könnten. Hier hat

es sich als hilfreich erwiesen, nicht nur die einzelnen Gattungen von Dokumenten und Objekten aufzulisten, sondern auch konkrete Beispiele zu nennen. Die folgende Liste, in der die verschiedenen Typen von Materialien und Gegenständen mit konkreten Beispielen aufgeführt sind, kann dabei als Orientierung dienen. Gesucht werden...

... *Dokumente* wie alte Pässe, Bahn- und Flugtickets, Aufenthaltsgenehmigungen, die ersten Arbeitsverträge, Zeugnisse und Zertifikate, die in der alten Heimat oder in Deutschland erworben wurden etc.

... *Fotografien* vom Leben und Alltag in der alten Heimat, von der Abreise

Schülerinnen der 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg beim Schreiben eines Flytextes
(Foto: Dr. Elke Mahler)





Schülerinnen der 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg beim Schreiben eines Flytextes
(Foto: Hannes Burkhardt)

aus der alten Heimat, der Ankunft in Deutschland, der ersten Unterkunft, dem ersten Arbeitsplatz, Kulturvereinen, Ansprechpartnern, Menschen oder Institutionen, die das Einleben erleichtert haben etc.

... *Erinnerungsstücke* aus der alten Heimat, wie z.B. Alltagsgegenstände, Schmuck, Kleidung, Handarbeiten, Dekorationsstücke, Kochbücher, Spiele etc.

... *Gegenstände*, die für das Übersiedeln und das Einleben vor Ort hilfreich waren, wie z.B. Koffer und Taschen, Lehr- und Wörterbücher oder Bücher in der Muttersprache über Deutschland, Stadtpläne, die ersten in Deutschland erworbenen Gegenstände etc.

... *Filmaufnahmen oder Tondokumente* aus der alten Heimat, aus der Zeit des Ankommens und Einlebens.

Bei den Angaben zur Sammelaktion können Termine angegeben werden, zu denen die Leihgeber oder Spender ohne Voranmeldung in die Schule kommen können. Allerdings sollte man sich von solchen offenen Terminen nicht zu viel Zuspruch erwarten. Erfahrungsgemäß ist es erfolgsversprechender nach einer Interessensbekundung mit potentieller Leihgebern individuelle Termine

zu vereinbaren.

Den Schülern sollte deutlich gemacht werden, dass potentielle Leihgeber mit dem Handzettel nicht nur informiert werden sollen, sondern auch dazu aufgefordert werden, das Projekt zu unterstützen. Der Flyer übernimmt also nicht nur eine Informationsfunktion, sondern sollte auch einen Appell beinhalten. Um mögliche Leihgeber anzusprechen, sollte der Handzettel knapp und präzise in einer gut verständlichen, lockeren und bildhaften Alltagssprache formuliert werden.

Zudem bietet es sich an, den Text mit einem passenden Foto zu illustrieren. Falls keine entsprechende Fotografie vorhanden ist, kann sich eine Kleingruppe von Schülern ein passendes Motiv überlegen und ein solches Foto erstellen.

Ein Beispiel, wie ein solcher Flyer aussehen könnte, hängt an (M | 1).

Es hat sich im Verlauf des durchgeführten Projekts in Nürnberg bewährt, die Schüler in Partnerarbeit oder in Kleingruppen einen solchen Sammelauftrag verfassen zu lassen und nach der Präsentation im Plenum gemeinsam in einem Auswertungs- und Streitgespräch mit der Lerngruppe einen finalen Handzettel auf Basis der verschiedenen Varianten der einzelnen Teams zu entwerfen.

Je nachdem, wieviel Zeit und welche finanziellen Mittel für das Projekt zur Verfügung stehen und wo die Interessen der Schüler liegen, kann eine Kleingruppe von interessierten Schülern mit dem Text und dem Foto einen ansprechenden Handzettel gestalten, der in einer ausreichend großen Auflage gedruckt oder kopiert wird. Alternativ ist es aber auch möglich, den Text in einem Brief zusammenzufassen. Aufbauend auf den Festlegungen, die im Rahmen der Projektplanung getroffen wurden, wird mit der Klasse abgesprochen, wo der Handzettel verteilt werden soll. Dabei ist es möglich, dass Kleingruppen den Unterricht von anderen Klassen besuchen, dort den Flyer austeilen und bei den Schulkameraden für die Überlassung von Materialien für die Ausstellung werben. Der Erfolg einer solchen Aktion hängt aber davon ab, wie sehr sich die Schüler anderer Klassen für das Projekt begeistern lassen. In Nürnberg wurden solche oder ähnliche Aktionen mehrfach in verschiedenen Schulen durchgeführt, waren aber nur zeitweise von Erfolg gekrönt. Sehr viel erfolgreicher waren gezielte Anfragen der Schüler in ihrer eigenen Familie, bei Verwandten, Bekannten, Freunden sowie in Vereinen, in denen sie selbst engagiert sind.



(Foto: Hannes Burkhardt)

Unterstützende Gespräche

Um das Verteilen des Sammelaufrufs durch ein positives Gespräch mit dem potentiellen Leihgeber zu unterstützen, sollte mit den Schülern im Unterricht genau besprochen werden, worauf dabei zu achten ist. Sie sollten deutlich zum Ausdruck bringen, dass sie eine Ausstellung vorbereiten, in der erläutert wird, welche Gruppen von Zuwanderern in den letzten Jahrzehnten in den eigenen Ort gezogen sind, wie und warum die Menschen hierher kamen und wie sie sich hier eingelebt haben. Unter Umständen gilt es, mögliche Sorgen von Seiten potentieller Leihgeber über den Umgang mit den Materialien auszuräumen. Die Schüler müssen in

den Gesprächen ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Gegenstände umsichtig behandelt, ordnungsgemäß gelagert und nach der Ausstellung unverzüglich zurückgegeben werden. Um diese Verpflichtung zu unterstreichen, kann mit den Leihgebern ein offizieller Leihvertrag abgeschlossen werden.

Bei Schriftstücken und Fotografien kann den Eigentümern angeboten werden, in ihrem Beisein die Materialien einzuscannen und in der Ausstellung mit Reproduktionen zu arbeiten.

Schließlich müssen bei solchen Vorgesprächen auch Fragen des Datenschutzes geklärt werden. Den Gesprächspartnern sollte klar gemacht werden, dass

der Datenschutz gewahrt bleibt und in der Ausstellung nur die Informationen öffentlich gemacht werden, deren Veröffentlichung sie autorisiert haben. Das heißt, dass auf Wunsch die Materialien mit den dazugehörigen Informationen anonymisiert präsentiert oder auch einzelne persönliche Informationen vertraulich behandelt werden. Den möglichen Leihgebern sollte erläutert werden, dass jeder, der für die Ausstellung Materialien und persönliche Informationen zur Verfügung stellt, eine Datenschutzerklärung unterzeichnet, in der er genau festlegt, was über ihn und seine Geschichte veröffentlicht werden darf.

Sammelaktionen und Zeitzeugengespräche

Da in den letzten Jahrzehnten viele Menschen nach Deutschland gekommen sind, stellt es zunächst keine größere Schwierigkeit dar, geeignete Ansprechpartner aufzuspüren.

In jeder Klasse gibt es Schüler, die ein Eltern- oder Großelternanteil, Verwandte, Freunde oder Bekannte haben, die aus einem anderen Land zugewandert sind. Gezielte Anfragen der Schüler in ihrem unmittelbaren familiären Umfeld oder im engeren Bekanntenkreis sind daher meist von Erfolg gekrönt.

Dabei hat es sich bewährt, einzelne Eltern, Verwandte und Bekannte gezielt zu bitten, zu den Projekttagen in die Schule zu kommen und der ganzen Klasse ihre Geschichte sowie die Hintergründe zu den Dokumenten und Objekten zu erzählen.

Die bisweilen in der Literatur geäußerten Bedenken in Bezug auf das Auftreten von Problemen bei der Befragung des Elternteils eines Schülers bestätigten sich nur bedingt. Durch die Anwesenheit des eigenen Kindes konnten

sich die Zeitzeugen gegenüber der Klasse gut öffnen und sich auf ein intensives Gespräch einlassen. Allerdings gestaltete sich das Zeitzeugengespräch bisweilen als Dialog zwischen dem Elternteil und dem eigenen Kind, bei dem die übrigen Schüler zuhörten.

Die Schüler können bei solchen Veranstaltungen im Klassenverband und falls nötig mit Unterstützung der Lehrkraft Zeitzeugengespräche erproben und das Inventarisieren üben, bevor sie selbstständig in ihrem persönlichen

Umfeld sammeln. Es bietet sich an, das Gespräch durch eine Kleingruppe vorbereiten und durchführen zu lassen, während die übrige Klasse zuhört und im Anschluss Fragen stellen kann. Bei der Ausarbeitung des Interviewleitfadens für dieses Gespräch sollten die Schüler sowohl auf die inhaltlichen Unterrichtseinheiten (S. 16-91) als auch auf die Materialien zur Oral History und Zeitzeugenbefragung, d.h. vor allem auf das Merkblatt zur Durchführung von Zeitzeugengesprächen (S. 125-127) zurückgreifen.

Eine andere Kleingruppe kann sich auf das Inventarisieren der mitgebrachten Materialien konzentrieren. Sollte der Zeitzeuge schon während des Zeitzeugengesprächs auf diese Sachen Bezug nehmen, können die Schüler bereits währenddessen erste Informationen dazu auf den Inventarbögen notieren. Im Anschluss an das Gespräch werden dann von dieser Kleingruppe gezielt Fragen zu den einzelnen Materialien gestellt, um die Inventarbögen möglichst vollständig auszufüllen.

Wenn im Rahmen der Sammelaktion Termine angeboten werden, zu denen Interessenten und potentielle Leihgeber ohne Voranmeldung in die Klasse kommen können, sollten die Befragung und Inventarisierung nicht im Klassenverband erfolgen, da der Zeitzeuge ohne Vorbereitung damit überfordert werden könnte. Vielmehr bietet es sich an, einen solchen Termin auf einen Zeitpunkt zu legen, wenn schon andere Formen der Sammlung erfolgt sind und die Schüler bereits an der Vorbereitung der Ausstellung arbeiten. Eine Kleingruppe könnte dafür zuständig sein, ankommende Zeitzeugen bzw. Leihgeber zu befragen, deren Materialien in Empfang zu nehmen und zu inventarisieren. In der Zeit, in der keine Befragung oder Inventarisierung ansteht, kann diese Kleingruppe beispielsweise Objekttexte zu bereits gesammelten Gegenständen schreiben oder eine andere Tätigkeit übernehmen, die bei Ankunft eines Leihgebers leicht unterbrochen werden kann.

Dokumentation – Inventarisierung – Verwahrung

Um die Informationen, die von den Leihgebern zu den Materialien gegeben werden, zu notieren, ist es notwendig, zu jedem Dokument, Foto und Gegenstand einen Inventarisierungsbogen auszufüllen (S. 152-153). Dabei sollten die Schüler angehalten werden, möglichst umfangreiche Informationen abzufragen.

Um die Zuordnung der erfassten Informationen zu den jeweiligen Materialien sicherzustellen, sollte von jedem Dokument und Gegenstand ein Foto gemacht werden, das auf den dazugehörigen In-

ventarisierungsbogen geklebt wird. Zudem sollten auch von dem Zeitzeugen, eventuell auch gemeinsam mit seinen Materialien, Fotos gemacht werden, um für Plakate und Bild-Text-Tafeln für die Ausstellung ausreichend Bildmaterial zur Verfügung zu haben.

Eventuell könnte während der Sammelphase eine Kleingruppe die fotografische Dokumentation aller Zeitzeugen- und Inventarisierungsgespräche sowie der gesammelten Materialien übernehmen. Dabei ist es wichtig, die Schüler dazu anzuhalten, sich zu den jeweiligen

Fotografien zu notieren, wer bzw. was hier abgebildet ist.

Zur Verwahrung von Dokumenten und Fotografien bietet es sich an, ausreichend Klarsichthüllen bereitzuhalten, die mit den einzelnen Materialien bestückt in Ordnern abgelegt werden können. Zur besseren Zuordenbarkeit können auf die Klarsichthüllen Etiketten mit Nummern geklebt werden. Die jeweilige

Nummer müsste auch auf dem Inventarisierungsbogen vermerkt werden. Falls notwendig, können auch Gegenstände mit einem rückstandlos wiederablösbaren Etikett mit einer Nummer versehen werden. Zur Verwahrung der Objekte sollten ausreichend Verpackungsmaterial, z.B. alte Zeitungen und Kartons, bereit stehen.

Datenschutzerklärung

In Deutschland regelt das Bundesdatenschutzgesetz den Schutz personenbezogener Daten. Darüber hinaus wurde vom Bundesverfassungsgericht das Recht auf informelle Selbstbestimmung festgelegt. Damit kann jeder selbst entscheiden, welche persönlichen Informationen er wem bekannt gibt.

Leihgeber entscheiden zunächst selbstständig beim Gespräch mit der Klasse oder einzelnen Schülergruppen, welche Informationen sie den Schülern geben wollen. Dabei kann es aber durchaus vorkommen, dass die Zeitzeugen den Schülern im geschützten Raum des Klassenzimmers gerne über sich selbst Auskunft geben, aber darauf Wert legen, dass diese Informationen nicht oder nur anonym in einer Ausstellung für die Allgemeinheit zugänglich gemacht werden.

Deshalb muss vorab mit allen Leihgebern von Dokumenten, Fotos und Materialien abgestimmt werden, in welcher Form ihre Daten und Angaben publiziert werden dürfen. Im Rahmen des Projekts in Nürnberg wurde deshalb in Abstimmung mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Erlangen-Nürnberg ein Formular entwickelt, in dem die Leihgeber angeben, ob ihr Name, ein Foto von ihnen sowie ihre persönlichen Daten im Rahmen der Ausstellung sowie einer eventuellen Begleitbroschüre

veröffentlicht werden durften, oder ob eine Anonymisierung der Daten erfolgen sollte (M | 2).

Die Schüler sollten auf die Problematik hingewiesen werden und dazu angehalten werden, das Thema im Gespräch mit den Leihgebern und Spendern anzusprechen und sie zu bitten, eine entsprechende Datenschutzerklärung auszufüllen und zu unterschreiben.

M | 1 Flyer zur Sammelaktion

Wir sammeln

Dokumente, Fotos und Erinnerungsstücke



Foto: Stefan Hippe

von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund

im Johannes-Scharrer-Gymnasium
(Neubau) am

**Mo, 6.2.2012, 8 bis 12 Uhr, Zi. 104,
Di, 7.2.2012, 8 bis 12 Uhr, Zi. 104,
Do, 16.2.2012, 17 bis 19 Uhr, Zi. 208**

Ein Denkwerk-Projekt der Robert-Bosch-Stiftung

Du oder jemand aus deiner Familie ist nach Deutschland zugewandert? Dann brauchen wir deine/eure Hilfe!

