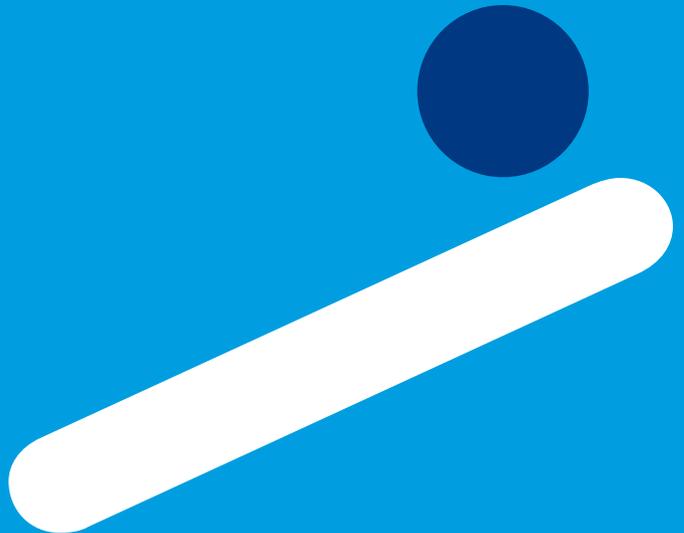


Pädagogisches Vademekum

Geschichte und Erinnerung in internationalen Jugendbegegnungen



Impressum

Autoren

Ludovic Fresse, Rue de la Mémoire

Ines Grau, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.

Unter der Leitung von

Sandrine Debrosse-Lucht und Elisabeth Berger, OFAJ / DFJW

Koordination des Manuskripts

Corinna Fröhling, Cécilia Pinaud-Jacquemier und Annette Schwichtenberg,

OFAJ / DFJW

Gestaltung

Antje Welde, www.voiture14.com

Wir bedanken uns für die Zusammenarbeit

bei den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Wie wird in Jugendbegegnungen Geschichte mit dem Ziel einer Friedenspädagogik und einer Stärkung des Bewusstseins europäischer Bürgerschaft multiperspektivisch behandelt?“:

Claire Babin, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.

Konstantin Dittrich, Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.

Ludovic Fresse, Rue de la Mémoire

Ines Grau, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.

Claire Keruzec, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.

Bernard Klein, Centre international Albert Schweizer, Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.

Jörn Küppers, Interju e.V.

Julie Morestin, Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.

Johanna Reyer

Hannah Röttele, Universität Göttingen

Torsten Rutinowski, Transmedia

Michael Schill, Europa-Direkt e.V.

Richard Stock, Centre européen Robert Schuman

Garance Thauvin

Dorothee Malfoy-Noël, OFAJ / DFJW

Karin Passebosc, OFAJ / DFJW

Copyright

© OFAJ / DFJW, 2015

Druck

Valblor – Groupe graphique

ISBN

978-2-36924-002-0

OFAJ
DFJW

Pädagogisches Vademekum

Geschichte und Erinnerung in internationalen Jugendbegegnungen



„Rue de la Mémoire“ ist ein französischer Verein, der sich als pädagogisches Labor zum Themenfeld Geschichte und Erinnerung versteht und sich als Instrument aktiver Bürgerschaft definiert. Der Verein befindet sich an der Schnittstelle von formaler und nicht-formaler Bildung und bietet Projekte und Fortbildungen an, die, ausgehend von einer gemeinsamen Reflexion über Vergangenheit, interkulturelle und intergenerationelle Verbindungen schaffen. „Rue de la Mémoire“ arbeitet vorrangig im deutsch-französischen Bereich.

www.ruedelamemoire.eu

„Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.“ (ASF) ist ein 1958 in Deutschland gegründeter Verein, der vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen für die heutigen Folgen dieser Gewaltgeschichte sensibilisiert und aktuellen Formen von Antisemitismus, Rassismus und Ausgrenzung von Minderheiten entgegentritt. ASF ist in 13 Ländern aktiv und bietet internationale Freiwilligendienste im sozialen, politischen und historischen Bereich an sowie Sommerlager und Fortbildungen zu Geschichte und Erinnerung.

www.asf-ev.de

Vorwort

Die Zentenarfeiern zum Ersten Weltkrieg haben gezeigt, wie stark historische Erinnerung und politische Aktivität miteinander verknüpft sind. Dies ist besonders der Fall beim Verhältnis Deutschlands und Frankreichs. Die beiden Nachbarn sind heute in guter Freundschaft verbunden, im Grunde hat man kein Problem mehr miteinander. Es herrscht eine Normalität, die auch zur Routine geraten kann, wenn man sich nicht stets der geschichtlichen Verwicklungen beider Nationen bewusst ist. Mehr als hundert Jahre war diese geprägt von der unseligen „Erbfeindschaft“, die in immer wieder neue Kriege ausuferte. Fassungslos stehen wir heute noch vor dem Beinhaus von Douaumont in der Nähe von Verdun, wo mehr als 130.000 gefallene deutsche und französische Soldaten ruhen, deren Namen keiner mehr kennt.

Lange Jahre war diese Erinnerung überhaupt nur auszuhalten, indem man nicht darüber sprach. Noch der Händedruck von Helmut Kohl und François Mitterrand, 1984 an eben diesem Beinhaus, war stumm, ein stummes Versprechen, dass nie wieder Krieg sein sollte zwischen den beiden Nationen. Aber von einer gemeinsamen Erinnerung war damals eigentlich noch kaum die Rede. Für die Franzosen war und blieb der Erste Weltkrieg ein Krieg, in dem sie sich gegen die deutsche Aggression gewehrt hatten und dafür ihre Jugend opfern mussten. Für die Deutschen hingegen blieb der Erste Weltkrieg nach der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges ein nicht mehr gedenkwürdiger, ja weit entfernter Krieg – zumal er sich ja auch nicht in Deutschland zugetragen hatte.

Einhundert Jahre nach diesem Krieg aber scheint sich ein Wandel anzubahnen, der neue Gemeinsamkeiten schafft. Der Erste Weltkrieg ist auch für die jüngeren Franzosen ferner gerückt, nationales Pathos weicht zugunsten persönlichen Interesses am Schicksal der Urgroßväter im Krieg und ihrer Familien. Aber auch die deutschen Jugendlichen entdecken heute diesen Krieg wieder als etwas, was ihre eigene Geschichte, nämlich sie selber, ihre Familie, ihre Gemeinde und ihre Freunde betrifft. Das für mich wichtigste an den vielfältigen deutsch-französischen Aktivitäten bei den Jahrhundert-Feiern, die insbesondere über das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) organisiert worden sind, war die Natürlichkeit, Spontaneität und Kreativität dieser gemeinsamen Aktionen. Nie werde ich den freundlichen Abend auf den Rheinwiesen vor Colmar vergessen, wo zum Abschluss einer sehr lebendigen Begegnung viele hundert papierene Luftschiffe als Botschaft des Friedens in den Himmel stiegen.

So sollten wir weiter miteinander umgehen, nämlich wissend um die historischen Belastungen, die uns aber heute über die Generationen hinweg nicht mehr hindern, diese Geschichte als eine gemeinsame Geschichte zu begreifen, die uns zusammenführt und einen unbefangenen kreativen Umgang miteinander ermöglicht. Dem DFJW als wichtigstem Impulsgeber und Koordinator schulden wir alle großen Dank – auch für dieses vorbildliche Vademekum auf dem Weg zu einem gemeinsam erinnerten und gelebten Europa.