Wir, die Schülerinnen und Schüler der **Klassen 9a und 9d des JSG**, sammeln Dokumente, Fotos und Erinnerungsstücke von Zuwanderern mit dem Ziel, eine Ausstellung zum Thema „Nürnberg's Migrationsgeschichte ab 1945“ im Museum Industriekultur zu gestalten. Unterstützt werden wir dabei durch den Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Uni Erlangen-Nürnberg.



Foto: Dr. Elke Mahler

Habt ihr **Erinnerungsstücke** an das Leben eurer Familie in der alten Heimat, aus der Zeit der Einwanderung oder der Ankunft in Deutschland? Dann bitten wir euch, diese am **Mo, 6.2.** bzw. **Di, 7.2.** zwischen 8 und 12 Uhr oder am **Do, 16.2. 2012** zwischen 17 und 19 Uhr zu uns ins JSG zu bringen.

Egal ob Pässe, Bahntickets, Briefe, Tagebücher, Schallplatten, Fotos, Urkunden, Zeugnisse, Haushaltsgegenstände, Kleidungsstücke, Schulbücher oder Ähnliches – **Hauptsache es gibt eine Geschichte dazu!** Wir freuen uns über jedes Erinnerungsstück, das uns überlassen wird.

Je nach Wunsch können die Unterlagen und Gegenstände **auf Dauer** an das Nürnberger Stadtarchiv bzw. das Museum Industriekultur abgegeben oder nur für die Ausstellung an uns **ausgeliehen** werden. Von schriftlichen Dokumenten und Fotos können wir auch gerne Reproduktionen anfertigen.

Wenn ihr noch **Fragen** habt, wendet euch an unsere Geschichtslehrerin Frau Dr. Elke Mahler, persönlich in der Schule oder unter Tel. 0911 / 231-3931.

M | 2 Datenschutzformular

Name der Lehrkraft, Name und Adresse der Schule

Name des Leihgebers:

Adresse des Leihgebers:

Telefonnummer und E-mail-Adresse des Leihgebers:

Migrationsgeschichte – Sammeln, sortieren und zeigen

Bitte das Gewünschte ankreuzen!

- Hiermit bestätige ich, dass im Rahmen des Projekts „Nürnbergers Migrationsgeschichte sammeln, sortieren und zeigen“, das vom Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg und dem Johannes-Scharrer-Gymnasium durchgeführt wird, mein Name, die von mir zur Verfügung gestellten Materialien, die Daten meiner Geschichte sowie mein Foto in der Ausstellung im Museum Industriekultur präsentiert werden dürfen.
- Ich bin damit einverstanden, dass meine Daten sowie mein Foto in einer Begleitbroschüre zu diesem Projekt veröffentlicht werden.
- Bitte anonymisieren Sie meinen Namen und meine persönlichen Daten in der Ausstellung sowie in der Begleitbroschüre und veröffentlichen Sie kein Foto von mir.
- In Bezug auf die Präsentation und die Veröffentlichung meiner Daten habe ich folgendes Anliegen:

Ort, Datum

Unterschrift



(Fotos: Dr. Elke Mahler)

Gymnasiasten unterrichten Grundschüler

Ein Erfahrungsbericht aus der Nürnberger Projektarbeit

Die Idee zu diesem schulartenübergreifenden Projekt mit zwei zehnten Klassen des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg entstand beim Blick auf die benachbarte Grundschule am Paniersplatz. Frei nach dem Motto: „Warum in die Ferne schweifen, wenn das Gute liegt so nah“ nahmen die Schüler des Gymnasiums Kontakt zu der dortigen Schulleiterin auf und stießen auf offene Türen.

von Elke Mahler

An der Grundschule Paniersplatz in Nürnberg sind neben den Regelklassen sogenannte multinationale und jahrgangsgemischte „Übergangsklassen“ eingerichtet, in denen Kinder unterrichtet werden, die erst vor kurzer Zeit nach Deutschland gekommen sind und deren

Kenntnisse der deutschen Sprache noch nicht ausreichen, um eine Regelklasse zu besuchen. Diese Klassen boten sich besonders als Projektpartner an. Zusätzlich wurden aber auch Regelklassen in die Projektarbeit einbezogen. In der Stadt Nürnberg liegt der Anteil von Kin-

dern mit Migrationshintergrund in den Grundschulen bei rund 43 % und im Alter von drei bis unter sechs Jahren sogar bei 61,7% (Facetten des interkulturellen Lebens in Nürnberg 2012, S. 64). Daher können sich auch viele Grundschüler in den Regelklassen an der Sammlung von

Erinnerungsgegenständen an ihre alte Heimat oder die Heimat ihrer Eltern beteiligen. Als Herausforderung für die Schüler des Johannes-Scharrer-Gymnasiums gestaltete sich insbesondere die Planung und Gestaltung der Unterrichtsstunden, in denen sie selbst, ohne direkte Unterstützung der Lehrkräfte, die Grundschüler altersgerecht über das komplexe Thema des Projektes zur Migrationsgeschichte der Stadt Nürnberg nach 1945 informierten und sie gleichzeitig motivierten, sich zusammen mit ihren Familien daran zu beteiligen. Neben der Arbeit mit der Grundschule beschäftigten sich die Gymnasiasten damit, wie sie die Erinnerungsgeschichten und erhaltenen Objekte für die Ausstellung aufbereiten könnten. Es galt den Raum für kreative Gestaltungsmöglichkeiten bei der Texterstellung zu nutzen, um die Objekte in der Ausstellung für die Besucher mit Leben zu erfüllen. So wurden Ideen gesammelt und diskutiert, wie anschau-

liche und interessante Ausstellungstexte aussehen könnten, so z.B. indem die Ausstellungsobjekte selbst „zu Wort kommen“ und ihre Geschichte erzählen. Die Zusammenarbeit von Schülern von Gymnasien oder Realschulen mit Grundschulern dürfte auch an anderen Schulen gut zu realisieren sein, da nicht selten Gymnasien und Realschulen in Schulzentren zusammen mit Grundschulen angesiedelt sind, im gleichen Stadtteil eine Grundschule beheimatet ist oder bereits enge Kontakte zu Grundschulen bestehen, die sich aus der Zusammenarbeit beim Übertritt der Grundschüler an die weiterführende Schule ergeben. Als Organisationsform eignen sich insbesondere Projekttag, aber auch eine Durchführung im „Normalunterricht“ ist möglich, wie das Nürnberger Beispiel zeigt, insbesondere wenn fächerübergreifend der Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht einbezogen werden können, um die nötigen Unterrichtsstunden auf mehrere Schultern

zu verteilen. Als Idealform kann ein solches Projekt zur Migrationsgeschichte der Stadt an einem Gymnasium auch als P(rojekt)-Seminar durchgeführt werden. Neben Grundschulen, Archiven und Museen können auch Kulturvereine, wie z.B. die „Katholische Spanischsprachige Mission Nürnberg“, oder städtische Dienststellen, die sich mit Zuwanderung und Migration beschäftigen, bzw. das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge als außerschulische Kooperationspartner gewonnen werden. Als Projektergebnis wäre neben einer Ausstellung der Erinnerungsgegenstände in der Schule auch die Erstellung einer Projektzeitung, eines Radiobeitrages oder die Durchführung eines interkulturellen Abends denkbar.

*Schülerinnen der Klasse 10d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg unterrichten Schülerinnen der Klasse 4a der Grundschule Paniersplatz
(Foto: Dr. Elke Mahler)*

Literatur

Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte: Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001.

Hessisches Kultusministerium: Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium. Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Anregungen zur Gestaltung der Praxis. Wiesbaden 1997.

Rohrbach, Rita: Das Thema Migration als ein Beitrag der Geschichte zum Interkulturellen Lernen. in: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte: Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001. S. 269-297.

Schlösser, Elke: Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster 2004.

Stadt Nürnberg (Hrsg.): Facetten des interkulturellen Lebens in Nürnberg. Vielfalt – Teilhabe – Bildung, Nürnberg 2012.



Im Unterricht



(Foto: Dr. Elke Mahler)

Das Zusammentreffen von Grundschülern mit Gymnasiasten kann für beide Seiten eine sehr bereichernde Begegnung sein. Damit dies jedoch gelingt, muss diese Lernsituation vorbereitet werden. Das folgende Material zeigt beispielhaft eine Unterrichtssequenz, die praktisch mehrfach erprobt worden ist. Als Ergebnis wurde eine Vielzahl von Erinnerungstücken gesammelt, von denen viele Eingang in die Ausstellung gefunden haben.

Ziele

Sozialkompetenz im Sinne von Einfühlungsvermögen im Umgang mit Grundschülern und Teamarbeit mit anderen Schülern; Methodenkompetenz im Umgang mit historischen Quellen, Zeitzeugeninterviews und adressatengerechtes Erstellen von Texten; Sachkompetenz im Bezug auf verschiedene Gruppen von Migranten

Sozialformen

Frontalunterricht, Partner- und Gruppenarbeit

Methoden

Lernen durch Lehren (LdL)

Zeitbedarf

2-3 Projekttag oder ca. 10 Unterrichtsstunden (fächerübergreifend in Geschichte, Sozialkunde und Deutsch)

Die Vorbereitung

Die eigentliche Projektarbeit begann mit einer Diskussion darüber, welche besonderen Erfordernisse an die Arbeit mit Grundschülern gestellt werden müssen. Die Schüler waren sich einig, dass es vor allem galt, ein abwechslungsreiches, spielerisches und altersgemäßes Unterrichtskonzept zu erarbeiten, das neben Methodenwechseln insbesondere auch auf sehr anschaulichem Unterrichtsmaterial basieren müsste. Daher entwickelten die Beteiligten zunächst in Kleingruppen erste Unterrichtsideen, die sie dann im Plenum vorstellten. Aus diesem Pool wur-

den im Anschluss die nach Meinung der Schüler besten Vorschläge ausgewählt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Als Nächstes wurde festgelegt, welches Material (z.B. Ball, Klebezettel, Wandkarte, Vergrößerungen von Fotos etc.) gebraucht würde und wer sich um dessen Beschaffung oder Bereitstellung zu kümmern hatte, womit eine Doppelstunde endete. Die Beteiligten waren sich schnell darüber im Klaren, dass zwei Aspekte entscheidend für den Erfolg des Projektes waren: Die Grundschüler mussten zum einen verstehen, welche Gegenstände sich für die Aus-

stellung als Erinnerungsobjekte eignen würden, und zum anderen mussten sie ansprechendes Informationsmaterial für ihre Eltern erhalten, damit diese motiviert werden, ihre Kinder bei der Suche nach geeignetem Material (z.B. Fotos) zu unterstützen. Daher wurden in der nächsten „Projektdoppelstunde“ zunächst das Layout, die Bebilderung und die Texte für einen Flyer, der die Eltern über die Sammelaktion informieren sollte, erstellt. Die entstandenen Texte wurden zudem von Mitschülern ins Türkische und Russische übersetzt, um möglichst viele Eltern zu erreichen.

Zudem hatten die Schüler eigene Erinnerungsgegenstände (an die eigene Kindheit in Deutschland oder häufig auch die eigene Migration) mitge-

bracht, die den Kindern einen möglichst konkreten Eindruck von den an sie gestellten Anforderungen vermitteln sollten. Abschließend bildeten die Schüler

sechs Kleingruppen, die jeweils Unterricht in einer Klasse halten sollten, und besprachen die Aufgabenverteilung.

Gymnasiasten unterrichten

Als Nächstes fand der von den Gymnasiasten als Highlight empfundene Unterricht (genauer Ablauf siehe M | 1) in der Grundschule statt, was eine Beteiligte folgendermaßen beschrieb: „Spätestens seit der konkreten eigenen ‚Lehrertätigkeit‘ in ‚unseren‘ sechs Grundschulklassen waren alle Mitwirkenden begeistert – ob Groß oder Klein!“ Sie wurden alle sehr offen und herzlich aufgenommen, wodurch die erste Nervosität schnell verflog und die „Junglehrer“ empfanden es im Nachhinein als sehr hilfreich, ein detailliert erarbeitetes Unterrichtskonzept als Gerüst entwickelt zu haben, an dem man sich inhaltlich und zeitlich genau orientieren konnte. Dass die Gymnasiasten so schnell Zugang zu den Grundschulern fanden, erklärten sie sich damit, „dass sie davon beeindruckt waren, dass wir als ältere Schüler uns für ihre Geschichten interessierten und viele von ihnen schienen stolz darauf zu sein, an einem solchen Projekt teilzunehmen“. Dass ihr Unterricht erfolgreich war, konnten die

Jugendlichen jeweils eine Woche später erkennen, als sie die Grundschule ein zweites Mal aufsuchten, um die mitgebrachten Gegenstände in Empfang zu nehmen (M | 2). Letztendlich konnten alle Gruppen mehr als 50 Objekte sammeln und egal aus welchem Land ein Gegenstand kam, ob aus Italien, Griechenland, China, Rumänien, Bulgarien, Russland, Ungarn, Polen, Afghanistan, Irak, Ghana, Thailand, Türkei, Indonesien, Frankreich oder Tschechien, zu jedem wurde eine Geschichte erzählt, teils gut verständlich, teils mit einzelnen Worten und Gesten. In den Übergangsklassen wurde besonders schnell Nähe und Vertrauen hergestellt, weil sich einige Gymnasiasten mit den Kindern in deren Muttersprache unterhalten konnten.

Zu den gesammelten Erinnerungsgegenständen wurden in den verbleibenden drei Unterrichtsstunden kurze Objekttexte in möglichst kreativer, lebendiger und ansprechender Form erstellt (Kapitel „Ausstellungseinheiten“,

ab S. 193). Eine letzte Herausforderung stellte es dar, die vielen Objekte so zu sortieren, dass sie am Ende wieder eindeutig zugeordnet und unbeschadet zurückgegeben werden konnten. Die Ergebnisse der Projektarbeit wurden im Anschluss an die Projektleitung übermittelt, die sie in das Ausstellungskonzept einfügte.