In der aktuellen Phase großer Gedenktage, besonders anlässlich der Zentenarfeiern zum Ersten Weltkrieg und des Gedenkens an das Ende des Zweiten Weltkrieges, mangelt es nicht an Gelegenheiten, bei denen man die Vergangenheit in der Gegenwart auftauchen sieht. Welche nationale Bedeutung auch immer diesen vergangenen Ereignissen zugeschrieben wird, man kann feststellen, dass es zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr möglich ist, ihrer ausschließlich national zu gedenken: Die Gedenkfeiern sehen nunmehr immer systematischer einen internationalen Rahmen vor.

Bei dieser Öffnung wird den deutsch-französischen Beziehungen ein besonderer Platz zugewiesen. Die tiefe Feindschaft zwischen beiden Ländern in der Vergangenheit ermöglicht es, in der Tat die Qualität ihrer Annäherung zu unterstreichen und somit das auf lange Sicht positive Erbe einer oft konfliktbehafteten Geschichte. Neu ist diese Idee nicht: das Treffen von Konrad Adenauer und Charles de Gaulle 1962 in Reims hatte den Weg geöffnet; der Handschlag von Helmut Kohl und François Mitterrand 1984 in Verdun ist ein besonders starkes Symbol der Versöhnung und Freundschaft geblieben; diese Geste wurde bis heute mehrfach verlängert, durch Gerhard Schröder und Jacques Chirac 2004 in Caen, durch Angela Merkel und Nicolas Sarkozy 2009 in Paris, oder noch einmal durch Joachim Gauck und François Hollande 2013 in Oradour-sur-Glane, und dann 2014 in Hartmannswillerkopf.

Derweil sind die stummen Treffen der Anfänge, deren Symbolkraft vollständig in den Gesten lag, seit ungefähr zehn Jahren durch Reden bereichert worden. Auch wenn diese bestimmter Nuancen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Vergangenheit nicht entbehren, bezeugen sie doch eine grundlegende Veränderung: sie stellen Grundlagen eines wahrhaftigen Dialoges dar. Von einer strikt emotionalen Ablehnung des Krieges ist man jetzt zu Botschaften übergegangen, die, weiterhin angelehnt an Empfindsamkeiten und persönliche Erfahrungen, nunmehr versuchen, die Vergangenheit aufzuklären, um gemeinsame Lektionen daraus zu ziehen, und sogar ein gemeinsames Aktionsprogramm für Frieden und für ein vereinigtes Europa zu entwickeln. Diese voluntaristische Vorgehensweise, auf Symbolen beruhend, um die Befriedung der deutsch-französischen und allgemeiner der europäischen und internationalen Beziehungen zu unterstreichen und zu unterstützen, zeigt die politische Tragweite, die Fragen der Erinnerung mit sich bringen.

Um wirksame Symbole zu finden, muss man sich trotzdem der Möglichkeiten und der Komplexität der Situationen bewusst sein – andernfalls besteht das Risiko, Versöhnung auf schlecht verankerte, unzureichend angeeignete Symbole zu stützen, oder gar aufgrund von Fehlinterpretationen oder Verwechslungen zu scheitern. Um vergangene Ereignisse in ihren Zusammenhängen zu rekonstruieren und zu beleuchten, ist die Arbeit von Historikern fundamental, und das umso mehr, als diese in den letzten Jahren ihre Herangehensweisen diversifiziert und ihre transnationalen Praktiken vertieft haben. Diese Arbeit trägt dazu bei, die historischen Kenntnisse zu verfeinern, indem sich so oft wie möglich über normative Standpunkte hinweggesetzt wird;



sie erlaubt es, Schlüssel zum Verständnis in Umlauf zu bringen, indem Bürgern wie auch Entscheidungsträgern solide Quellen zur Verfügung gestellt werden; schließlich trägt sie zur Konstruktion einer multiperspektivischen Herangehensweise bei.

An der Schnittstelle dieser beiden Pole – erinnerungskulturelle Symbolik und historisches Wissen – verdient der Ansatz des DFJW all unsere Aufmerksamkeit. Es geht nämlich um nicht viel weniger, als zu erreichen, dass Jugendliche nicht nur Zuschauer einer ihnen fremden Symbolik, noch passives Sammelbecken eines angelernten Wissens sind, sondern, dass sie voll und ganz Akteure einer Erinnerung werden, die sich aufbaut und einer Geschichte, die sich fortsetzt. Demgemäß streben die Austauschenden an, das Bewusstwerden von Unterschieden, das Verstehen von Herausforderungen und das Umsetzen von Respekt zu fördern. Die praktischen Aktivitäten währenddessen verfolgen das Ziel, sich in Geschichte zu verorten sowie zu Partizipation in der Gegenwart und zum Aufbau der Zukunft zu ermuntern. Möge dieses Vademekum erfolgreich diese lobenswerten Ambitionen begleiten!

Elise Julien

*Dozentin an Sciences Po Lille
Programmbeauftragte für den deutsch-französischen Studiengang Lille/Münster
Forscherin am Forschungsinstitut IRHIS (CNRS/Universität Lille)*



Einleitung

Um deutsch-französische oder trilaterale Jugendbegegnungen bestmöglich zu begleiten und deren Qualität und Nachhaltigkeit zu sichern, unterstützt das DFJW die Entwicklung pädagogischer Methoden und Materialien und stellt diese seinen Partnerorganisationen zur Verfügung.

Bei Begegnungen von Jugendlichen aus Deutschland und Frankreich und ggf. einem Drittland spielt Geschichte eine wichtige Rolle - auch dann, wenn das Arbeitsthema zunächst kein geschichtliches ist. Die bewussten oder unbewussten Bilder der jungen Teilnehmenden über ihr eigenes Land und die anderen Länder sind sowohl von nahen als auch weiter zurückliegenden historischen Ereignissen beeinflusst.

Somit ist eine Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung oft notwendig. Diese kann unter Einsatz unterschiedlicher Werkzeuge und Methoden in Form einer interkulturell orientierten Friedenserziehung und zur Stärkung eines europäischen Bewusstseins durchgeführt werden.

Mit diesem Vademekum liegt nun ein Handbuch vor, welches Kontexte vorstellt, in denen Geschichte und Erinnerung bei Jugendbegegnungen aufgegriffen werden können. Es beschreibt aber vor allem Methoden, mittels derer sich die Teilnehmenden eine historische Identität aneignen können, basierend auf einer multiperspektivischen Herangehensweise, in der Offenheit und Dialog im Zentrum des Austausches stehen.

Besonders herzlich danken wir den Autoren Ines Grau von der deutschen Organisation Aktion Sühnezeichen Friedensdienste und Ludovic Fresse vom französischen Verein *Rue de la Mémoire* für diese Initiative sowie den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Geschichte“, die sich zur Vorbereitung dieses Handbuchs mit der Frage beschäftigt hat, wie Geschichte in Jugendbegegnungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven aufgegriffen werden und damit zur Friedenserziehung und Bewusstseinsstärkung europäischer Bürgerschaft beitragen kann.



13• VORBEMERKUNGEN14• 1. ZIELE**1.1. Begriffsdefinitionen****1.2. Pädagogische
Funktion von Geschichte
und Erinnerung**18• 2. STRATEGIEN**2.1. Zusammenspiel
von individueller
und kollektiver Ebene****2.2. Multiperspektivische
Herangehensweise****2.3. Thematisierter Zeitraum**24• 3. RAHMENBEDINGUNGEN**3.1. Ort des Treffens****3.2. Alter der Teilnehmenden****3.3. Gruppengröße****3.4. Soziokulturelles Profil**28• METHODENKARTEN**1. Einleitung****2. Rolle des Teams****3. Kommunikationsregeln****4. Auswertung**

ORTE

- 33• Karte der Erinnerung
- 34• Erkundung eines Ortes
- 35• Schatzsuche
- 36• Lebendige Denkmäler
- 38• Vergängliche Tafeln
- 40• Besuch eines Friedhofs



ZEITZEUGENBERICHTE

- 43• Geschichte meines Vornamens
- 44• Moleküle
- 45• Individueller und kollektiver
Zeitstrahl
- 46• Narrative Interviews
- 48• Stammbäume
- 50• Jahrgänge



SCHRIFTDOKUMENTE

- 53• ABC der Geschichte
- 54• Nachrichten in Echtzeit
- 56• Tagebuch
- 58• Brief an sich selbst
- 60• Erste Erinnerungen
- 62• Goldenes Buch



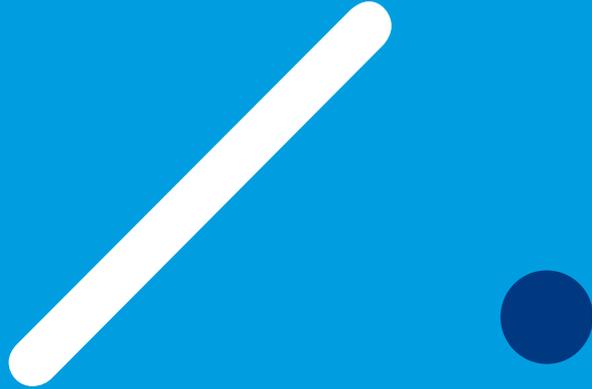
ARCHIVE

- 65• Kinderportraits
- 66• Propagandabilder
- 68• Politische Lieder
- 69• Zukunftsforschung
- 70• Archive von morgen
- 72• Foto-Potpourri



GEGENSTÄNDE

- 75• Koffer packen
- 76• Verloren gegangene und
wiedergefundene Gegenstände
- 77• Assoziationspiel
- 78• Pantomimen
- 79• Anachronismen
- 80• Leben und Vergehen
von Gegenständen



Vorbemerkungen

Dieses Vademekum richtet sich an Organisationen aus Deutschland oder Frankreich, die internationale Jugendbegegnungen zum Themenfeld Geschichte und Erinnerung durchführen möchten, ganz gleich ob diese Themen im Zentrum einer Arbeitseinheit oder des gesamten Begegnungsprogramms stehen. Es stellt dem Leitungsteam methodisches Handwerkszeug zur Verfügung, um die Teilnehmenden zu einer partizipativen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu ermuntern.

Traditionell werden drei Typen von Bildung unterschieden, abhängig von Rahmenbedingungen und Funktionsweise. Formale Bildung findet im schulischen Kontext statt: Schule, Universität und Berufsausbildung. Nicht formale Bildung verortet sich in einem außerschulischen Zusammenhang: Jugendorganisationen, Clubs, Vereine, soziokulturelle Zentren, Gemeinden usw. Schließlich umschreibt informelle Bildung meist unbewusste Lernprozesse, die im alltäglichen Leben stattfinden, z.B. beim Lesen einer Zeitung oder während der Unterhaltung mit Freunden.

Bi- und trilaterale Jugendbegegnungen unterstützt vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) sind Lernorte formaler und nicht formaler Bildung – bei denen gleichsam Zeit für informelle Lernprozesse freigehalten wird. Die meisten der in diesem Dokument dargestellten Methoden können ebenso im Rahmen eines Schulaustauschs angewendet werden. In der Praxis finden schulische oder außerschulische Begegnungen im Allgemeinen an einem dritten Ort statt, mit gemeinsamer Unterbringung, für einen Zeitraum

von einigen Tagen bis Wochen. Schulaustauschprogramme wiederum werden am Wohnort des einen Partners durchgeführt für eine Dauer von ungefähr zehn Tagen. Die Teilnehmenden sind zudem häufig in Gastfamilien untergebracht.

Auch bei unterschiedlichen Formaten sind die pädagogischen Prinzipien, die der kollektiven Arbeit zugrunde liegen, im Allgemeinen dieselben.

Es ist wichtig, sich bei der Entwicklung eines passenden pädagogischen Angebotes bewusst zu machen, ob die Jugendlichen freiwillig oder verpflichtend teilnehmen. Die Art und Ausprägung ihrer Motivation kann von Situation zu Situation verschieden sein. Im Übrigen ist die Dynamik eines Treffens nicht dieselbe, wenn sich die nationalen Gruppen bereits vorher untereinander kennen (Schulklasse, Club usw.) oder die Teilnehmenden sich individuell eingeschrieben haben und vor Ort kennen lernen.

Das vorliegende Vademekum stellt methodisches Handwerkszeug zur Verfügung. Es bietet keine Dokumentensammlung für einen bestimmten historischen Zeitabschnitt. Die Methodenwahl ist entscheidend. Denn davon wird abhängen, inwieweit junge Menschen sich Geschichte und Erinnerung tatsächlich selbständig aneignen, und sich im Zentrum des interkulturellen Lernprozesses befinden. Freilich ist der Erwerb historischer Kenntnisse für eine kollektive Auseinandersetzung unabdinglich. Wie könnte man beispielsweise über den Ersten und Zweiten Weltkrieg diskutieren,



ohne deren wichtigste Etappen zu kennen? Eine internationale Jugendbegegnung hat andere Rahmenbedingungen und verfolgt andere Ziele als eine Geografie- oder Geschichtsstunde oder eine touristische Exkursion, selbst wenn diese in zwei oder drei Sprachen stattfinden. Ein Programm, bei dem die Teilnehmenden Expertenkonferenzen und Rundgängen auf Schlachtfeldern beiwohnen, ohne jemals ihre Beobachterposition zu verlassen, wäre ebenso vergebens wie eine Fußballbegegnung, bei der die Beteiligten kein einziges Mal mit einem Ball in Berührung kommen. Sport wie Kultur bestehen aus Disziplinen, die *erlernbar* sind, aber die vor allem auch *praktiziert* werden. Genauso ist es mit Geschichte und Erinnerung.

1. ZIELE

Das grundlegende Ziel dieses Handbuchs ist es zu zeigen, inwieweit Geschichte und Erinnerung Instrumente für Friedenserziehung und für eine Bildungsarbeit zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements in einem europäischen Kontext sein können. Die hier vorgeschlagenen Werkzeuge zielen darauf ab, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Herausbildung eines historischen Bewusstseins zu fördern. In der Begegnung wird dadurch ein fruchtbarer Austausch mit den Teilnehmenden aus anderen Ländern ermöglicht.

1.1. Begriffsdefinitionen

Zunächst ist es notwendig, die von uns verwendeten Begriffe in diesem Problemfeld zu definieren oder wenigstens festzulegen, mit welcher Bedeutung sie auf den folgenden Seiten verwendet werden, um Zweideutigkeiten zu vermeiden.

Geschichte ist eine Geisteswissenschaft, die eine möglichst objektive Rekonstruktion der Vergangenheit auf Basis verschiedener Quellen anstrebt. Ihr Ziel ist es, dauerhaftes Wissen zu erstellen, dem eine methodologisch rigorose Forschungsarbeit zugrunde liegt.

Erinnerung bezeichnet die Gesamtheit aller Perspektiven auf und Repräsentationen von Vergangenheit, die ein Individuum oder eine soziale Gruppe aufgrund ihrer spezifischen soziokulturellen Position charakterisieren. Weil sie wesensgemäß subjektiv ist, liegen ihr Affekte und

Emotionen zu Grunde, die sie folglich vielfältig und veränderbar werden lässt.