Dass alle Beteiligten von der Zusammenarbeit profitierten, zeigen folgende abschließende Äußerungen der Zehntklässler: „Mich hat die eifrige Mitarbeit der Kinder und deren Spaß dabei sehr beeindruckt.“ „Mir hat besonders gut gefallen, dass die Kinder sich gegenseitig beim Umgang mit der ‚Fremdsprache‘ Deutsch unterstützt haben.“ „Mich interessierten die spannenden Geschichten der Gegenstände und deren Besitzer.“ „Ich fand es super, wie wir immer wieder neue Motivation und Kreativität erlangt haben, um zusammen das Projekt zu verwirklichen.“ „Durch die ständige Gruppenarbeit wurde unsere Klassengemeinschaft gestärkt.“

Schüler der Klasse 10a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg unterrichten Schüler der Klasse 4b der Grundschule Paniersplatz (Foto: Dr. Elke Mahler)



M | 1 Unterrichtsstunde (1) und (2)

Vorstellung des Projekts (90 min)

Verlauf	Inhalt	Materialien
Einstieg 10 min	Vorstellungsrunde im Stuhlkreis: Gymnasiasten stellen sich und ihre Herkunft kurz vor, teils auch in ihrer Muttersprache; Grundschüler folgen ihrem Beispiel (Auswahl der Schüler durch Ballwurf)	Ball
Überleitung 5 min	Grundschüler beschriften ihre Namensschilder	Klebeband, Stifte
Erarbeitung 5 min	Weltkarte, worauf die Grundschüler nacheinander ihre Herkunftsländer mit einem Aufkleber markieren (Hilfe der Gymnasiasten an der Wandkarte)	Kartenständer, Welt- oder Europakarte, selbstklebende Notizzettel
10 min	Gespräch: Wer war schon in einem Museum, was kann man dort anschauen? Grundschüler erzählen von ihren Erfahrungen; danach Überleitung zum Projekt	
5 min	Kurze Vorstellung des Verlaufs und der Ziele des Projekts anhand von Bildern in Kleingruppen	Bilder (A3) von Sammlungsaktionen und einer Ausstellung
15 min	Kleingruppen: Gymnasiasten bringen Lieblingsobjekte (Fotos, Gegenstände) mit und erzählen deren Geschichte	Liebingsobjekte der Gymnasiasten
Vertiefung 5 min	Grundschüler malen Bilder von möglichen Erinnerungsgegenständen, die sie für die Ausstellung zur Verfügung stellen könnten; Bilder werden an einer Wäscheleine präsentiert	Papier, Seil, Wäscheklammern
10 min	Im Klassenverband stellen die Grundschüler kurz ihre gemalten Erinnerungsgegenstände vor	
Abschluss 5 min	Sammlungsaufruf: Termine nennen, Verteilen der mitgebrachten Flyer	Flyer (Deutsch, Türkisch, Russisch), mit deren Hilfe sich die Eltern über das Projekt informieren können

■ M | 2 Unterrichtsstunde (3)

Sammlung und Inventarisierung der mitgebrachten Erinnerungsgegenstände (45 min)

Verlauf	Inhalt	Materialien
Einstieg <i>5 min</i>	Begrüßung und Erläuterung des Vorgehens: Jeweils zwei Gymnasiasten kommen zu den Grundschülern, die Erinnerungsgegenstände mitgebracht haben und lassen sich deren Geschichte erzählen	
Erarbeitung <i>35 min</i>	Kleingruppen: Inventarisierung der Erinnerungsgegenstände	Inventarisierungsbögen, Behältnisse für Aufbewahrung der Erinnerungsgegenstände
Abschluss <i>5 min</i>	Dank für die Mitarbeit und Hinweis auf die Ausstellungseröffnung und Einladung der Grundschulklasse zu einem gemeinsamen Besuch der Ausstellung	



(Foto: Hannes Burkhardt)

Gymnasiasten treffen Flüchtlingsklassen

Ein Unterrichtsvorschlag auf Basis der Nürnberger Projektarbeit

Die folgende Sequenz basiert auf konkreten praktischen Erfahrungen aus der Nürnberger Projektarbeit und will zu vergleichbaren Projekten anregen: Im fächerübergreifenden Unterricht sollen Gymnasiasten der Mittel-/Oberstufe komplexe Migrations- und Integrationsprozesse in ihrer Stadt unmittelbar und hautnah kennenlernen. Dazu nehmen sie intensiven Kontakt mit gleichaltrigen Jugendlichen auf, die vor kurzem als Asylbewerber nach Deutschland gekommen sind und eine Sprachintegrationsklasse besuchen.

von Doris Weber und Michael Veeh

Der Unterricht ist auf gegenseitigen Dialog ausgerichtet: Im Rahmen einer Zeiteugenbefragung setzen sich die Gymnasialklassen persönlich mit den Erlebnissen, Wahrnehmungen, Ängsten

und Hoffnungen dieser jungen Migranten auseinander; jene erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, ihre neu erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden und zu verbessern.

Die Situation in den Flüchtlingsklassen

Jugendliche, die als Asylbewerber in die Bundesrepublik Deutschland kommen, sind genauso wie deutsche Schüler schulpflichtig. Da sie noch keine Deutschkenntnisse besitzen, werden sie in Bayern je nach Alter in so genannten Sprachintegrationsklassen (=SI) an den Berufsschulen oder in speziellen Übergangsklassen in den Mittelschulen zusammengefasst und dort vornehmlich in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Viele der Schüler haben so gut wie keine Schulerfahrungen, unter ihnen finden sich auch Analphabeten. Obwohl sie in Deutschland leben, haben sie meist sehr wenig Kontakt zu Deutschen und damit wenig Möglichkeit, ihre neuen Sprachkenntnisse praktisch anzuwenden.

Die großen Flüchtlingsströme nach Deutschland kommen gegenwärtig aus

Afghanistan, dem Irak, Äthiopien und Syrien. Die Lebenssituation der Asylbewerber ist wegen des hochkomplexen Aufnahmeverfahrens und der daraus resultierenden Reglementierung von Wohnort, Unterkunft und Versorgung äußerst schwierig. Sie müssen ihren Heimatverlust und oft Krieg und schwere persönliche Schicksale verarbeiten und leiden unter Traumatisierung, Angst vor Abschiebung und ungewissen Perspektiven. Daneben nimmt die Zahl der Arbeitsmigranten innerhalb der EU zu, die ebenfalls ohne Deutschkenntnisse in die Bundesrepublik einwandern, aber dieselben Rechte haben wie Deutsche. Auch sie melden sich in jüngster Zeit verstärkt in den Sprachintegrationsklassen an.

Eine Schülerin der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg befragt einen Jugendlichen einer SI-Klasse aus Afghanistan (Foto: Hannes Burkhardt)



Literatur

Bericht zum Projekt Berufsvorbereitungsjahr zur Sprachintegration (BVJ-SI). Stadt Nürnberg, Amt für Berufliche Schulen. 2012.

Dokumentationen

Wir schieben nicht ab – Eine Dokumentation über jugendliche Flüchtlinge im Raum Nürnberg. Der Film bietet Inneneinblicke in Unterkünfte wie die Erstaufnahmeeinrichtung Zirndorf; Jugendliche, Vormünder und Unterstützer kommen zu Wort. URL: www.youtube.com/watch?v=CLuxYHA6ckM.

Angekommen – We have arrived. Film (30 Min.). Jugendliche Flüchtlinge und andere Flüchtlinge werden zu ihren Erfahrungen und ihrer Situation in Deutschland befragt. Finanzierung durch UNHCR-Büro Nürnberg/Kontaktaufnahme möglich. URL: www.youtube.com/watch?v=B3C8_Y9LBTE.

Romane zum Thema Flüchtlinge/Fluchtwege

Geda, Fabio: Im Meer schwimmen Krokodile. 2012. (Afghanistan)

Hosseini, Khaled: Drachenläufer. 2008. (Afghanistan)

Dirie, Waris: Wüstenblume. 2007. (Eritrea)

Kebraeb, Zekarias: Hoffnung im Herzen, Freiheit im Sinn: Vier Jahre auf der Flucht nach Deutschland. 2011. (Eritrea)

Im Unterricht



(Foto: Hannes Burkhardt)

Das Projekt ist über einen lockeren Zeitraum von etwa drei Monaten angelegt. Die Stundeneinteilung kann je nach Lerngruppe und lehrplanbezogener Jahresplanung variabel gehandhabt werden. Zuvor sollte der Kontakt zwischen Gymnasium und Flüchtlingsklasse von Lehrerseite hergestellt sein. Wichtig ist, beiden Klassen mindestens sechs Stunden zur intensiven Vorbereitung des Zusammentreffens einzuräumen.

Ziele

Methodenkompetenz: Zeitzeugenbefragung mit selbst erstellten Fragebögen, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse; Sozialkompetenz: Vorurteile und Ängste gegenüber Migranten abbauen; Sachkompetenz: Auswirkungen historischer und zeitgeschichtlicher politischer Prozesse auf Migrationsbewegungen

Sozialformen

Gruppenarbeit

Methoden

Integrative Projektarbeit; Zeitzeugenbefragung; Text- und Fotoanalyse

Zeitbedarf

6-8 Stunden oder 2 Projekttag (verteilt über ca. 3 Monate)

Begriffe

Integration; Asyl

Lehrplaneinbindung in Bayern

Das Projekt ist für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Geschichte und Sozialkunde (eventuell in Verbindung mit Deutsch und Religionslehre/Ethik) in der Sekundarstufe II des Gymnasiums geeignet. Es knüpft an übergreifende Lehrplanbereiche der Fächer Geschichte und Sozialkunde wie Menschenwürde und demokratische Grundwerte, Migration und Integration, Globalisierung und weltpolitische Veränderungen an. Diese Themen werden einerseits in ihrer zeitgeschichtlichen Dimension betrachtet, andererseits

hinsichtlich ihrer regionalen Bezüge beleuchtet.

In den SI-Klassen, in denen Fächer wie Geschichte oder Sozialkunde in den Deutschunterricht integriert sind, wird auf die Vergangenheit Deutschlands als Einwanderungsland verwiesen. Die Themen Menschenrechte und Demokratie werden in vereinfachter Form thematisiert und diskutiert.

Vorbereitung der Klassen

Klassen des Gymnasiums

Die Gymnasiasten sollten zu diesem Zeitpunkt bereits aus dem Geschichtsunterricht mit den Methoden der Text- (Kapitel „Schriftliche Quellen, ab S. 98) und Bildauswertung (Kapitel „Historischen Fotografien“, ab S. 106) vertraut sein und die deutsche Migrationsgeschichte seit 1945 in wesentlichen Zügen kennen. Im Vorfeld des Zeitzeugengesprächs lernen sie nun die Bezüge zwischen aktuellen zeitgeschichtlich-politischen Entwicklungen und der daraus entstehenden Migration kennen. Zudem müssen sie über Grundkenntnisse der geltenden Bedingungen des Asylrechts in der Bundesrepublik Bescheid wissen (Kapitel „Politische Flüchtlinge und Asylbewerber“, ab S. 47). In der Vorbereitungsphase sollte die Lerngruppe mit der Methode Oral History vertraut gemacht und für die Gesprächsführung sensibilisiert werden (Kapitel „Oral History“ ab S. 117). Da die Schüler mit der Lebenswelt der

Asylbewerber in aller Regel kaum vertraut sind, können sie durch Unterrichtslektüren, Filmmaterialien (vgl. Literaturhinweise) und/oder Rollenspiele darauf vorbereitet werden (M | 1). Auch ein analytischer Zugang durch aktuelle Presstexte ist möglich. Schon vor dem Treffen kann durch eine Einladung der deutschen Klasse an die Flüchtlingsklasse und/oder einen Austausch von Klassenfotos eine persönlichere Atmosphäre vorbereitet werden. Die Flüchtlinge können gebeten werden, zum Gespräch wichtige Gegenstände aus ihrem Leben mitzubringen, die dann als Ausgangspunkt der Gespräche dienen und am Ende als Fotografien in die Präsentation einfließen.

Sprachintegrationsklassen

Die SI-Schüler sollten bis dahin im Unterricht ausreichende Deutschkenntnisse erworben haben, um an einfachen Gesprächen teilzunehmen. Im Vorfeld des gegenseitigen Treffens sollten Un-

terrichtsstunden zur Lebenswelt von Jugendlichen, Familienstrukturen und Geschlechterrollen stattfinden. Realexistierende Ängste der Schüler, die vor allem auf die zahllosen Befragungen durch Behörden im Rahmen des Asylverfahrens zurückgehen, müssen weit möglichst abgebaut werden, indem ihnen die Projektidee nähergebracht wird. Mögliche Fragestellungen der Gymnasiasten können durch gezielte Wortschatzentlastungen vorbereitet werden. Sollen die Migranten den Gymnasiasten wichtige Gegenstände aus ihrem Leben mitbringen, ist die Auswahl in der Klasse vorher zu besprechen. Den Jugendlichen muss bewusst sein, dass sie ihr Eigentum nur zeigen, nicht abgeben sollen.

*Schülerinnen der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg im Gespräch mit Jugendlichen einer SI-Klasse
(Foto: Hannes Burkhardt)*





*Schülerinnen der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums während eines Projekttag im Gespräch mit Schülern einer SI-Klasse
(Foto: Hannes Burkhardt)*

Die Projekttag

Projekttag 1

Das erste Zusammentreffen der beiden Klassen erfolgt in einer gastlichen Atmosphäre mit Getränken und Kuchen in einer der beiden Schulen. Der Projektvormittag beginnt mit einer Vorstellungsrunde, in der alle Schüler blitzlichtartig ihre Namen, ihr Alter, ihre Herkunft und ein Hobby erklären. Anschließend erfolgt die möglichst störungsfreie Zeitzeugenbefragung in Kleingruppen an getrennten Orten im Schulhaus (z.B. Klassenzimmer, Bibliothek, Mensa, Aula der Schule usw.). Wurden von den Asylbewerbern persönliche Gegenstände mitgebracht, sollten diese von den Schü-

lern fotografiert werden. Während der Gruppenarbeitsphase werden sie von den Lehrkräften lose begleitet. Nach etwa zwei Schulstunden treffen sich alle Beteiligten im Plenum und tauschen sich über die Gespräche aus. Auch sollte beiden Seiten Raum gegeben werden, neu entstandene Fragen zu thematisieren. Am Ende des Vormittags digitalisieren die Gymnasiasten die Ergebnisse.

Projekttag 2

Im Rahmen eines zweiten Treffens der beiden Klassen erfolgt – wieder in den Kleingruppen des ersten Projekttag – die gemeinsame Korrektur der nun digitalisierten Ergebnisse der Fragebögen. Am Ende des Vormittags überarbeiten die Gymnasiasten ihre Ergebnisse und bereiten deren Präsentation in Form einer Plakat-Ausstellung oder Präsentation mit Hilfe eines PCs vor.

Zum Abschluss des Projekts erfolgt die Präsentation der Ergebnisse in beiden Schulen. Nach unserer Erfahrung eignet sich ein internationales Essen als Rahmen.

M | 1 Anleitung für ein Rollenspiel

1. Umstellen des Klassenraums

Stellt im Klassenzimmer mit Tischen und Stühlen die typische Situation in einem Amt (Ausländerbehörde) nach. Es muss einen Platz für einen Sachbearbeiter und einen Platz für die Person geben, die im Amt etwas beantragen will. Der Rest der Klasse soll das Geschehen gut beobachten können.

2. Vorbereitung der Rollenspieler

Beschäftigt Euch kurz mit Eurer Rolle (Asylbewerber oder Sachbearbeiter) und versetzt Euch in sie hinein! Wie müsst Ihr auftreten, um glaubwürdig zu spielen? Welche Mimik und Gestik sind passend? Was könnte Euch in der Rolle erwarten? Die Schüler, die die Asylbewerber spielen, verlassen zur Vorbereitung das Klassenzimmer, bis sie wieder hereingerufen werden.

3. Vorbereitung des Publikums

Verfolgt die Spielszenen konzentriert und achtet möglichst genau auf das jeweilige Verhalten der Rollenspieler! Wie reagieren die Asylbewerber auf die Fragen? Wie zeigen sie ihre Gefühle? Wie reagieren die Sachbearbeiter darauf? Macht Euch eigene Notizen zu Euren Beobachtungen!