Diese zwei Begriffe sind nicht gleichbedeutend. Die universelle Aufgabe von Geschichte unterscheidet sie von einer notwendigerweise pluralen Erinnerung. Jedoch wäre es übertrieben, sie durchgängig als einander entgegengesetzt darzustellen. Einerseits geht auch der historische Diskurs selektiv vor, bestimmt von einem politischen und kulturellen Kontext. In einer Epoche und einem nationalen Narrativ verankert, kann er keineswegs die Objektivität erreichen, die er anstrebt – es reicht schon aus, deutsche und französische Geschichtslehrbücher miteinander zu vergleichen, um sich davon zu überzeugen. Sein Streben nach einer möglichst wahrheitsgemäßen Rekonstruktion der Vergangenheit muss von einem klaren Bewusstsein um die Relativität der Sichtweisen begleitet sein. Andererseits erlaubt auch der Erinnerungsdiskurs ein besseres Verständnis der Realität, in dem Maße, als er den Standpunkt eines Individuums oder einer Gemeinschaft zu einer Zeit Z widerspiegelt. Die Pluralität von Erinnerungsdiskursen ist ein Maß für eine in der Gesellschaft bestehende Vielfalt von Perspektiven, die gekannt und anerkannt werden muss.

Demnach sind Geschichte und Erinnerung in der Praxis komplementär, vorausgesetzt, dass sie nicht miteinander vermischt werden.

Friedenserziehung verfolgt das Ziel, die Prävention und Bewältigung von Konflikten sowie gegebenenfalls deren Lösung mit gewaltfreien Methoden zu fördern. Sie stützt sich weniger auf einen Prozess

der Wissensaneignung als vielmehr auf den Erwerb sozialer Kompetenzen wie zum Beispiel gegenseitigen Respekt und die Fähigkeit, einander zuzuhören. Oft stützt sie sich auf historische Quellen im Rahmen einer Analyse von Konflikten aus der Vergangenheit und verfolgt damit das vordergründige Anliegen, die jeweiligen Vorstellungen diesbezüglich in einem offenen Dialog einander gegenüber zu stellen. Auf diese Art und Weise lädt sie die Teilnehmenden dazu ein, nach demokratischen Prinzipien miteinander zu interagieren, und bereitet sie somit auf Herausforderungen im gesellschaftlichen Leben vor.

Friedenserziehung stellt ein zentrales Element internationaler Jugendbegegnungen dar. Kommunikation kann sich in einem solchen Rahmen tatsächlich erst einstellen, wenn Hindernisse infolge kultureller Unterschiede überwunden werden. Im deutsch-französischen Kontext ist es wichtig, dass diese Unterschiede im Vorfeld erkannt, ja sogar verbalisiert werden. Dem Anderen Respekt zu bezeugen, besteht nicht in einer Verneinung der Verschiedenheit, sondern in der Fähigkeit, dem Verstehen Vorrang vor dem Urteilen zu geben.

Bildungsarbeit zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements hat zum Ziel, das Individuum zur freiwilligen Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermuntern, über die reine Ausübung politischer Grundrechte hinaus. Diese kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: Engagement in einem Verein, einer Gewerkschaft oder einer Partei, Teilnahme an einem Forum oder einem Stadteilrat, Gründung einer Zeitschrift oder Aufbau

einer Internetseite usw. Diese als aktiv zu bezeichnende Bürgerschaft ist nicht von Natur aus gegeben. Sie hängt nicht vom Besitz eines Passes ab. Basierend auf Handlungskompetenz und Initiative, schafft sie sich Tag für Tag neu.

Um sich eine bürgerschaftliche Dimension zunutze zu machen, muss die Beteiligung unter anderem auf Werten und Prinzipien beruhen. An dieser Stelle möchten wir auf jene verweisen, die mit Gemein- oder Bürgersinn assoziiert werden, d.h. Respekt der Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenlebens, Akzeptanz ethnischer, kultureller und religiöser Unterschiede.

Der im Französischen gängige Begriff der *citoyenneté*, den wir in diesem Handbuch im Sinne aktiver Bürgerschaft bzw. zivilgesellschaftlichen Engagements im Deutschen verwenden, ist historisch betrachtet mit jenem der Nationalität verknüpft. In Ländern wie Deutschland und Frankreich, die sich nach unterschiedlichen politischen und philosophischen Prinzipien als Nationen konstituiert haben, bezeichnet diese Begrifflichkeit nicht immer die gleiche Realität. Dies kann soweit führen, dass einige *citoyenneté* der Kategorie der nicht übersetzbaren Worte zuordnen. Auf einer internationalen Begegnung ist es daher ausschlaggebend, sich zunächst auf eine gemeinsame Definition zu einigen. Übrigens ist die *citoyenneté* eine Begrifflichkeit, die sich ständig weiterentwickelt, im Zuge der Entstehung neuer politischer Bezugsrahmen (wie die Europäische Union) und neuer Formen sozialer Interaktion (wie die Netzwerke, auf denen das Internet aufbaut). Der nationale Rahmen, obwohl er maßgeblich bleibt,

ist längst nicht mehr der einzige Ort für aktive Bürgerschaft.

1.2. Pädagogische Funktion von Geschichte und Erinnerung

In einem zweiten Schritt ist es notwendig zu präzisieren, wie die verschiedenen Begriffe in diesem Handbuch angewendet werden. Mit Blick auf seine Ziele ist die Vermittlung von Geschichte und Erinnerung – ohne die Wichtigkeit ihrer Inhalte in Abrede stellen zu wollen – nicht Ziel an sich, sondern ein Mittel. Werden sie im Rahmen von internationalen Begegnungen und Schulaustauschen thematisiert, dann vor allem deshalb, weil sie bei den Teilnehmenden eine Kultur des Friedens und bürgerschaftliches Engagement fördern können.

Ganz gleich ob sie in einem formalen oder non-formalen Bildungskontext angewendet werden, die von uns hier präsentierten pädagogischen Werkzeuge beruhen demnach nicht auf einem Wissenstransfer im konventionellen Sinne, mit eventueller Notengebung oder Zertifizierung zum Abschluss. Vielmehr geht es darum, Fakten und Repräsentationen geschichtlicher Vorgänge miteinander zu vergleichen. Die Methodensammlung soll den Gruppenleiterinnen und Gruppenleitern helfen, zwei Herausforderungen zu meistern:

- Die Jugendlichen zu ermuntern, sich **in Geschichte zu verorten**, indem sie Brücken zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bauen. In Deutschland und Frankreich, wie

in den meisten industrialisierten Ländern, provozieren die in den vergangenen Jahrzehnten eingetretenen technologischen Innovationen und wirtschaftlichen Veränderungen einen Verlust von zeitlicher Verankerung. Ein Gegenwartskult durchzieht alle Lebensbereiche, vom Journalismus in „Echtzeit“ bis hin zu geplanter Obsoleszenz. Außerdem findet eine Beschleunigung der sozialen Zeit statt, die, auch wenn sie an sich nicht neu ist, zu schnell wird, um eine Anpassung der gesellschaftlichen Praktiken zu ermöglichen. Diese strukturelle Schwierigkeit, sich in einer dauerhaften Zeitlichkeit einzuschreiben, kann dramatische Konsequenzen haben. Einerseits ruft die Entwurzelung oft ein Angstgefühl hervor, dass sich paradoxerweise in einem kommunitaristischen Rückzug äußern kann: Fehlt eine reflektierte Beziehung zur eigenen Herkunft, konstruiert sich das Individuum nur im Gegensatz zu dem, was ihm fremd ist. Andererseits verhindert die Unmöglichkeit, die Vergangenheit zu befragen, eine Projektion in die Zukunft: Ist die Fähigkeit, Ursachen und Folgen von Handlungen zu analysieren, nicht vorhanden, kann das Individuum nicht wirklich antizipieren, was passieren wird. Das kann zu individueller Verantwortungslosigkeit führen.