4. Auswertung im Plenum

Äußert Eure wichtigsten Eindrücke während der Spielszenen! Konntet Ihr Euch in das Geschehen hineinversetzen? Welche Situationen waren für die Rollenspieler am schwierigsten? Welche Emotionen wurden bei allen Beteiligten deutlich?

5. Hausaufgabe

Versetzt Euch nochmals in die Rolle eines Asylbewerbers im Ausländeramt: Nach dem Besuch in der Behörde notiert er seine Erfahrungen in einem Tagebuch. Erfindet einen passenden Fließtext und notiert ihn in Eure Hefte!



(Fotos: Hannes Burkhardt; Dr. Elke Mahler)

Ausstellungsvorbereitung

Schüler bereiten das gesammelte Material auf

Wie wird Migrationsgeschichte am besten präsentiert? Welche Erwartungen haben die Besucher? Was sollte in Ausstellungstexten thematisiert werden? Die Ausstellung und ihre Vorbereitung stellen einen sehr interessanten, gleichzeitig aber auch einen komplexen Teil der Projektarbeit dar.

Um bei der Vorbereitung der Ausstellung den Überblick zu behalten und den Schülern die nötige Hilfestellung zu geben, die zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt, sollte mit der Klasse zu nächst Zeit für die Beantwortung konzeptioneller Fragestellungen eingeplant werden. Dazu ist es hilfreich sich mit den Schülern am besten im Klassengespräch zu überlegen, was die Ziele der Ausstellung sind, was damit erreicht

werden soll. Wahrscheinlich formulieren die Schüler dazu von sich aus elementare Ziele der Bildungsarbeit, wie das Wissen der Besucher zu erweitern, Gefühle zu wecken und deren Verhalten zu ändern. Vielleicht ergeben sich aus der Sammeltätigkeit hier bereits Präzisierungen und konkrete inhaltliche Zielsetzungen, die bei der Strukturierung der Ausstellung als Leitlinien dienen können.

Aufbau und Struktur der Ausstellung

Eine Ausstellung ist wie ein Buch: Sie besteht aus verschiedenen Kapiteln, die mit einer Einleitung eingeführt und einer Zusammenfassung oder einem Ausblick abgeschlossen werden.

Dabei wird grundsätzlich zwischen exponatzentrierten und themenzentrierten Ausstellungen unterschieden. Bei einer exponatzentrierten Ausstellung geht es darum, den Bestand, das gesammelte Material zu zeigen; bei einer themenzentrierten Ausstellung steht ein kontinuierlicher Zusammenhang, stehen bestimmte Inhalte im Mittelpunkt.

Die Schülersausstellung zur Migrationsgeschichte ist dabei eindeutig als exponatorientierte Ausstellung einzuordnen, da es darum geht, das von den Schülern gesammelte Material vollständig zu präsentieren. Allerdings muss auch eine exponatorientierte Ausstellung sinnvoll thematisch gegliedert und aufgebaut werden.

Dafür sollte sich die Klasse zunächst einen Überblick über die gesammelten Materialien, über die Text-, Bild- und Sachquellen, aber auch über die Zeitzeugenberichte verschaffen. Am besten erstellen die Schüler dafür eine Liste mit allen gesammelten Materialien. Ausgehend von den Inventarisierungsbögen können die Schüler dabei zu den einzelnen Dokumenten und Gegenständen auch gleich überlegen, was deren Hauptaussage darstellt und ob sie für einen Aspekt der Ausstellung eine Repräsentationsfunktion haben oder ob

sie nur die persönliche Funktion des Leihgebers widerspiegeln. Diese Überlegungen helfen bei der anschließenden Strukturierung der Materialien, die in einem sinnvollen Zusammenhang zueinander präsentiert werden sollen. In einem nächsten Schritt könnten sich die Schüler in Kleingruppen thematische Schwerpunkte, einzelne Themenfelder und eine mögliche Gliederung der Ausstellung überlegen.

Bei Bedarf können sich die Schüler auf dem Internet-Portal „Migration ausstellen“ (www.migration-ausstellen.de) über Möglichkeiten informieren, eine Ausstellung zur Migrationsgeschichte zu strukturieren. Das Portal bietet einen Überblick über aktuelle, geplante und bereits gezeigte Ausstellungen zum Thema Migration.

Bei der Gliederung der Ausstellung gilt es auch zu berücksichtigen, wie die Ausstellungstafeln und Vitrinen ausgestellt werden können. Stehen die Tafeln und Vitrinen an festen Orten, oder ist eine beliebige Aufstellung möglich? Sind die Tafeln und Vitrinen in einer strengen Reihung gestellt, oder können offene Inseln gebildet werden? Müssen die Besucher durch die Positionierungen einer vorgegebenen Reihenfolge, einem „Zwangsrundgang“ folgen, oder können sie sich die einzelnen Themen in beliebiger Besichtigungsabfolge erschließen?

Anhand der Kurzvorstellungen der Ausstellungsstruktur durch die einzelnen Kleingruppen könnte sich die Klasse auf Basis der verschiedenen Vorschläge im

Unterrichtsgespräch auf eine Ausstellungsgliederung einigen.

Die beiden Ausstellungen zur Nürnberger Migrationsgeschichte, an der in beiden Schuljahren mehrere Klassen mitgearbeitet haben, wurden nach Migrantinnen- und Zuwanderergruppen gegliedert. Allerdings hatte ein P(rojekt)-Seminar einen anderen Ansatz gewählt und sich nicht an der rechtlichen Kategorisierung hier in Deutschland orientiert, sondern die Motive der Zugewanderten für die Migration in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt. Denkbar wäre aber beispielsweise auch, eine Gliederung nach den Phasen der Migration vorzunehmen, d.h. das Verlassen der Heimat, das Ankommen und das Einleben zu betrachten oder eine biografische Ausstellungsgliederung zu verfolgen und einzelne Zuwanderungsgeschichten zu erzählen.

Wenn die Gliederung der Ausstellung feststeht, können die gesammelten Materialien den einzelnen Kapiteln zugeordnet werden. Dabei sollten die Schüler festhalten, ob innerhalb der einzelnen Kapitel einzelne Objekte oder Dokumente miteinander in Beziehung stehen und Objektgruppen gebildet werden sollten. Des Weiteren sollen die Schüler überprüfen, ob es zu den einzelnen Themenbereichen Objekte mit einer Repräsentationsfunktion gibt, die für das jeweilige Kapitel eine Schlüsselfunktion haben und deshalb an besonders exponierter Stelle gezeigt werden sollten.

Schülersausstellung in Nürnberg
im Sommer 2013
(Foto: Peter Hülsberg)





Schüler der Klasse 10a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums erarbeitet parallel Objekttexte für die Ausstellung
(Fotos: Hannes Burkhardt; Dr. Elke Mahler)

Einleitung und Schluss

Zentrale Funktionen kommen der Einleitung und dem Schluss der Ausstellung zu, da sie die Besucher in die Ausstellung einführen und auch wieder aus ihr entlassen. Einleitung und Schluss bilden den Rahmen der Ausstellung.

Dabei sollte die Einleitung in die behandelte Thematik einführen, die Zielsetzung erläutern und den Aufbau der Ausstellung skizzieren. Zudem sollten hier aber auch die Projektarbeit und die Vorgehensweise der Schüler beschrieben werden. Um beim Besucher Interesse zu wecken und die Thematik anzureißen, können je nach Material

und Schwerpunktsetzung als Auftakt zentrale Bilder oder Objekte der Migrationsgeschichte oder auch Fotos oder Arbeitsergebnisse der Projektarbeit gezeigt werden.

Zum Abschluss der Ausstellung sollte ein deutlicher Schlusspunkt gesetzt werden. Wie bei einem Buch können am Schluss prägnant die Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit gezogen werden. In Ausstellungen bietet der Schluss aber auch häufig einen Ausblick, stellt Gegenwartsbezüge oder Bezüge zur Lebenswelt der Besucher her, skizziert Handlungsoptionen oder reißt

mögliche Zukunftsvisionen an.

Es bietet sich an, mit den Schülern, wenn möglich aufbauend auf dem im Rahmen des Projekts erfolgten Museumsbesuch (Kapitel „Museumsbesuch“, ab S. 154), bereits bei der Gliederung der Ausstellung auch über Einleitung und Schluss zu sprechen und erste Ideen zu deren Aufbau und zur Gestaltung zu sammeln. Die Umsetzung sollte allerdings erst nach Fertigstellung des Hauptteils erfolgen, der damit optimal durch Einleitung und Schluss umrahmt werden kann.

Das Verfassen von Ausstellungstexten

Einen wichtigen Zugang zu den ausgestellten Exponaten und Dokumenten bieten die Ausstellungstexte. Dabei gelten für Texte in Ausstellungen, die an der Wand hängen, sich auf Ausstellungstafeln befinden oder in Vitrinen stehen, besondere Regeln, die für die Schüler auf einem eigenen Informationsblatt (M | 1) zusammengestellt sind. Wie im Kapitel „Museumsbesuch“ auf dem Arbeitsblatt M 7 (S. 167) angeführt, lassen sich dabei unterschiedliche Textarten, die Objekt-, die Bereichs- und die Abteilungs- oder Raumtexte unterscheiden.

Es bietet sich an, die Schüler zunächst in Kleingruppen die Objekttexte, d.h. die Texte, die sich auf einen bestimm-

ten Gegenstand beziehen, schreiben zu lassen. Dabei müssen nicht nur informative Sachtexte (M | 3 und M | 4) verfasst werden. In den Nürnberger Ausstellungen erhielten die Schüler viele positive Reaktionen für ihre ungewöhnlichen Objekttexte, die als Objektinterviews (M | 5), als Objekterzählungen in der Ich-Perspektive (M | 6 und M | 7), aber auch als fiktive Gespräche zwischen zwei Objekten (M | 8) oder des Objekts mit einem Nutzer (M | 9) verfasst waren. Auch literarische Aufbereitungen von Objekten (M | 10), die als Lesetexte auf einem Tisch auslagen, kamen gut an. Um die Schüler zu ungewöhnlicheren Objekttexten anzuregen, können ihnen die Beispiele M | 3 bis M | 10 zur

Ansicht zur Verfügung gestellt werden.

In einem weiteren Schritt können die Schüler die geführten Zeitzeugengespräche aufbereiten. Dabei gilt es, die Migrationsgeschichte der befragten Personen darzustellen, die Aussagen mit Fotomaterialien des jeweiligen Zeitzeugen zu vertiefen, eventuell auch Bilder vom Zeitzeugengespräch zu zeigen und Bezüge zu den Objekten und Dokumenten des Zeitzeugen herzustellen (M | 11 bis M | 12).

Schließlich gilt es, die Bereichs- und Thementexte schreiben.

Hierfür sollte zunächst geklärt werden, ob zur Verdeutlichung und Illustrierung der Inhalte der Bereichs- und Thementexte Fotos präsentiert werden sollen.

Wenn Bilder gezeigt werden, müssten diese mit kurzen erläuternden Texten eingeordnet werden.

Bei der Auseinandersetzung mit einem Bereich oder Thema sollten die Schüler die gesamte in diesem Zusammenhang präsentierte Objektgruppe im Blick haben und zunächst in Stichpunkten über-

legen, was in dem Text behandelt werden soll, um dem Besucher den Bereich zu erschließen. Anschließend werden die Stichpunkte in eine logische Reihenfolge gebracht und dazu, wie in M | 1 beschrieben, möglichst prägnante und ansprechende Texte ausgearbeitet.

Neben der textlichen ist auch eine vi-

suelle Erschließung der Objekte oder Dokumente möglich. So entschieden sich bei den Nürnberger Ausstellungen einige Schüler, die Objektgeschichte mithilfe von ansprechenden Bildergeschichten zu erzählen (M | 13).

Gestaltung

Bei der Strukturierung und Vorbereitung einer Ausstellung spielt die Gestaltung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Den Schülern sollte im Vorfeld deutlich gemacht werden, dass bei einer Ausstellung eine gestalterische Einheitlichkeit notwendig ist, um auch optisch zu zeigen, dass die verschiedenen Themen zusammengehören.

Bei der Zusammenarbeit mit einem Museum wird ein Designer oder Grafiker die Gestaltung übernehmen, so dass sich die Klasse dazu nur einige grundsätzliche Gedanken machen muss. Im Normalfall werden Schülersausstellungen allerdings von den Schülern selbst gestaltet, die sich vorab auf eine einheitliche Gestaltung einigen sollten.

Dabei müsste zunächst festgelegt werden, ob die Informationstafeln oder -plakate mit dem Computer oder von Hand gestaltet werden. Da nicht vorausgesetzt werden kann, dass Schüler komplexe Layoutprogramme beherr-

schen und an den Schulen große Plakate ausgeplottet werden können, sind hier auch Mischformen denkbar. So können beispielsweise die Überschriften und die Texte in festgelegten Formaten und Schriftgrößen mit dem Computer geschrieben und auf einem DIN A4- oder DIN A3-Drucker ausgedruckt werden. Anschließend können die Texte ausgeschnitten und auf Plakate geklebt werden.

Des Weiteren sollten die Schüler sich den grundsätzlichen Aufbau der Informationstafeln überlegen. Zunächst sollten Sie festlegen, in welcher Größe die Informationstafeln gehalten werden sollen. Hierfür können je nachdem, auf welchen Ausstellungswänden die Informationstafeln befestigt werden, Plakate in DIN-Größen oder auch Papierbahnen als Grundlage dienen. Zudem sollten sich die Schüler überlegen, mit welchen Farben die Informationstafeln gestaltet werden sollen. Auf Basis eines Informa-

tionsblatts der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung e.V. (AfeB) (M | 2) kann die Klasse schließlich die Gestaltung der Ausstellungstafeln im Detail festlegen.

Um die Zusammengehörigkeit der verschiedenen Tafeln zu zeigen, kann an einer bestimmten Stelle der Ausstellungstitel oder auch ein Logo platziert werden. Um dem Besucher die Orientierung zu erleichtern, können auch Icons verwendet werden, die visuell verdeutlichen, welches Thema behandelt wird. Für die Nürnberger Ausstellungen hatte sich eine Schülergruppe der Klassen 9a und 9d des Johannes-Scharrer-Gymnasiums Gedanken gemacht, mit welchen Bildern die verschiedenen Migrantengruppen visualisiert werden können. Die Icons wurden dann auf den Ausstellungstafeln, aber auch auf den Objekttexten und Fotobüchern abgebildet.

(Foto: Dr. Elke Mahler)

Literatur

Aumann, Philipp; Frank Dürr: Ausstellungen machen. Stuttgart 2013.

David, Evelyn; Robert Schlesinger (Hrsg.): Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden. Bielefeld 2002.



M | 1 Regeln für das Verfassen von Ausstellungstexten

Texte sind die Herzstücke von Ausstellungen. Sie werden entweder in größeren Schriften an ungewöhnlichen Stellen, an der Wand, auf Ständern oder in kleineren Schriften getrennt durch

eine Glasscheibe in Vitrinen präsentiert. Um dem Besucher die Beschäftigung mit den Texten zu erleichtern, gilt es, ein paar Regeln zu beachten.

1. Fragen beantworten

Die Texte sollen die Fragen der Besucher beantworten. Es ist hilfreich, sich zu überlegen, was den Besucher interessieren könnte. Anregungen hierfür kann das Arbeitsblatt „Fragen zur Analyse von Objekten“ (Kapitel „Historische Gegenstände“, M | 1, S. 138) geben. Es sollte allerdings nichts beschrieben

werden, was der Besucher sehen kann. Vielmehr sollte in den Texten deutlich werden, warum ein Gegenstand gezeigt oder ein Thema behandelt wird, welcher Bezug zum Ausstellungsthema besteht. Anschließend können je nach Schwerpunktsetzung weitere Fragen beantwortet werden.

2. Überschriften, die Interesse beim Besucher wecken

Ob ein Text gelesen wird, hängt oft von dessen Überschrift ab. Deshalb sollten Überschriften wie Schlagzeilen aufgemacht sein; sie sollten auffallen, neugierig machen und Interesse we-

cken. Die Überschriften müssen kurz, treffend und witzig sein. Um den Informationsgehalt der Überschrift zu erhöhen, kann gegebenenfalls ein Untertitel hinzugefügt werden.

3. Klare, einfache Sätze

Schwer verständliche Schachtelsätze haben in einer Ausstellung nichts zu suchen. Aber auch Texte, die nur aus Hauptsätzen bestehen, sind nicht gut lesbar, weil die Zusammenhänge

immer wieder hergestellt werden müssen. Am besten lesen sich gut verständliche Haupt- und Nebensätze, die in der Sprache der Besucher verfasst sind.

4. Aktiv statt Passiv

Das Lesen von Passivformen ermüdet. Deshalb gehören Passivsätze nicht in Ausstellungstexte. Dabei gilt es nicht nur „wird“ und „wurde“ zu vermeiden, sondern auch nach Verben zu su-

chen, die eine Aktivität ausdrücken und Bilder vor den Augen des Besuchers entstehen lassen.

5. Füllwörter und Tautologien vermeiden

„Zudem“, „des Weiteren“, „einerseits“, „wohl“ oder „nun“ – auch solche Füllwörter haben in Ausstellungstexten nichts zu suchen. Sie verlängern die Texte unnötig und ermüden den Besucher. Das gleiche gilt für Tautologien, das heißt das Verwen-

den von Wörtern, die das Gleiche bedeuten. In Ausstellungstexten sollten Doppelungen wie „das grüne Gras“ oder „voll und ganz“ vermieden werden.

6. Kurze Texte

Lange Texte an Wänden oder auf Ausstellungstafeln schrecken die Besucher ab. Die Texte sollten möglichst kurz und knapp

gehalten werden und nicht länger als 800 - 1.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) sein.

7. Kurze Zeilen

Die Lesbarkeit wird erhöht, wenn die Zeilen nur so lang sind, dass der Text einer Zeile mit wenigen Blickbewegungen gelesen werden kann. Deshalb sollten bei Ausstellungstexten nicht

zu viele Zeichen in einer Zeile stehen. Für Wandtexte sollten auf gar keinen Fall mehr als 60 Anschläge (mit Leerzeichen) pro Zeile gesetzt werden (besser 50-55 Zeichen pro Zeile).

8. Absätze setzen

Die Texte sollten unbedingt durch Absätze strukturiert werden. Die Länge eines Absatzes hängt vom Inhalt ab. Wenn ein neues

Teilthema beginnt, wird ein Absatz gesetzt.

M | 2 Gestalterische Grundprinzipien für Ausstellungen¹

Prinzip „50/50“

Ausstellungstafeln nie ganz mit Text und Abbildungen füllen; nur die Hälfte der Ausstellungstafeln nutzen; bei Abbildungen etwas mehr möglich

Prinzip „Weniger ist mehr“

Je wichtiger einem ein Sachverhalt ist, desto wichtiger ist es, ihn auch gestalterisch hervorzuheben bzw. allein zu stellen.

Prinzip „Klarer Aufbau“

Abbildungen und Texte auf einer Linie zuordnen; Abbildungen immer größer als Textblöcke (s.u.); für Text- und Bildblöcke am besten feste DIN-Formate verwenden

Prinzip „Variation“

Innerhalb dieser Struktur (s.o.) sollte die Anordnung variiert werden, wobei Symmetrien vermieden werden sollten (= langweilig). Akzente möglichst auf einer der beiden Seiten setzen (= Blickfang leicht versetzt von der Mitte)

Prinzip „Einheitliche Schrift und Schriftgrößen“

In der gesamten Ausstellung möglichst nur eine Schriftart (am besten lesbar: Serifenschrift) und eine begrenzte Zahl von Schriftgrößen verwenden; Überschriften sollten auf allen Texttafeln gleich groß sein (etwa: 10 cm = 144 Punkte); am besten nur noch zwei weitere Schriftgrößen verwenden; Größen unter 20 Punkten sind tabu! Hervorhebungen durch Fettschrift, nicht durch Unterstreichungen

Prinzip „Gemeinsames Äußeres“

Überschriften sind auf einheitlicher Höhe etwas übermannshoch (= etwa 1,90 m) anzubringen, damit sie auch noch aus der „zweiten Reihe“ gelesen werden können; wenn sie farblich einheitlich unterlegt werden, verbessert das die Orientierung; Ausnahme: Verwendung von Farbe als Gliederungsprinzip

Prinzip „Bildgröße geht vor Textgröße“

Textblöcke sollten maximal (!) DIN A3-Größe haben; dies setzt aber voraus, dass das größte Bild größer als DIN A3 ist; große Textblöcke müssen besonders sorgfältig intern gegliedert werden! Vorentwürfe erstellen!

Prinzip „Texte wie in der Zeitung“

in Texten steht die wichtigste Aussage immer zuerst, dann folgen Erläuterungen, die sich direkt darauf beziehen; danach folgen Angaben, die dazu weitere (Einzel)Infos liefern; Tipp: Ein Text ist dann richtig aufgebaut, wenn er problemlos von hinten kürzbar ist.

Prinzip „Überschriften sollen neugierig machen“

Gut geeignet sind Fragen („Was sagt die Wissenschaft?“) oder Zitate („Ich kann ohne Auto nicht leben!“). Weniger geeignet sind abstrakte Begriffe / Themen (z.B. „Belastungen durch Individualverkehr“).

Prinzip „Längere Texte gehören in Bücher“

Wenn man längere Texte, Statistiken, Diagramme, mehr Fotos etc. anbieten will, als auf einer Ausstellungstafel präsentiert werden können, sollten Großbücher, Klappbücher, große Karteikarten im Schuber oder ähnliche Formen gewählt werden, bei denen den Besuchern klar ist, dass darin eine umfangreichere Information enthalten ist.

Prinzip „Farb- und Schwarzweißfotos nicht mischen“

Wenn zu einem Thema nicht einheitlich Farb- oder (!) Schwarzweißfotos vorhanden sind, sollte man sich auf eine Art beschränken, da die Kombination irritiert und evtl. falsche Bedeutungen vermittelt; Ausnahme: Farbe und Schwarzweiß vermitteln bewusst solche unterschiedliche Bedeutungen (z.B. Arbeitswelt und Freizeit)

Prinzip „Visuelle Orientierung“

Logos und Symbole an den Ausstellungstafeln erlauben die Orientierung auf einen Blick, z.B. von welchem Belastungsfaktor jeweils die Rede ist; nur: Symbole und Piktogramme sollten anschaulich und eindeutig verständlich sein (testen!!); abstrakte Symbole (z.B. Kreise, Dreiecke und Quadrate) sind in der Regel wenig sinnvoll; sehr anschaulich sind kleine, flache Gegenstände, die auf die Tafel geklebt werden (z.B. eine Tablettenschachtel, wenn es um gesundheitliche Aspekte geht etc.)

Prinzip „Höchstens drei Minuten“

Ton- und Videopräsentationen, die in der Ausstellung laufen (nicht: in separaten Vorführräumen) sollten auf keinen Fall länger als drei Minuten laufen (besser: zwei Minuten); am Einschaltknopf sollten das Thema des Videos / Audios und die Spielzeit angegeben werden (z.B.: „Video über Seehundbänke, Dauer: 140 Sekunden“)

¹ aus Arbeitsgemeinschaft für empirische Bildungsforschung e.V. (AfeB). Heidelberg 2002. URL: www.arbeitsgruppe-heidelberg.de/evaluationsprojekte-der-afeb-in-naturschutz-ausstellungen/ausstellungen-selber-machen/ (Zugriff am 24.3.2014).

M | 3 Beispiel für einen Objekttext als Sachtext: Das Buch „Mua thu la bay“
(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2013)

Das Buch „Mua thu la bay“

Anna-Laura Wirsching, Q 11, JSG



In ein fremdes Land zu ziehen ist nicht leicht. Die Sprache, die Menschen, der Alltag, alles ist anders. Um sich ein Stück Heimat bewahren zu können, sind Bücher ein wichtiges Medium. Daher nahm Tran Thi Thu Trang Gebetsbücher, Kochbücher und Romane aus Vietnam mit nach Deutschland.

Besonders wichtig sind ihr die Bücher ihrer Lieblingsautorin Quynh Dao, einer erfolgreichen chinesischen Schriftstellerin. Darunter befindet sich auch das Buch: „Mua thu la bay“, eine Liebesgeschichte, die von starken Frauen handelt, welche eine lange Leidenszeit überstehen müssen, am Ende jedoch ihr Glück finden.

M | 4 Beispiel für einen Objekttext als Sachtext: Ungarischer Führerschein
(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2013)

Ungarischer Führerschein von Anton Feigl, 1942

Nora Feigl, Q 11, JSGt



Ausgestellt wurde der Führerschein am 1. April 1942. Anton Feigl betont jedoch, dass der Führerschein kein Aprilscherz war. Auch wenn es für uns heute kaum vorstellbar ist: Bestanden hat er die Prüfung nach nur sieben Stunden Fahrunterricht! Im Jahr 1942 waren auf den Straßen eben noch kaum Autos unterwegs...

Auch Anton Feigl besaß kein Auto, doch 1943 konnte er sich ein Motorrad leisten. Er fuhr es voller Stolz und machte damit hauptsächlich Ausflüge. Wenn er mit dem Beiwagen unterwegs war, kam oft sein Schäferhund mit, der ein guter und treuer Wächter war.

M | 5 Beispiel für einen Objekttext als fiktives Interview: Blumenbild (Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)

Stickerei

Nicole Domes und Alina Stiefried, JSG, 9a



Was bist du?

Ich bin ein mit Blumen besticktes Bild und wurde im Jahre 1986 in Deutschland in der Erinnerung an Estland gefertigt.

Wer hat dich angefertigt?

Meine Schöpferin war Anneliese Horek, die mich mit viel Liebe und alten Erinnerungen an Estland gestickt hatte und mich ihrer Tochter Ingrid Reisch schenkte.

Was machst du derzeit so?

Ich hänge bei meiner Besitzerin an der Wand und erinnere sie immer wieder an die wundervolle Natur Estlands.

M | 6 Beispiele für einen Objekttext aus der Ich-Perspektive: „Russische Puppe“

(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2013)

Russische Puppe

Schüler der Q 11, PGN



Ich bin Alena, eine Puppe aus Russland.

Die Tante meiner jetzigen Besitzerin hat mich in einem kleinen Spielwarengeschäft in Jurga im Westen Sibiriens gekauft.

Während des Zweiten Weltkriegs war dort ein Lager für deutsche Kriegsgefangene errichtet worden, in das auch der Großvater meiner Besitzerin gebracht worden war. Weil dessen Sohn seine Arbeit als Schreiner in einer Möbelfabrik verloren hatte und keine Anstellung mehr fand, stellte er den Antrag, als Aussiedler nach Deutschland ziehen zu dürfen. Meine Besitzerin war damals drei Jahre alt. Ihre Tante gab mich dem Mädchen als Erinnerung an die Zeit in Jurga mit.

Das Mädchen gab mir den Namen Alena. Sie liebt mich sehr, da ich für sie ein wichtiges Andenken an ihre Verwandten in Russland bin und wir schon viel miteinander durchgemacht haben.

M | 7 Beispiele für einen Objekttext aus der Wir-Perspektive: Galoschen aus Bari

(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)

Galoschen aus Bari

Katharina Meier, JSG, 9d und
Alina Stiefried, JSG, 9a



Buongiorno!

Wir sind Galoschen. Wir haben eine dicke, schwarze Gummisohle, damit wir unsere Besitzer vor nassen Füßen beschützen können, denn man zieht uns direkt über die normalen Schuhe an. Unser Vorbesitzer war der italienische Großvater von Oronzio Pannarale. Doch als Oronzio 1960 nach Nürnberg kam, sind wir mit ihm auf die Reise gegangen. Ursprünglich kommt er genauso wie wir aus Bari in Italien. Seither bedeuten wir beide Oronzio sehr viel, da wir ihn an unsere alte Heimat und an seinen Großvater erinnern, der die Galoschen seinem Enkel schenkte, da doch das Wetter in Deutschland bekanntlich sehr schlecht sei.

Arrivederci!

M | 8 Beispiel für einen Objekttext als fiktives Gespräch von zwei Objekten:

Lederhose und Kochbuch

(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2013)

Lederhose und Kochbuch von Werner Wiesner

Florian Hörlein und Kubilay Aban, 9e, JSG



Lederhose: Hey, weißt Du eigentlich noch, wie das damals war mit der Flucht?

Kochbuch: Mmmh, viel weiß ich nicht mehr. Muss so um 1946 gewesen sein.

Lederhose: Genau am 6. August 1946. Am Tag davor bin ich mit Werner noch einmal in den Wald gegangen, um die Uhr seines Vaters zu verstecken. Man hatte Angst vor Plünderungen.

Kochbuch: Damals lebten wir in einer Wohnung in Karlsbad. Ich weiß noch, dass alles schnell gehen musste. Rasch packen und dann mit sehr wenig Gepäck los.

Lederhose: Ich kann mich noch erinnern, dass wir auf einem Viehwagen nach Deutschland gekommen sind.

Kochbuch: Nach Wertingen bei Augsburg zu einer Familie Berchthold, die eine Ziegelei besaß.

Lederhose: Und Du warst immer dabei, mit Deinen Rezepten!

Kochbuch: Weil du gerade die kulinarischen Erinnerungen ansprichst: Die Liebesspeisen von Werner waren Palatschinken, Serviettenknödel und Marillenknödel mit Weinchateau.

Lederhose: Das du das noch weißt! Aber pscht, da kommt jemand!