- Bei den Jugendlichen eine **Haltung der Offenheit und der Dialogbereitschaft** zu fördern, insbesondere im Rahmen von Konflikten, mit denen sie früher oder später in ihrem Leben konfrontiert sein werden, ob diese nun auf einer Unstimmigkeit oder einem Missverständnis beruhen. Während

einige Konflikte auf personenspezifischen Auseinandersetzungen basieren, hängen viele andere mit sozialen, kulturellen und/oder generationenbezogenen Unterschieden zusammen. Jedes Individuum hat die Tendenz, seine Art zu denken und zu handeln als normal zu betrachten – und somit jede andere Art zu denken und zu handeln in das Feld des Anormalen abzurängen. Wenn der Andere die Regeln, denen ich selbst gehorche, verletzt, erlebe ich ihn sogleich als einen Aggressor, ohne in Erwägung zu ziehen, dass er Regeln gehorchen könnte, die ebenso legitim sind wie die meinigen. Konflikte sind nicht bedingt durch die Unterschiede an sich, sondern durch den normativen Charakter der Sichtweisen. Das begründet, warum einer friedlichen Konfliktlösung eine Relativierungsarbeit zu Grunde liegen sollte. Im Bereich der Erinnerung beispielsweise stehen gruppenbezogene Diskurse erst dann in Konkurrenz, wenn jeder eine absolute Wahrheit beansprucht. Ein Dialog wird dann möglich, wenn die verschiedenen Akteurinnen und Akteure die Vielfalt von Werten und Repräsentationen akzeptieren.

2. STRATEGIEN

Die weiter oben dargelegten Ziele können auf unterschiedliche Art und Weise erreicht werden. Im Rahmen dieses Dokumentes geben wir zwei strategischen Hauptachsen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten historischen Zeitabschnitten den Vorzug: Das Zusammenspiel von Kollektiv und Individuum einerseits und ein multiperspektivisches Herangehen andererseits.

Diese zwei Achsen schließen mit ein, dass die Teammitglieder kulturelle Unterschiede berücksichtigen und jene in der Vorbereitungsphase auch thematisieren. In der Tat sind die deutschen und französischen Bildungssysteme nicht gleich. Im Rahmen eines Treffens oder Austauschs kann sich dies in einer Diskrepanz hinsichtlich der Erwartungen, Befürchtungen und Gewohnheiten der Teilnehmenden beider Länder manifestieren. Wenn man sich auf den Schulkontext bezieht, stellt man beispielsweise fest, dass der traditionelle Gegensatz zwischen französischem Zentralismus und deutschem Föderalismus - ein geschichtliches Erbe - einen Einfluss auf die Inhalte der Bildungsprogramme hat. In Frankreich unterliegt die Schulbildung als republikanisches Integrationsinstrument seit Ende des 19. Jahrhunderts dem Kompetenzbereich des Staates. Sie wird daher homogen auf dem gesamten nationalen Territorium umgesetzt, vom Elsass bis zur Bretagne und von Martinique bis La Réunion. Im Gegensatz dazu unterliegt das Bildungswesen in Deutschland der Kulturhoheit der Bundesländer,

woraus eine große Vielfalt der Diskurse resultiert. Das Schulwesen ist durch unterschiedliche regionale Identitäten geprägt (und zwischen Ost und West auch von der Teilungsgeschichte des 20. Jahrhunderts) und integriert in einigen Regionen Multiperspektivität. Die zentralistische Tradition und universalistische Ambition im nationalen Bildungswesen „à la française“ hingegen erlauben das nur selten.

Wenn übrigens die persönliche bzw. familiäre Geschichte in der Schule in beiden Ländern gelegentlich thematisiert werden kann (zum Beispiel in der Grundschule in Form einer Einführung in die Genealogie), so stellt man fest, dass ihr Platz im Bildungswesen in Frankreich marginal bleibt. Dies erklärt sich ebenso anhand der Geschichte der letzten zwei Jahrhunderte: Die Rolle der „öffentlichen, laizistischen, obligatorischen und kostenfreien“ Schule, die 1881-1882 eingerichtet wurde, ist es, das Individuum von allen seinen gemeinschaftlichen Zugehörigkeiten zu befreien, um aus ihm einen vollwertigen Bürger zu machen. Alles, was sich auf die Familie bezieht, auf die regionale Herkunft, oder im Fall von Migrantinnen und Migranten, auf deren Ursprungsland, wird oft als eine Integrationsbremse betrachtet und daher absichtlich von den Lehrenden ignoriert.

Diese kulturellen Unterschiede dürfen weder Gegenstand von Werturteilen sein, noch stereotype Repräsentationen nähren. Stattdessen sollten sie offen im Team thematisiert werden, damit jede und jeder eine Sensibilität für pädagogische Herangehensweisen entwickelt, die den eigenen Gewohnheiten entgegengesetzt sein können.

2.1. Zusammenspiel von individueller und kollektiver Ebene

Werden individuelle Erinnerung/ Geschichte mit kollektiver Erinnerung/ Geschichte in Verbindung gebracht, bringt das mehrere Vorteile mit sich.

- Jugendliche werden dazu ermuntert, sich ihrer eigenen Zeitlichkeit bewusst zu werden. Dies indem sie ihre persönliche Erfahrung mit Vorkommnissen oder Erzählungen in Beziehung setzen, die sie bis dato nur mit Büchern und Museen assoziierten. Es ist interessant, sich dabei auf ihre Biografie oder die ihrer Vorfahren zu stützen, um Geschichte greifbar zu machen, ihr ein Gesicht zu geben. Die Jugendlichen können Geschichte nun praktisch erfahren, anstelle sie nur zu lernen. Es ist wie beim Sprachenlernen: Eine Fremdsprache eignet man sich nicht an, indem Listen von Substantiven und Verben wiederholt werden. Dies passiert vielmehr in der Kommunikation mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern. Ebenso eignet man sich Geschichte nicht an, indem Namen und Daten gebetsmühlenartig wiederholt werden. Sondern indem man herausfindet, dass man selbst gleichermaßen Produkt und Erzeuger von Geschichte ist.

- Dieses Zusammenspiel setzt einen Lernprozess in Gang, der die Individualität der Teilnehmenden berücksichtigt. Vertikale Kommunikation wie in einer frontalen Unterrichtssituation besteht in der Weitergabe einer gegebenen Botschaft in eine Richtung. Übertragen auf einen bürgerschaftlichen Bildungszusammenhang, spiegelt sie eine bestimmte Konzeption des kollektiven

Miteinanders wider:

Um das Zusammenleben zu ermöglichen, müssen sich die Individuen an ein einziges bestehendes Modell anpassen. Horizontale Kommunikation hingegen basiert auf einem dialogorientierten Herangehen, das eine perspektivische Gegenüberstellung persönlicher und familiärer Identitäten zulässt. Sie ermöglicht es, gegebenenfalls Migrationserfahrungen aufzugreifen – was mit Blick auf die multikulturelle Verfasstheit der deutschen und französischen Gesellschaft wesentlich ist. Es lässt sich daher zusammenfassend festhalten, dass horizontale Kommunikation eine Konzeption des gesellschaftlichen Zusammenlebens widerspiegelt, die jegliche Uniformität ablehnt und die Vielfalt von Lebenserfahrungen respektiert und wertschätzt.