M | 9 Beispiel für einen Objekttext als fiktives Gespräch: „Zeugnisheft“

(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)

Zeugnisheft von Frau Löw

Christina Bock, Maral Khamsei, JSG, 9d



Lehrer: „Hallo, Zeugnisheft! Schon wieder ist ein Schuljahr vergangen.“

Zeugnisheft: „Ja, so schnell vergeht die Zeit. Wie sind denn die Noten von Edeltraud dieses Jahr ausgefallen?“

Lehrer: „Sie sind wie immer ziemlich gut. Sie hat fast überall eine Zwei und das schon seit Beginn ihrer Schulzeit im Jahr 1935. Nun muss ich wieder eine Seite ausfüllen und für jedes Fach die entsprechende Note eintragen.“

Zeugnisheft: „Das freut mich zu hören und so sehen wir uns wenigstens auch zweimal pro Jahr.“

Lehrer: „Ich hoffe, Edeltraud ist weiter so eine vorbildliche Schülerin, die sich gut mit ihren Klassenkameraden versteht.“

Zeugnisheft: „Sie wird auf ihre Noten sicher stolz sein. Sie ist ja wirklich sehr fleißig, was sich auch in guten Noten auszahlt.“

Lehrer: „Nun bin ich fertig, aber wir sehen uns ja bald wieder!“

M | 10 Beispiel für einen Objekttext als literarische Umsetzung: „Heimatschein“ (Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)

Heimatschein – Eine literarische Umsetzung

Karin Kohari und Sophie Wittmann, JSG, 9d



Das Gewicht lastete schwer auf mir, einem Heimatschein. Unzählige Dokumente, denen seit Jahren keine Aufmerksamkeit mehr geschenkt wurde, lagen wahllos eingeordnet zwischen Fotoalben, Büchern und Schuh-schachteln. Die Luft war trocken und alles war mit einer feinen Schicht Staub bedeckt. Das leise, einsame Flüstern der Dokumente, die sich in ihrer Langeweile ihre Geschichten erzählten, wurde unterbrochen von einem verhältnismäßig lauten Knarren, das man einer Schranktür zuordnen konnte. Ungemütliches Licht fiel auf unsere verblichenen Seiten und wir hörten eine Stimme, viel zu laut für unseren Geschmack.

„Hier drin hast du gesagt?!“, fragte eine Mädchenstimme.

Gott, das konnte ja lustig werden. In meiner Erinnerung waren Mädchenstimmen verbunden mit neugierigen grapschenden Händen, die meine Seiten eher beschädigten, als dass sie mich würdigten. Und meine schlimmsten Erwartungen wurden bestätigt. Der ganze Stapel – mit mir mittendrin – wurde unsanft aus dem sicheren Schrank getragen und auf einen großen Tisch geworfen.

Ich glitt aus meinem Stapel und landete direkt vor alten, abgearbeiteten Händen.

„Hier, schau mal, das dürfte der Heimatschein meiner Mutter sein.“

Heimatschein. Ja. Das nutzlose, wertlose, unbedeutende Stück Papier, das unter seinesgleichen nicht mithalten konnte: Wehrpässe, Geburtsurkunden, Grundstücksbescheinigungen, alles war bedeutender als gerade ein Heimatschein. Doch anscheinend hatte ich nun jemanden gefunden, der sich für mich interessierte.

Ich bin auf Tschechisch und Deutsch geschrieben und beinhalte nichts anderes außer Angaben zu Name, Beruf und Geburtsdaten. Also, nach dieser langen Zeit ein fast vollkommen wertloses Stück Papier mit Urkundenlayout. Nie konnte ich mich durchsetzen, nie wurde nach mir verlangt. Doch aus unerfindlichen Gründen war ich jetzt der Mittelpunkt des Gesprächs zwischen Oma und Enkelin.

„Meine Mutter nahm ihren Heimatschein damals mit, als sie Asch verlassen musste. Ich war damals noch ein kleines Baby. Entweder war er gut versteckt oder den Nazis war es egal, was sie mitnahm. Auf jeden Fall „überlebte“ er die vielen Kontrollen und Durchsuchungen auf dem Weg nach Franken. Mehr kann ich dir leider darüber nicht erzählen.“

Jaja, „gut versteckt“... „egal“... Die hatten doch echt keine Ahnung. Allein diejenigen, welche die Kontrollen durchführten, konnten auch nur ansatzweise meine wichtige Rolle im Leben meiner Besitzerin erahnen, so ließen sie mich mitgehen. Gut versteckt... Pah.

„Wir arbeiten mit unserer Deutsch- und Geschichtslehrerin an einem Projekt über Migration in Nürnberg. Unser Ziel ist es, eine Ausstellung im Museum Industriekultur zu erarbeiten und dafür sammeln wir Erinnerungsobjekte, wie zum Beispiel Dokumente, Kassetten, Flugtickets usw. von Menschen mit Migrationshintergrund.“

Ich konnte mein Glück kaum fassen. Ich sollte in eine Vitrine? Ich? Das unscheinbare Stück Papier? Endlich jemand, der meine wahre Bedeutung erkannte. Endlich wurde ich so behandelt, wie es sich für ein so wichtiges Dokument wie mich ziemt. Endlich hatte sich mein Durchhaltevermögen gelohnt, nach so vielen Jahren hatte ich mein Lebensziel erreicht. Und weil ich ein äußerst intelligenter Heimatschein bin, schrie ich meinen Mappenkollegen begeistert entgegen:

„I’m gonna be famous!“

Und der Tragik halber setzte ich noch hinzu:

„And you won’t!“

Doch da hörte ich die Oma sagen: „Ich will aber nicht, dass er als Original ins Museum kommt. Er soll als Reproduktion ausgestellt werden und ich lege ihn selbst dann wieder in meinen Schrank.“

Welches Schicksal ...

M | 11 Beispiel für einen Steckbrief zu einem Zeitzeugen

(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2013)



Anton Feigl im Jahr 1942

Nach gut einem halben Jahrhundert besuchte Anton Feigl sein Heimatdorf und sah dort die Obstbäume wieder, die er als junger Mann mit Anfang Zwanzig gepflanzt hatte. Ein Auszug aus seinen Aufzeichnungen:

„Das Wiedersehen mit diesen Bäumen im Jahre 1990 nach 50 Jahren hat in mir Gefühle hervorgerufen, die ich kaum beschreiben kann – stauende Freude ist dafür nur eine Bezeichnung, ein Wort!

Ich habe manchen dieser Obstbäume still und nachdenklich lange angesehen und mich beinahe gefragt, ob sie wohl meine Anwesenheit nach so langen Jahren auch wahrnehmen und empfinden konnten? Diese gedankliche Frageerörterung war natürlich nicht ernst gemeint!“



Vor der Bundesdienststelle für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge
Anton Feigl (2. v. l.) vor der Bundesdienststelle für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in den 1950er Jahren. Nachdem er nach Nürnberg gezogen war, arbeitete er hier als Dolmetscher (Deutsch-Ungarisch) und Vorgesetzter.

Anton Feigl – Vertrieben im Mai 1946

Text: Nora Feigl, Q 11, JS6

- Geboren am 13. Januar 1923
- Gestorben am 30. Oktober 1999
- Familienstand: Verheiratet, drei Kinder
- Beruf: Dolmetscher und Vorpriüfer
- Herkunft:
Szigetbecse „Wetsch“, Kreis Ráckeve, Ungarn

Es war eine einfache Welt, in die Anton Feigl hineingeboren wurde. Er wuchs auf in einem beschaulichen, ungarischen Dorf auf einer Donau-Insel, in dem viele Deutsche lebten. Hier besuchte er sechs Jahre lang die Elementarschule. Nach erfolgreichem Schulabschluss musste er zu Hause auf dem Hof seiner Eltern helfen. Da sein Vater früh gestorben war, fehlten Arbeitskräfte.

1941 musste sein Bruder zur ungarischen Armee, die an der Seite der deutschen Wehrmacht gegen Russland kämpfte. Der Bruder glaubte nicht, dass sie eine Chance hätten, den Krieg gegen Russland zu gewinnen. Er riet Anton, keinesfalls einer politischen Pro-Hitler-Organisation beizutreten.

Im Frühjahr 1945 wurden von der neu aufgebauten kommunistischen Polizei Aktivisten, die Mitglieder in politischen Organisationen wie dem „Volksbund der Deutschen in Ungarn“ waren, gesucht. Anton musste untertauchen, da er als Ungarn-Deutscher verdächtigt war. Seine Mutter war verhaftet und bei einem Fußmarsch barfuß etwa 45 Kilometer nach Budapest getrieben worden. Später wurde sie wieder freigelassen. Mit Anton, der sich längere Zeit versteckt gehalten hatte, kehrte sie auf ihren Hof zurück. Später besetzten die Russen das Dorf und quartierten sich auf dem Hof ein.

Nach dem Krieg wurden willkürlich Deutsche ausgesucht und vertrieben; so wurden auch Anton und seine Mutter ausgewiesen. Sie durften insgesamt 20 kg Gepäck mitnehmen. 🌟

M | 12 Beispiel für ein Plakat zu einem Zeitzeugen
(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)



M | 13 Beispiel für ein Plakat als Bildergeschichte: „Schulsack“
(Nürnberger Ausstellung zur Migrationsgeschichte, 2012)





(Fotos: Hannes Burkhardt; Patrick Blos)

Öffentlichkeitsarbeit

Schüler bewerben ihre Ausstellung

Damit möglichst viele Personen die Ausstellung besuchen, muss sie schon im Vorfeld bekannt gemacht werden. Es gilt, bei möglichen Besuchern das Interesse zu wecken, sie über die Ausstellung zu informieren, sie eventuell auch zur Ausstellungseröffnung einzuladen und zum Besuch anzuregen.

Ein wichtiges Werbemittel bilden dabei der Ausstellungsflyer und die Einladung zur Ausstellungseröffnung. Des Weiteren sollte auf der Homepage der Schule und gegebenenfalls des Museums auf die Ausstellung hingewiesen werden. Bei größeren Ausstellungs-

vorhaben kann auch mit der örtlichen Presse zusammengearbeitet, eine Pressekonferenz veranstaltet oder eine Pressemitteilung versendet werden. Schließlich gilt es, die Ausstellung über die lokalen Veranstaltungskalender anzukündigen.

Ausstellungsflyer

Um die Zeitzeugen und Projektpartner, Lehrkräfte, Schülereltern, die Schüler aus anderen Klassen, mögliche Multiplikatoren oder auch die interessierte Öffentlichkeit auf die Ausstellung aufmerksam zu machen, bietet es sich an, einen Handzettel oder Flyer zu gestalten.

Dafür sollte mit den Schülern im Klassengespräch zunächst besprochen werden, was grundsätzlich in den Flyer aufgenommen werden sollte. Hauptaufgabe des Flyers soll es sein, übersichtlich und ansprechend möglichst kurz und prägnant alle wichtigen Informationen zur Ausstellung zu vermitteln, das heißt die relevanten W-Fragen zu klären:

Was wird in der Ausstellung gezeigt? (Evtl. kann hier auch kurz darauf eingegangen werden, warum die Ausstellung gezeigt wird.)

Wer veranstaltet die Ausstellung? Wer hat sie erstellt? (Hier kann unter Umständen auch kurz darauf eingegangen werden, wie es zur Ausstellung kam.)

Wo findet die Ausstellung statt?

Wann kann sie besichtigt werden? (Dabei sollten sowohl die Laufzeit der Ausstellung als auch die genauen Öffnungszeiten aufgeführt werden.)

Kostet die Besichtigung der Ausstellung Eintritt?

Gibt es Führungen, Programme für Schulklassen, Vorträge oder andere Veranstaltungen in der Ausstellung? Wann finden diese statt? Wo können Führungen und Schulklassenprogramme gebucht werden?

Findet eine öffentliche Ausstellungseröffnung statt? Wenn ja, wann? Welches Programm ist dafür geplant?

An wen kann man sich bei Rückfragen wenden? (Name, Telefon, E-Mail)

Nachdem geklärt ist, welche Informationen mit dem Flyer vermittelt werden sollen, kann eine Schülergruppe den Text ausformulieren.

Menschen reagieren auf Bilder: Deshalb

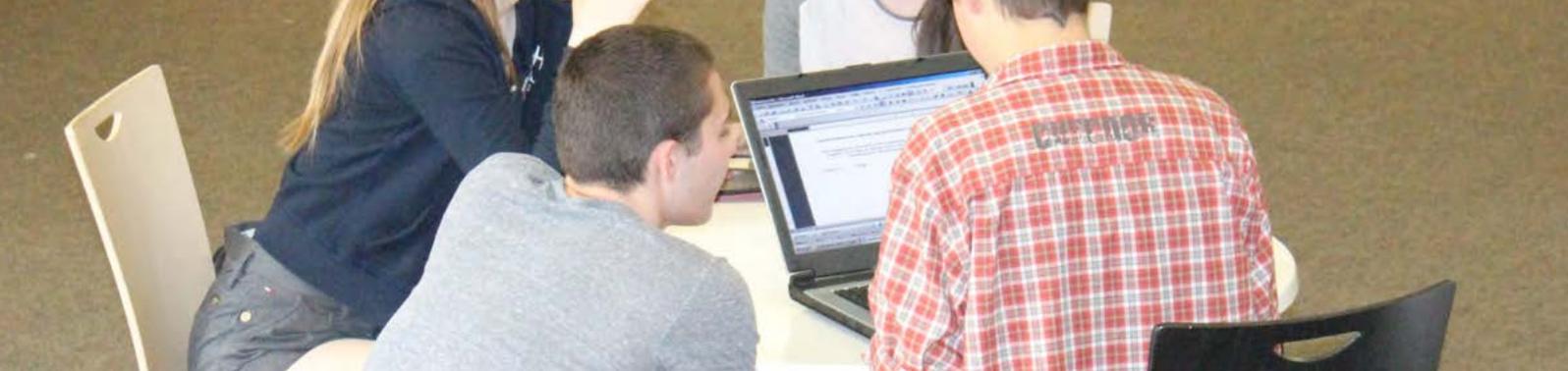
sollte der Flyertext möglichst durch ansprechende Fotos von der Projektarbeit der Schüler, von interessanten gesammelten Gegenständen oder auch von Plakaten oder Ausstellungstafeln illustriert werden. Der Schülergruppe, die sich um den Text für den Flyer kümmert, kann deshalb zusätzlich aufgetragen werden, aus der eventuell bereits vorhandenen Fotodokumentation der Projektarbeit passende Bilder auszusuchen. Sollten keine Fotografien vorhanden sein, können sich die Schüler geeignete Fotomotive überlegen und diese fotografieren.

Schließlich gilt es, den Flyer möglichst ansprechend zu gestalten. Dazu sollten wichtige Informationen, wie der Ausstellungstitel, der Ausstellungsort und die Besichtigungszeiten, grafisch abgesetzt und hervorgehoben werden.

Als Anregung kann dabei das Faltdokument mit der Einladung zur Ausstellungseröffnung dienen, der für die Ausstellung zur Nürnberger Migrationsgeschichte gestaltet wurde (M | 1).