- Schließlich können Jugendliche dadurch die Funktionsweise von Geschichte und Erinnerung besser begreifen. In der Tat werden sie auf individueller und kollektiver Ebene mit vergleichbaren Werkzeugen weitergegeben. Erzählungen von Eltern oder Großeltern, Familienchroniken und Fotoalben erlauben es, auf sensible Art und Weise die Besonderheiten eines Zeitzeugenberichtes oder einer Archivrecherche anzusprechen; darauf aufbauend kann beispielsweise der Unterschied zwischen gelebter und über Dritte vermittelter Erfahrung betont werden.

Eine Auseinandersetzung rundum individuelle Erinnerung bringt eine emotionale Dimension mit sich, und das Team sollte sich der damit einhergehenden Vor- und Nachteile bewusst sein. Ein emotionaler Bezug stellt eine Chance dar, weil er die Jugendlichen

anregt, sich mehr einzubringen, Anteil zu nehmen. Andererseits kann er zu einem Hindernis werden, wenn er jegliche Reflexion blockiert und die Debatte auf einen ausschließlich sentimental und mitleidsbasierten Austausch reduziert.

Diese unterschiedlichen Ebenen können auch geografischer Art sein. So eignen sich Teilnehmende leichter nationale und/oder internationale Geschichte an, wenn diese anhand von lokalgeschichtlichen Ereignissen des Heimat- oder Begegnungsortes konkret veranschaulicht wird. Die Erzählungen eines Einheimischen oder der Besuch eines historisch markanten Ortes schaffen eine Nähe zur großen Geschichte, wecken die Neugier und ermuntern zum Mitmachen.

2.2. Multiperspektivische Herangehensweise

Der im Deutschen gebräuchliche Begriff *Multiperspektivität* steht für eine Herangehensweise an Geschichte, die vor allem in der Geschichtsdidaktik Anwendung findet. Sie geht davon aus, dass die Kenntnis historischer Tatsachen allein nicht ausreicht. Vielmehr müssen auch die der Auswahl und des Umgangs mit historischen Fakten und Quellen zugrunde liegenden soziokulturellen Praktiken untersucht und berücksichtigt werden. Ein Beispiel: Der Erste Weltkrieg wird in Frankreich, Deutschland, Algerien oder in der Türkei nicht in der gleichen Art und Weise thematisiert. Ebenso wird er innerhalb eines Landes im 21. Jahrhundert nicht auf die gleiche Art und Weise diskutiert wie in den 1920er Jahren. Die Subjektivität des historischen Diskurses muss berücksichtigt werden,

wenn man die Vergangenheit autonom und kritisch betrachten möchte. Dabei möchten wir festhalten, dass Multiperspektivität nicht mit einem kulturellen und historischen Relativismus gleichzusetzen ist, für den die objektive Wahrheit unerreichbar ist, und alle Standpunkte die gleiche Legitimität hätten. Das wäre gefährlich, weil das Argument einer Vielzahl von Sichtweisen es erlauben würde, historische Ereignisse an sich in Frage zu stellen – was bei allen Formen des Negationismus (wie der Leugnung des Holocausts) passiert. Es ist wichtig, sich gegen jegliche Form des Abdriftens vorzubereiten, indem klar gestellt wird, dass es nicht Ziel einer Jugendbegegnung ist, zu bestimmen, was richtig oder falsch ist. Die Teilnehmenden sind nicht dazu eingeladen, Geschichte nieder- oder neu zu schreiben, sondern Fähigkeiten zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, besser mit ihren jeweiligen Unterschieden klarzukommen. Ihre Debatten sollen in einem nicht-normativen Rahmen stattfinden. Äußerungen wie „Ich habe Recht“ oder „Du hast Unrecht“ haben hier keinen Platz.

Im Rahmen einer internationalen Jugendbegegnung oder eines Schulaustauschs kann Multiperspektivität auf zwei Ebenen zum Einsatz kommen: Auf interkultureller (Konfrontation zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen) und auf multikultureller Ebene (Nebeneinanderbestehen verschiedener Kulturen innerhalb einer Gruppe bzw. eines Individuums).

- Jedes internationale Treffen zu einem beliebigen Thema ist Ort **interkulturellen** Lernens. Dem sozialen Verhalten der Teilnehmenden liegen unterschiedliche

Werte und Repräsentationen zu Grunde. Dieses Anderssein kann bezüglich Sprache und Arten der Bekleidung schnell wahrgenommen werden. Jedoch wird es erst dann zu einer Bereicherung, wenn es auch verstanden wird. Geschichte und Erinnerung stellen Grundlagen einer jeden nationalen Kultur dar.

Die verschiedenen Interaktionsformen, die die französische und die deutsche Gesellschaft prägen (Beziehung zur Zeit, zur Regel, zur Hierarchie usw.), lassen sich zum Teil durch den Einfluss verschiedener politischer, religiöser und philosophischer Bewegungen in beiden Ländern in den letzten Jahrhunderten erklären. Dieser kulturelle Kontext trägt dazu bei, das Verhalten der Individuen zu bestimmen, vor allem im Sozialisationsraum der Schule. Übrigens beruht das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Nation weitgehend auf in der Geschichte, vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert, verankerten Mythen. Eine historische Annäherung erlaubt es demzufolge, sich von normativen Sichtweisen zu distanzieren („Ich handle nicht so, weil ich normal bin, sondern weil ich in einer Gesellschaft groß geworden bin, die in einer bestimmten Art und Weise strukturiert ist.“) und Urteile zu vermeiden („Mein Gegenüber handelt nicht so, weil er dieses oder jenes ist, sondern weil er in einer Gesellschaft groß geworden ist, die auf andere Art und Weise strukturiert ist.“). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es zwei deutsche Staaten zwischen 1949 und 1990 gab. Die Unterschiede bezüglich der sozialen und politischen Strukturen in der BRD und der DDR hatten einen langfristigen Einfluss auf die kulturellen Praktiken ihrer Bürgerinnen und Bürger.

- Dieser erste Ansatz ist insofern weiterbringend, als er die Teilnehmenden dazu verpflichtet, bestimmte Elemente in Frage zu stellen, die ihnen bis dahin selbstverständlich schienen. Es besteht jedoch auch das Risiko, dass Stereotypen verstärkt werden, indem nationale Gruppen wie homogene Blöcke einander gegenüberstehen. „Der Franzose“ existiert ebenso wenig wie „die Deutsche“. Jeder Teilnehmende hat eine **multikulturelle** Identität, die von seiner Zugehörigkeit zu einer Nation, aber auch zu einer Region, einem ländlichen oder urbanen Milieu, einer sozialen Kategorie, einer Religion usw. bestimmt wird. Oft spricht man von multiplen kulturellen Identitäten im Fall von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit einem doppelten, gar dreifachen kulturellen und sprachlichen Erbe (aus dem oder den Herkunfts- und Zuwanderungsländern der Familie) zurechtkommen müssen. Aber man kann diese Begrifflichkeit mit gradueller Abstufung auf jedes Individuum übertragen, das, erzogen von zwei oder mehr Elternteilen und/oder in einer oder mehreren Schulen sozialisiert, in der Lage sein muss, zwischen verschiedenen Repräsentationssystemen zu pendeln. Fähigkeiten wie den anderen zu respektieren und Vielfalt zu berücksichtigen sind daher nicht nur grundlegend für die Beziehungen zwischen den nationalen Gruppen, sondern auch innerhalb derselben. Die Fragestellungen um nationale Unterschiede erlauben somit auch eine bessere Wahrnehmung individueller Unterschiede.

Trilaterale Treffen haben den Vorteil, ein multiperspektivisches Herangehen, wie oben besprochen, zu fördern und jegliches frontales Gegenüberstellen

zwischen „ihnen“ und „uns“ zu vermeiden. Die Repräsentation eines dritten Landes erlaubt es, die Diskussionen zu bereichern, indem ein anderer Referenzrahmen mit einbezogen wird. Manchmal trägt das auch zur Entschärfung von Konflikten bei. Die Dreierkonstellation erlaubt demzufolge eine Form der Mediation. Trilaterale Treffen haben hingegen den Nachteil, dass sie nur eine begrenzte Auswahl von historischen Themen aufgreifen können, weil die drei Länder auf möglichst gleiche Art und Weise davon betroffen sein sollten. Es besteht die Gefahr, dass ein Länderpaar dominiert.

2.3. Thematisierter Zeitraum

Die Entscheidung, welcher historische Zeitabschnitt im Rahmen eines bi- oder trilateralen Treffens behandelt wird, ist oft vom Kalender der Gedenktage bestimmt. Dieses Phänomen ist insofern beachtenswert, als die entsprechende geschichtliche Phase zum Gegenstand aktueller Diskussionen wird, was sich in zahlreichen Reportagen, Ausstellungen oder Publikationen niederschlägt. Dennoch ist es legitim, den zufälligen Charakter des Ganzen zu hinterfragen. Die Geburtstage, die die politische Agenda strukturieren, legen eine Tagesordnung fest, die die individuellen Profile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht berücksichtigt. Es kann ein Widerspruch bestehen zwischen einem pädagogischen Ansatz einerseits, der sich auf die Kapazitäten, Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen konzentriert, und einem auf Gedenken basierten Ansatz andererseits, in dem Themen

unterschiedslos bestimmt werden. Dieser Widerspruch kann nur aufgehoben werden, indem auf sensible Art und Weise Verbindungen zwischen dem zu behandelnden historischen Zeitabschnitt und den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden geschaffen werden.

Obwohl dieses Dokument keine Gesamtschau der verschiedenen historischen Zeitabschnitte bietet, die in deutschen-französischen Treffen behandelt werden können, ob mit oder ohne ein drittes Land, scheinen uns einige Hinweise dennoch sinnvoll:

- Die Qualität des Treffens und des interkulturellen Austauschs ist nur dann gegeben, wenn die behandelte geschichtliche Thematik die zwei oder drei beteiligten Länder betrifft. Ist die Auseinandersetzung mit dem Indochina- und dem Algerienkrieg beispielsweise aus französischer Sicht zentral, ist sie das nicht aus deutscher Perspektive. Es erscheint uns weiterbringender, diese Geschichte vielmehr im Rahmen einer Debatte um die koloniale Vergangenheit beider Länder und deren Auswirkungen auf die aktuellen Beziehungen zwischen Nord- und Südländern zu thematisieren. Bei trilateralen Treffen kann sich ein vergleichender Ansatz zu zeitgenössischen Phänomenen (zum Beispiel die deutsch-französischen und deutsch-polnischen Annäherungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) als nützlich erweisen. Die Balkan-Region ist darüber hinaus besonders interessant aufgrund der zeitlich nahen Konflikte aus den 1990er Jahren. Das DFJW hat in diesem Sinne zahlreiche Projekte unterstützt, die neben Deutschland

und Frankreich auch südosteuropäische Länder mit einbezogen haben.

- Ein Teil der in dieser Publikation präsentierten Methoden beruht darauf, dass kollektive Geschichte und persönliche und/oder Familiengeschichte miteinander in Beziehung gesetzt werden. Sie sind daher besonders geeignet für eine Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte, angefangen mit dem Ersten Weltkrieg. Es kann sicher interessant sein, weiter zurückliegende historische Ereignisse aufzugreifen, schon deshalb, weil sie Auswirkungen auf das 20. und 21. Jahrhundert haben. Jedoch bringt ein Treffen, das sich an erster Stelle mit dem Mittelalter oder der Renaissance beschäftigt, ein schulisches oder museales Herangehen an Geschichte mit sich, das aus unserer Sicht den Zielen von Friedenserziehung und einer Bildungsarbeit zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements nur begrenzt entspricht.
- Der Begriff der *citoyenneté* bzw. des bürgerschaftlichen Engagements verweist auf das Konzept von Verantwortung. Um jedoch jeglichem Missverständnis vorzubeugen, ist es notwendig zu präzisieren, dass dieser Begriff in unserem Zusammenhang nicht gleichbedeutend ist mit „Schuld“. Verantwortung bedeutet, dass jede und jeder von uns individuell verantwortlich ist für sein eigenes Handeln und auf kollektiver Ebene für das Funktionieren der Gesellschaft, der er/sie angehört. Anders gesagt: Die kollektive Verantwortung, aus der sich „die Pflicht zur Erinnerung“ ableitet, betrifft alle Bürgerinnen und Bürger. Dies unabhängig von ihrer Herkunft und in dem Maße,

als dass Vergangenheitsphänomene auf soziopolitischen Strukturen beruhen, die in Teilen noch heute weiter fortbestehen. Im Rahmen eines bi- oder trilateralen Treffens muss sich jede Gruppe mit der Geschichte ihres Landes auseinandersetzen. Und gleichermaßen sollten die Teilnehmenden die eigenen Geschichtsbilder über das Partnerland hinterfragen, um die Auswirkungen bestimmter Repräsentationen auf das interkulturelle Treffen abschätzen zu können.

- Schließlich sollte Geschichte weder auf eine Serie von Tragödien noch eine Auflistung von Opferzahlen reduziert werden. Auf kollektiver Ebene setzt sich Geschichte aus ganz unterschiedlichen Ereignissen zusammen: Baby-Boom, Kalter Krieg, Weltraumerkundung, Protestbewegungen 1968, Fall der Berliner Mauer usw. Sie schließt ebenso gesellschaftliche Veränderungen in Deutschland und Frankreich innerhalb der letzten Jahrzehnte (Zuwanderung, Landflucht, Deindustrialisierung, ökologische und sozio-ökonomische Krise usw.) ein. Auch wenn diese Vorgänge weniger spektakulär als beispielsweise militärische Konflikte sind, haben sie mindestens ebenso tief die Landschaften und Sozialstrukturen beider Länder geprägt. Ob auf individueller oder familiärer Ebene, Geschichte und Erinnerung gehorchen ihrer jeweils eigenen Chronologie. Und wenn sie sich oft in kollektive Phänomene einschreiben, sind sie mit markanten Ereignissen gespickt, die in Friedenszeiten stattfinden können (Geburt, Tod, Heirat, Exil, usw.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zeitabschnitte nicht hierarchisiert werden sollten nach dem Motto, dass

einige „historischer“ sind als andere – übrigens müsste man sich in diesem Fall fragen, was die Messinstrumente für ihre Historizität wären. Wenn man eine offene Debatte anstoßen möchte, in der jede und jeder seinen Platz je nach seiner Herkunft und seinen Erfahrungen finden kann, ist es wichtig, keinen Ausschnitt der Vergangenheit zu übergehen, so banal er auch erscheinen mag.

3. RAHMENBEDINGUNGEN

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellten Strategien für Jugendbegegnungen können umgesetzt werden, indem die im Folgenden dargestellten pädagogischen Methoden angewendet werden. Diese werden detailliert in Kartenform beschrieben. Bei der Verwendung dieser Methodenkarten sollten einige Elemente berücksichtigt werden.