*Schüler der Klasse 9a des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg schreiben an einem Text für die Ausstellungseinladung
(Foto: Hannes Burkhardt)*





*Schüler der 9e des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg schreiben an einem Werbetext
(Foto: Hannes Burkhardt)*

Pressemitteilung

Sollen mögliche Ausstellungsbesucher außerhalb der Schulgemeinschaft angesprochen werden, muss in der lokalen Presse, evtl. auch im Lokalradio sowie in den örtlichen Online-Publikationen, auf die Ausstellung hingewiesen werden. Am einfachsten ist es dabei, den Ausstellungsflyer an die örtlichen Medienvertreter zu schicken, sie zur Ausstellungseröffnung einzuladen und in einem kurzen Brief um eine Ankündigung der Ausstellung zu bitten. Da sich die Journalisten täglich mit einer Fülle von Veranstaltungsankündigungen auseinandersetzen müssen und wenig Zeit haben, sich für ihre Artikel die relevanten Informationen zusammen zu suchen, sollten ihnen möglichst gut aufbereitete Materialien in Form von Pressemeldungen und Hintergrundartikeln geboten werden, die sie bei Bedarf ohne Änderungen abdrucken können. Bei der Vorbereitung solcher Pressemitteilungen sollten sich die Schüler überlegen, was sie selbst bei Berichten zu anderen Veranstaltungen in Zeitungen und Online-Publikationen interessiert. Dabei wird deutlich, dass auch ein Zeitungsartikel vor allem die relevanten W-Fragen beantworten soll, die bereits im Absatz zur Erstellung des Ausstellungsflyers angesprochen wurden. In einer Pressemeldung werden diese relevanten Informationen kurz und knapp in einem Text mit maximal 25 Zeilen zu 40 Anschlägen aufbereitet. Dabei gilt es, die Meldung nach abnehmender Wichtigkeit aufzubauen. Das heißt, das Wichtigste ist an den Anfang zu stellen,

damit der Text leicht durch den Redakteur gekürzt und an den Platz, der zur Verfügung steht, angepasst werden kann.

In einer Pressemeldung sollen dabei die wichtigsten W-Fragen gleich in den ersten Sätzen beantwortet werden, damit der Redakteur auf Anhieb erkennen kann, ob die Meldung für ihn relevant ist.

Der sogenannte Pressebericht oder Hintergrundartikel liefert vertiefende Informationen oder beleuchtet Details der Pressemeldung näher, verdeutlicht Zusammenhänge oder geht auf die Vorgeschichte ein. So können hier Hintergrundinformationen über die Projektarbeit, die Klasse, die befragten Zeitzeugen oder die gesammelten Objekte geliefert werden. Dabei werden eine Pressemeldung und ein Pressebericht ähnlich aufgebaut. Der Pressebericht ist mit 40-60 Zeilen allerdings deutlich länger und wird abschnittsweise nach Wichtigkeit gegliedert.

In einen solchen Hintergrundartikel gehören auch wörtliche Zitate von Beteiligten oder atmosphärische Ausführungen zum Beispiel über die Ausstellung oder die Ausstellungseröffnung.

Sowohl die Pressemitteilung als auch der Pressebericht sollten möglichst klar und eindeutig geschrieben werden. Dabei sollten sie so verfasst werden, dass der Text von jemandem, der die Hintergründe und Zusammenhänge nicht kennt, problemlos verstanden werden kann. Dabei sollten die Presstexte ansprechend im Präsens und nicht in der

Vergangenheit, mit Verben im Aktiv formuliert werden.

Ein zentrales Element von Pressemeldung und -bericht bildet die Überschrift, die darüber entscheidet, ob die Mitteilung überhaupt gelesen wird. Die Überschrift sollte eine ganz knappe Zusammenfassung darstellen und die wichtigsten Aussagen des Textes enthalten. Wenn möglich soll die Überschrift Interesse wecken und zum Weiterlesen motivieren.

Bei längeren Pressemeldungen sollte der Text zudem durch Zwischenüberschriften gegliedert werden, um dem Journalisten das schnelle Lesen zu erleichtern.

Wenn möglich sollten den Journalisten von Online- und Printmedien auch noch möglichst ansprechende Fotos zur Verfügung gestellt werden. Dabei empfiehlt es sich, tätige Schüler, entweder bei der Erarbeitung der Ausstellungseinheiten, beim Ausstellungsaufbau oder beim Besuch der Ausstellung, zu zeigen. Fotos von Plakaten oder einzelnen Ausstellungseinheiten ohne dort tätige Menschen sind für die Medien weniger interessant.



*Eine von Schülern organisierte Pressekonferenz am Johannes-Scharrer-Gymnasium in Nürnberg mit der Regionalpresse und beteiligten Kooperationspartnern
(Foto: Hannes Burkhardt)*

Pressegespräch und Pressekonferenz

Zur Ankündigung der Ausstellung kann auch ein Pressegespräch oder eine Pressekonferenz veranstaltet werden. Dazu werden die Medienvertreter der Lokal- oder Kulturredaktionen in die Ausstellung eingeladen, um ihnen das Projekt und die Ergebnisse der Projektarbeit anschaulich zu präsentieren. Diese Form der Information ermöglicht den direkten Kontakt mit den Medienvertretern, die sich damit vor Ort selbst einen Eindruck von der Ausstellung machen und bei Bedarf gezielt nachfragen können.

Ein solches Pressegespräch lässt sich auch mit Schülern gut gestalten. Im Rahmen des Nürnberger Projekts wurde im Zusammenhang mit den Sammelaufrufen mit zwei Klassen eine Pressekonferenz in der Schule durchgeführt, an der sowohl Journalisten als auch Bildredakteure der örtlichen Presse teilnahmen. Auch ein Pressegespräch muss gut vorbereitet werden. So müssen die Medienvertreter, möglichst mit einem persönlichen Anschreiben, dazu eingeladen werden. Den Journalisten von Tageszeitungen, Rundfunksendern und Online-Medien sollte die Einladung etwa zwei Wochen vor dem Termin zu gehen. Ein früherer Versand der Presseinvitation ist nicht sinnvoll, da die Einladung im Tagesgeschäft in Vergessenheit geraten könnte.

Die Presseinvitation sollte möglichst ansprechend kurz auf das Thema der Pressekonferenz eingehen. Daneben gehören in die Presseinvitation die Antworten auf die zentralen W-Fragen:

Was ist das Thema der Presseveranstaltung?

Wer ist der Veranstalter?

Wo findet das Pressegespräch statt?

Wann findet es statt?

*Wer spricht bei der Pressekonferenz?
(bitte Namen und Funktion angeben)*

Zudem sollte darauf eingegangen werden, ob ein attraktives Fotomotiv (z.B. Schüler beim Besuch der Ausstellung) vorbereitet ist und die Print- und Online-Medien eingeladen sind, auch ihre Bildredakteure zu schicken, um Fotoaufnahmen zu machen.

Hier empfiehlt es sich, den Fototermin ca. 30 Minuten vor Beginn des eigentlichen Pressegesprächs anzusetzen. Die Bildredakteure haben in der Regel wenig Zeit, da sie noch andere Termine wahrnehmen müssen. Vor Beginn des eigentlichen Pressegesprächs können sich die Beteiligten ohne Störungen Zeit nehmen für die Bildredakteure und deren Wünsche für die Gestaltung eines guten Fotomotivs.

Im Vorfeld einer Pressekonferenz muss abgesprochen werden, wer den Medienvertretern welche Informationen gibt. Dabei sollte auch festgelegt werden, wie lange die einzelnen Beiträge insgesamt sein sollten. Insgesamt sollte der Input etwa 25-30 Minuten dauern. Im Anschluss sollte Zeit für Fragen eingeplant werden.

Vorab muss auch geklärt, wie die Inhalte vermittelt werden. Findet eine Fron-

talveranstaltung statt, bei der die Sprecher den Journalisten gegenüber sitzen? Wird ein Gesprächskreis gebildet? Soll eine Führung durch die Ausstellung stattfinden?

Wichtig ist es, im Vorfeld im Gebäude Hinweisschilder aufzuhängen, damit die Medienvertreter nicht unnötig herumirren. Es ist aber auch möglich, so wie bei der Pressekonferenz zum Nürnberger Projekt, Schüler an den Eingangstüren zu postieren, um die Medienvertreter zu empfangen und zu dem Raum, in dem die Pressekonferenz stattfindet, zu begleiten.

Zudem können alle an der Pressekonferenz Beteiligten gut lesbare Namensschilder tragen. Bei einer Podiumsrunde sollten für die Redner Tischaufsteller vorbereitet werden. Die Journalisten können so bei Bedarf die Namen der Redner ohne Nachfrage notieren.

Um einen Überblick zu haben, welche Medienvertreter an der Pressekonferenz teilgenommen haben, sollte eine Anwesenheitsliste vorbereitet werden, in der sich die Journalisten mit ihren Kontaktdaten eintragen. So kann bei Bedarf unproblematisch mit einzelnen Journalisten Kontakt aufgenommen werden.

Um eine gute Atmosphäre zu schaffen, können neben einer ausreichenden Bestuhlung kalte und warme Getränke und ein kleiner Imbiss – wie Butterbrezen o.ä. – bereitgestellt werden.

Zudem sollte eine Pressemappe mit den Pressemitteilungen und dem Ausstellungsflyer bereitliegen. Hier sollten auch die Kontaktdaten der Verantwortlichen der Pressekonferenz eingelegt werden, damit die Journalisten beim Schreiben des Artikels bei Bedarf

schnell rückfragen können. Zudem können hier auch weitere Hintergrundmaterialien wie Informationen zum Projekt oder den Projektteilnehmern sowie Pressefotos für Medien, die keinen eigenen Bildredakteur schicken, platziert werden.

Im Nachgang kann die Pressemappe auch noch an interessierte Medienvertreter, die nicht am Pressegespräch teilgenommen haben, versendet werden

Ankündigung in den lokalen Veranstaltungskalendern

Wenn die Ausstellung eröffnet ist, sollte neben den Medienberichten auch in den örtlichen Online-Veranstaltungskalendern sowie in den Veranstaltungskalendern der Lokalzeitungen, der Anzeigenblätter und örtlichen Stadtmagazine auf die Ausstellung hingewiesen werden. Dabei können die Schüler zunächst zusammentragen, welche Veranstaltungskalender vor Ort existieren. Bei Anzeigenblättern und Magazinen gilt es zudem, den Redaktionsschluss für die jeweiligen Ausgaben herauszufinden, um die Daten zur Ausstellung rechtzeitig dorthin zu schicken.

Bei Online-Veranstaltungskalendern werden die Veranstaltungen meist über vorgegebene Formulare, die vollständig und fehlerfrei ausgefüllt werden müs-

sen, eingepflegt. An die Printmedien sollten die Veranstaltungen dagegen per E-Mail versendet werden. Hier sollten die wesentlichen Informationen zur Ausstellung gegeben werden:

Was findet statt?

Wann wird die Ausstellung gezeigt? (Hier sollten die Laufzeit und die Öffnungszeiten genannt werden.)

Wo findet die Ausstellung statt? (Neben dem Namen der Einrichtung, Straße und Hausnummer sind gegebenenfalls auch die Postleitzahl und der Ortsname aufzuführen.)

Wer ist der Veranstalter?

Bei der Ankündigung der Ausstellung für die Veranstaltungskalender von Printmedien empfiehlt es sich, die Daten so aufzubereiten, dass der zuständige Redakteur sie ohne weitere Arbeit übernehmen kann. Die Schüler sollten dafür den jeweiligen Veranstaltungskalender genau analysieren und festhalten, in welcher Reihenfolge und auf welche Weise hier die Informationen vermittelt werden. Anschließend sollten sie die Informationen zu ihrer Ausstellung in derselben Form für das jeweilige Medium zusammenstellen und die Ankündigung rechtzeitig vor Redaktionsschluss mit einem kurzen Anschreiben per E-Mail an den zuständigen Redakteur versenden.

(Foto: Rainer Sturm / pixelio.de)





Schüler der Q 11 des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg gestalten das Programm ihrer Ausstellung
(Foto: Patrick Bloss)

Ausstellungseröffnung

Ein großes Projekt wie die Vorbereitung einer Ausstellung verdient eine feierliche Eröffnung, an der alle Beteiligten, die Schüler, Lehrkräfte, Zeitzeugen und Leihgeber teilnehmen. Aber auch die übrige Schulgemeinschaft, Eltern und Freunde, wichtige Multiplikatoren und eventuell auch die Öffentlichkeit können dazu eingeladen werden. Hier besteht für die Schüler erstmals die Möglichkeit, das Projekt, ihre Arbeit und ihre Ergebnisse öffentlich zu präsentieren. Eine solche Präsentation muss im Vorfeld gut vorbereitet werden. Die Klasse sollte mit der Lehrkraft gemeinsam überlegen, wer das Gesamtprojekt vorstellt und welche Schülerarbeiten auf welche Weise im Vortrag, im Dialog, im szenischen Spiel oder auch im Gespräch mit einem der befragten Zeitzeugen präsentiert werden. Um ein abwechslungsreiches Programm zu bieten und möglichst viele Schüler einzubinden, sollten besser mehrere kurze, unterschiedliche Beiträge anstelle einer ausführlichen Präsentation vorgesehen werden.

Zu einer Ausstellungseröffnung gehören aber auch (kurze!) Reden von offiziellen Persönlichkeiten, die das Projekt und die Schülerarbeiten würdigen. Die Klasse sollte sich Gedanken machen, ob außer der Schulleitung und gegebenenfalls der Museumsleitung noch jemand bei ihrer Ausstellungseröffnung sprechen soll.

Um der Ausstellungseröffnung einen feierlichen Rahmen zu geben, kann die Veranstaltung auch musikalisch begleitet werden. Vielleicht kann zu Beginn oder zur Auflockerung zwischen den Redebeiträgen eine Schulband, ein Orchester oder ein Ensemble passende Musikbeiträge präsentieren.

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass der Programmteil nicht zu lang wird und insgesamt mit allen Beiträgen nicht länger als eine Schulstunde, d.h. etwa 45 Minuten, dauert.

Im Anschluss an das offizielle Programm werden die Besucher eingeladen, sich die Ausstellung genau anzusehen, sich mit den „Ausstellungsmachern“ zu un-

terhalten und den erfolgreichen Abschluss des Projekts zu feiern. Zum Feiern gehören Essen und Getränke. Üblicherweise werden bei Schülerausstellungen Wasser und Erfrischungsgetränke gereicht. An kulinarischen Spezialitäten bietet es sich an, Delikatessen der unterschiedlichen in der Ausstellung vorgestellten Migranten- und Zuwanderergruppen zu reichen.

Literatur

Frank, Norbert: Praxiswissen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Ein Leitfaden für Verbände, Verein und Institutionen; Wiesbaden 2008.

Scheuer, Hans: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Kultureinrichtungen. Ein Praxisleitfaden; Bielefeld 2001.

M | 1 Flyer zur Eröffnung der Nürnberger Ausstellung

Öffnungszeiten

Ausstellungsdauer:
27. Juni bis 21. Juli 2013
Dienstag bis Freitag: 9:00 bis 17:00 Uhr
Samstag und Sonntag: 10:00 bis 18:00 Uhr

Museum Industriekultur
Äußere Sulzbacher Straße 62, 90491 Nürnberg
Telefon: 0911 231-38 75
Fax: 0911 231-74 32
Dienstag bis Freitag: 9:00 bis 17:00 Uhr
Samstag und Sonntag: 10:00 bis 18:00 Uhr

Für Schulklassen ab der 8. Jahrgangsstufe bietet der Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg ein museumspädagogisches Begleitprogramm in der Ausstellung an.
Für weitere Informationen sowie die Buchung von Terminen wenden Sie sich bitte an das Sekretariat des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg.
Telefon: 0911 / 5302-584
E-Mail: didgesch-sekretariat@fau.de

**museum industriekultur
museen der stadt nürnberg**

Nürnberg's Migrationsgeschichte

Sammeln, sortieren und zeigen

Einladung zur Ausstellungseröffnung
Am Mittwoch, 26. Juni 2013, 17:00 Uhr
im Museum Industriekultur,
Äußere Sulzbacher Str. 62, 90491 Nürnberg



FAU FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
UND FACHBEREICH THEOLOGIE

Ein Denkwerk-Projekt der Robert Bosch Stiftung

Die Ausstellung

Warum ziehen Menschen in ein anderes Land?
Wie leben sie sich dort ein?
Was nehmen sie als Erinnerung an die Heimat mit?

Im Rahmen des Projekts „Nürnberg's Migrationsgeschichte – Sammeln, sortieren und zeigen“ befragten die Schüler von fünf Klassen und zwei Projekt-Seminaren des Johannes-Scharrer-Gymnasiums, des Pirkheimer-Gymnasiums Nürnberg und der Montessori-Fachoberschule Franken Familienmitglieder, Mitschüler, Freunde und Bekannte nach ihren Erfahrungen und Eindrücken bei ihrer Zuwanderung nach Nürnberg. Dabei sammelten sie Schrifstücke, Bilder und Gegenstände, die deren persönliche Erlebnisse dokumentieren. Mit Unterstützung von Wissenschaftlern, Lehrkräften und studentischen Tutoren werteten sie die gesammelten Materialien aus.



Die Ausstellung präsentiert die liebevoll aufbereiteten Ergebnisse der Schülerarbeiten, dokumentiert die vielfältigen Geschichten der Zuwanderung und zeigt, wie Migranten und ihre Familien in Nürnberg leben.

Eröffnungsprogramm

Begrüßung
Matthias Murko
Leiter des Museums Industriekultur Nürnberg
Ingrid Bierer
Direktorin der *museen der stadt nürnberg*
Prof. Dr. Charlotte Bühl-Gramer
Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg

**Das Denkwerkprojekt:
Nürnberg's Migrationsgeschichte –
Sammeln, sortieren und zeigen**
Dr. Gesa Büchert
Projektleiterin, Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg
Andrea Baumann
Montessori Fachoberschule Franken
Konrad Brandmüller
Pirkheimer-Gymnasium Nürnberg
Dr. Elke Mahler
Johannes-Scharrer-Gymnasium
Dr. Michael Veeh
Johannes-Scharrer-Gymnasium
mit ihren Schülern.



(Fotos: Hannes Burkhard; Dr. Elke Mahler)

Vermittlung

Schüler veranstalten Ausstellungsführungen

Mit der Ausstellungseröffnung ist das Projekt noch nicht abgeschlossen. Gruppen und Schulklassen möchten die Ausstellung oftmals nicht nur ansehen, sondern von einer Person durch die Ausstellung geführt werden, Hintergründe und Details erfahren und ihre ganz persönlichen Fragen stellen. Dafür kann mit den Schülern ein ansprechendes Führungskonzept entwickelt werden, das auch auf dem Ausstellungsflyer angekündigt und in die Werbung für die Ausstellung mit eingeschlossen werden sollte.

Ziel einer Führung ist es, die ausgestellten Objekte und Dokumente „zum Sprechen zu bringen“. Besucher, die an einer Führung teilnehmen, möchten aber auch Genaueres über das Projekt und die Ausstellungsvorbereitungen erfahren, sind an Hintergrundinformationen zu den Zeitzeugen und ihrer Geschichte interessiert, wünschen eine Einordnung und eine Interpretation des Gezeigten und möchten nicht zuletzt auch unterhalten werden. Auch wenn man eine Ausstellung genau

kennt, fachlich und inhaltlich Bescheid weiß, muss eine Führung gut vorbereitet werden. Zunächst sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass in einer Führung nicht alles erzählt werden kann, dass Schwerpunkte gesetzt werden müssen und dem Besucher nur eine Auswahl von Objekten, Dokumenten und Zeitzeugen präsentiert werden kann. Gleichzeitig muss eine Führung einem „roten Faden“ folgen, die Präsentation der verschiedenen Objekte, Abteilungen und Themen sollte logisch

aufeinander aufbauen.

In der Regel wird sich eine Führung an der Struktur der Ausstellung orientieren und die einzelnen Einheiten und Abteilungen der Ausstellung besprechen. Dennoch sollten die Schüler einen Leitfaden für ihre Führung entwickeln, in dem sie Ablauf und Struktur der Führung sowie die thematischen Schwerpunktsetzungen festhalten. Hier kann auch notiert werden, welche Zeitzeugen, Objekte, Bilder oder Dokumente vorgestellt werden und was den Besu-



Schüler der Klasse 9b des Johannes-Scharrer-Gymnasiums in Nürnberg führen Schüler durch eine Ausstellung
(Foto: Hannes Burkhard)

chern dazu erzählt werden sollte. Wichtig ist es, dass die Schüler ihren persönlichen und altersspezifischen Zugang zur Ausstellung deutlich machen und erzählen, was sie interessant fanden, was ihnen wichtig ist, oder was sie berührt hat.

Zudem sollten sich die Schüler eine Einleitung überlegen, in der sie berichten, wie die Ausstellung entstanden ist. Auch über ein Schlusswort sollten sie sich Gedanken machen. Hier bietet es sich an, darauf einzugehen, was das Projekt der Klasse gebracht hat, oder wie sich die Einstellungen und das Verhältnis der Schüler zu Migranten und Zuwanderern verändert hat.

Bei der Vorbereitung sollten die Schüler darauf hingewiesen werden, dass auch bei den ausgewählten Themen und Schwerpunkten nicht alles berichtet werden soll. Vielmehr geht es darum, vom Präsentierten, Sichtbaren auszugehen und die zu vermittelnden Inhalte anschaulich, wie eine Geschichte zu erzählen.

Um die Führungen abwechslungsreich zu gestalten, kann auch eine Schüler-

gruppe gemeinsam eine Führung gestalten. Dabei übernimmt jeder Schüler ein oder zwei thematische Schwerpunkte, die er der Besuchergruppe präsentiert. Eine gute Führung wird an den Erwartungen und Wünschen der Zielgruppe ausgerichtet. Dazu ist es nötig, sich vorab mit den Zielen der Besucherklasse zu beschäftigen und so viel wie möglich über sie herauszufinden. Warum besucht die Gruppe die Ausstellung? Sind die Teilnehmer mehr an inhaltlichen Informationen interessiert, oder wollen sie selbst ein Ausstellungsprojekt durchführen und erhoffen sich Tipps zum Vorgehen und zur Umsetzung? Welches Vorwissen hat die Besuchergruppe?

Aber auch bei einer intensiven Auseinandersetzung können nicht alle Erwartungen vorab geklärt werden. Deshalb sollte bei Führungen ausreichend Zeit für die Fragen und das Gespräch mit den Teilnehmern eingeplant werden.

Bei der Durchführung und dem Umgang mit der Gruppe gilt es, ein paar Grundregeln zu berücksichtigen, die von der Arbeitsgemeinschaft für empirische Bildungsforschung (AfeB) zusammen-

gefasst wurden und den Schülern als Informationsblatt (M | 1) zur Verfügung gestellt werden können.

Literatur

Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried 2004.

Schrübbers, Christiane: Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld 2013.

M | 1 Ausstellungen erklären¹

Empfehlungen für Museums- und Ausstellungsführungen

- Möglichst viele Vorinformationen über die Zielgruppe herausbekommen (Alter, Beruf, Bildungsgrad, themenbezogene Interessen und Vorbildung); evtl. beim Leiter oder der Gruppe selber einholen (Prinzip „Der Kunde ist König“).
- Mindestens 5 Minuten vor Beginn der Führung da sein! Abgehetzt zu sein führt zu Atemlosigkeit und zu hohem/schnellem Sprechen.
- Die Einleitung bzw. Begrüßung sollte den eigenen Namen, die Länge der Führung (Dauer) und möglichst schon eine Grobgliederung enthalten (das nimmt dem Zuhörer die Ungewissheit, wie lange er voraussichtlich ausharren muss).
- Was einmal versprochen wurde, sollte auch gehalten werden (40 Min. ankündigen und 60 Min. sprechen macht unbeliebt und fördert am Ende das Betrachten der Armbanduhr statt der Exponate).
- In der Einleitung keine Entschuldigungen wie „Es tut mir leid, ich bin erkältet...“ (das demotiviert die Zuhörer gleich zu Beginn, nach dem Motto: Ach so, wir kriegen also nur eine „kranke Führung“..!).
- Lieber wenige Objekte gründlich behandeln, als ein wissenschaftliches Feuerwerk abzufackeln (nicht die eigene Fachkenntnis ist entscheidend, sondern die Aufnahmefähigkeit des Publikums).
- Auch (und vor allem) bei Führungen gilt: In der Kürze liegt beim Sprechen die Würze.
- Unkenntnis macht sympathisch, kann man also freimütig zugeben. Wenn eine Frage nicht beantwortet werden kann, auf mögliche Quellen hinweisen (Aber: Selber später für sich die Frage beantworten, denn sie könnte wieder auftauchen!).
- Keine Gegenstände die ganze Führung über in den Händen behalten; es sei denn, der Gegenstand hat einen Sinn für die Führung (Sie werden dauernd beobachtet, eine Zigarettenschachtel läßt den Zuhörer denken, daß Sie lieber rauchen als reden würden.).
- Blickkontakt immer mit der ganzen Gruppe behalten. Eher zu denen reden, die nicht zuhören. (Vorsicht wenn zu viele im eigenen Rücken stehen!)
- Die Gruppe beim Sprechen beobachten. Man erhascht so mögliche Fragen und erkennt besser Müdigkeitssymptome (Gähnen, schlaffe Haltung, Schwätzen, abschweifender Blick).
- Klare Entscheidung für die Gruppe fällen, ob sie stehen oder sitzen soll (das erleichtert die Orientierung und man hat sie dann auch etwas besser „unter Kontrolle“).
- Vorsicht (!!!) mit Witzen auf Kosten des Publikums (das erzeugt fast immer Aggressionen, auch wenn zunächst herzlich gelacht wird!).
- Bemerkungen über hausinterne Angelegenheiten („hierher gehört eine bessere Beleuchtung!“) gehören an die entsprechende Stelle im Haus (das Publikum interessiert sich sowieso nicht dafür).
- Außenstörungen (Telefon, Hausmeister, andere Besucher) sollte man nicht ignorieren, sondern in den Vortrag „einbauen“.
- Pausen sind keine Schande, sondern ungeheuer wichtig (Erholung des Publikums, „Setzen lassen“; wichtigen Aussagen die richtige Wirkung verleihen).
- Bewusstes, tiefes und langsames Sprechen kann eine Gruppe beruhigen (Aber Vorsicht: Das Extrem schläfert ein!).
- Schnelles Sprechen vermittelt die Botschaft, dass das Gesagte nicht so wichtig ist, oder dass Sie keinen Wert darauf legen, dass es verstanden wird.
- Ein Schluss sollte ein Schluss sein. Er ist enorm wichtig für den bleibenden Eindruck („Jetzt komme ich zum Schluss...“ und dann noch 10 Min. reden, frustriert ungemain!).
- Mögliche Schlüsse planen, z.B. Hinweis auf die übrigen Ausstellungen, Kataloge, Veranstaltungen; oder: Anekdote, Erzählung, Mythos, Witz, geflügeltes Wort etc.
- Aber: Bitte keine falschen Komplimente ans Publikum!
- Bei Kollegen zuhören und Feedback anbieten (Was war konkret - und wie hat es auf mich gewirkt?).

¹ aus Arbeitsgemeinschaft für empirische Bildungsforschung e.V. (AfeB). Heidelberg 2002. URL: www.arbeitsgruppe-heidelberg.de/evaluationsprojekte-der-afeb-in-naturschutz-ausstellungen/ausstellungen-selber-machen/ (Zugriff am 24.3.2014).

Die Autoren

Alle nicht gekennzeichneten Beiträge:

Dr. Gesa Büchert, Jg. 1965, Studium der Bayerischen- und Fränkischen Landesgeschichte, Soziologie und der Neueren und Neuesten Geschichte; Promotion zur fränkischen Museumsgeschichte; tätig als koordinierende Museumspädagogin beim Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ) und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg; Konzeption von Museumseinheiten und historischen Ausstellungen, Projektleiterin verschiedener Schülerprojekte, Zahlreiche Veröffentlichungen zur Kultur- und Regionalgeschichte sowie zur Museumspädagogik.

Hannes Burkhardt, Jg. 1985, Studium der Geschichtswissenschaft und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien; Promovend am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Freier Mitarbeiter am Kunst- und Kulturpädagogischen Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ).

Beitrag „Gymnasiasten unterrichten Grundschüler“:

Dr. Elke Mahler, Jg. 1971, Studium der Fächerkombination Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien; Promotion im Fach Didaktik der Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg; Lehrerin am Johannes-Scharrer-Gymnasium Nürnberg; Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg; Mitglied im Arbeitskreis „Lernen vor Ort“ des Bildungsbüros der Stadt Nürnberg; Veröffentlichungen zum handlungsorientierten Geschichtsunterricht und zur Projektarbeit.

Beitrag: „Gymnasiasten treffen Flüchtlingsklassen“:

Dr. Doris Weber, Jg. 1966, Studium der Deutschen Sprachwissenschaft, Soziologie, Neueren Deutschen Literaturwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache; Promotion zur Grammatiktheorie; tätig als Lehrkraft an der Beruflichen Schule 5 der Stadt Nürnberg in den Sprachintegrationsklassen für Jugendliche, die ohne Deutschkenntnisse hierher kommen; zuständig für die kulturellen Aktivitäten aller SI-Klassen der B 5.

Dr. Michael Veeh, Jg. 1980, Studium der Germanistik, Geschichte und Romanistik; Promotion im Fach Ältere deutsche Literaturwissenschaft; Lehrer für Deutsch und Geschichte am Johannes-Scharrer-Gymnasium Nürnberg, Lehrbeauftragter in Regensburg, Erlangen-Nürnberg und Freiburg i.Br.

Impressum

Redaktion:

Dr. Gesa Büchert und Hannes Burkhardt

Layout und Gestaltung:

Hannes Burkhardt

Herausgeber:

Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte
Department Fachdidaktiken
Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
Tel. (0911) 5302-584
Email: geschichtsdidaktik@fau.de

Wandergeschichte - Sammeln, sortieren und zeigen

Erinnerungsstücke

Schüler als Lehrer

Prof. Katharina Wenzel, 1988

In einem Seminar für die Lehramtsausbildung...

Die Studierenden wurden in Kleingruppen...



Während des Seminars für die Lehramtsausbildung...



Die Studierenden wurden in Kleingruppen...



Die Studierenden wurden in Kleingruppen...



Die Studierenden wurden in Kleingruppen...



Die Studierenden wurden in Kleingruppen...



Die Studierenden wurden in Kleingruppen...

Annäherung nach Deutschland
Erstmalige Erfahrungen