3.1. Ort des Treffens

In ihrer lokalen Dimension werden Geschichte und Erinnerung nicht auf gleiche Art und Weise thematisiert, wenn das Treffen oder der Austausch in der Stadt oder dem Dorf von einer der beiden Gruppen oder an einem dritten Ort stattfindet – auch wenn sich dieser notwendigerweise in einem der zwei oder drei beteiligten Länder befindet. Im ersten Fall hätten die „ortsansässigen“ Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aufgabe, den „ortsfremden“ Beteiligten ihre Region näher zu bringen. Ihr Vorwissen sollte daher einbezogen, und dabei gleichzeitig sichergestellt werden, dass zwischen beiden Gruppen eine wechselseitige Beziehung aufrecht erhalten wird (um zu verhindern, dass ein Lehrer-Schüler-Verhältnis entsteht). Im zweiten Fall würden alle Teilnehmenden einen a priori unbekanntem Ort gemeinsam entdecken. Dieser Aspekt ist entscheidend im Rahmen bestimmter Aktivitäten, bei denen ein ortsbezogenes Vorwissen einen Vorteil darstellt.

Die geografische Nähe zu einem historischen Ort und/oder einer

Gedenkstätte ist interessant, weil sie den direkten Zugang zu einem lokalen Kulturerbe ermöglicht, der Geschichte greifbarer, konkreter werden lässt. Der Besuch eines ehemaligen Schlachtfeldes oder Konzentrationslagers lädt die Teilnehmenden dazu ein, in die Vergangenheit einzutauchen, indem sie in die Fußstapfen der Akteurinnen und Akteure der „großen Geschichte“ treten. Jedoch sollte ein solcher Besuch sorgfältig mit ihnen vorbereitet und ausgewertet werden. Denn er soll weder auf eine Wallfahrt reduziert werden, auf der das emotionale Erleben jegliche Reflexion ersticken würde, noch auf einen den Standards des Massentourismus unterliegenden Spaziergang.

3.2. Alter der Teilnehmenden

Gemäß seiner Richtlinien unterstützt das DFJW Begegnungen und Austausch für Jugendliche und junge Erwachsene bis zum Alter von 30 Jahren. Im Rahmen dieses Vademekums kann man einen Unterschied zwischen Kindergruppen und Gruppen von Jugendlichen/Erwachsenen einführen – auch wenn er zwangsweise willkürlich ist.

Die pädagogischen Aktivitäten für Kinder unter zwölf Jahren sollten die Besonderheiten dieses Publikums berücksichtigen. Kinder sind keine kleinen Erwachsene, sondern werdende Individuen mit einer ihnen ganz eigenen Logik und Sensibilität. In jedem Alter kann eine Sensibilisierung für Geschichte und Erinnerung initiiert werden. Jedoch muss diese bezüglich der Themen- und Methodenwahl dem Reifegrad der Kinder entsprechen. Im Rahmen eines

Treffens, bei dem Krieg oder Genozid thematisiert werden, ist es offenkundig, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod behutsam und angepasst an ihre Kapazitäten und Grenzen stattfinden sollte, vor allem um Identifikationsphänomene, die traumatische Auswirkungen haben können, zu vermeiden. Übrigens können einige der in diesem Vademekum präsentierten Methoden nur begrenzt mit jüngeren Teilnehmenden umgesetzt werden, weil es ihnen an Abstand zu ihrer eigenen Geschichte fehlt.

Auch wenn Friedenserziehung und bürgerschaftsorientierte Bildungsarbeit für junge Zielgruppen eingesetzt werden können, haben sie eine besonders interessante Dimension, wenn sie sich an Jugendliche und/oder junge Erwachsene richten. Zum einen ist dieser Lebensabschnitt, in dem familiäre und berufliche Bindungen noch nicht so zahlreich sind, besonders geeignet für ein bürgerschaftliches Engagement (Ehrenamt, Freiwilligendienst usw.). Zum anderen entspricht er einer persönlichen Entwicklungsphase, in der das Individuum sich im sozialen Gefüge positioniert, sich hinsichtlich eines Ausbildungs- oder Tätigkeitsbereichs orientiert und sich u.U. ein politisches Bewusstsein aneignet.

3.3. Gruppengröße

Für die Anwendung interaktiver Methoden, die individuelle Sichtweisen berücksichtigen, ist es vonnöten, die Gruppengröße zu begrenzen. Idealerweise sollten zwischen fünf bis zehn Teilnehmende einem Teammitglied zugeordnet werden. Über dieser Schwelle

werden Teamerinnen und Teamer zu Konferenzleitern und ein interaktiver Austausch findet nur noch mit einer Minderheit der Gesamtgruppe statt. Darüber hinaus ist es schwieriger, eine Gruppendynamik in Gang zu setzen, die eine wichtige Voraussetzung für interkulturelles Lernen darstellt.

Kommen zu einer Veranstaltung 50 oder sogar 100 Personen zusammen, sollte die Gruppe, abhängig von der Zahl der Teammitglieder, geteilt werden, damit so oft wie möglich in kleinen Einheiten gearbeitet werden kann.

3.4. Soziokulturelles Profil

Das soziokulturelle Profil und Ausbildungsniveau der jeweiligen Gruppe sollten ebenso berücksichtigt werden. Nationale Gruppen sollten nicht zwangsläufig homogen sein – eine heterogene Zusammensetzung kann sogar interessant sein hinsichtlich sozialer Durchmischung. In diesem Fall ist es besser, dass soziale Durchmischung in jeder Gruppe gegeben ist, damit das interkulturelle Lernen sich nicht auf soziokulturelle Unterschiede (Sprachniveau, Kleidungsstil usw.) fokussiert.

Treffen zu Geschichts- und Erinnerungsthemen sollten sich, trotz der ihnen innewohnenden Komplexität, nicht einer eliteorientierten Herangehensweise verschreiben. Gewiss werden Teilnehmende mit ausgeprägtem kulturellem Kapital und einer hohen Abstraktionsfähigkeit bestimmte Punkte mehr vertiefen können. Doch ist es wünschenswert, dass sich alle Jugendlichen historische Fragestellungen

aneignen. Die Mehrzahl der in diesem Dokument präsentierten Methoden kann in der Arbeit mit allen Zielgruppen zum Einsatz kommen. Denn die Teilnehmenden werden dazu ermuntert, sich frei auszudrücken, ohne eine Verurteilung befürchten zu müssen. Es geht nicht darum, ihre Fähigkeit zur Wiedergabe eines bestimmten Codes oder einer Information zu bewerten. In einigen Fällen erlaubt es diese Herangehensweise sogar, Interesse bei Jugendlichen zu wecken, die in einem klassischen Bildungskontext eine Verweigerungshaltung eingenommen hätten.

Nun werden wir Ihnen eine Reihe von methodischen Werkzeugen präsentieren, die eine Anwendung der beschriebenen pädagogischen Prinzipien ermöglichen. Es versteht sich von selbst, dass diese Methodensammlung beeinflusst ist vom Alter, von der Herkunft und den Erfahrungen der Autorin und des Autors dieses Vademekums und dass sie nur einen Beitrag zu einer Debatte leistet, die über diese Publikation hinaus weitergeführt werden sollte.

Viel Spaß beim Lesen!



Methodenkarten

1. Einleitung

Diese Karten stellen pädagogische Methoden dar, die in einer Arbeitseinheit von ein bis zwei Stunden durchgeführt oder miteinander kombiniert werden können, im Rahmen eines Begegnungsprogramms von mehreren Tagen. Für jede Aktivität werden Ziele, zeitliche Dauer, benötigtes Material und die genaue Abfolge beschrieben. In manchen Fällen werden zudem Varianten und/oder Vertiefungsmöglichkeiten aufgeführt.

Die detaillierten Methoden auf den folgenden Seiten zielen darauf ab, die Teilnehmenden für die Auswirkungen von Geschichte und Erinnerung zu sensibilisieren, und ihnen die Prozesse ihrer Weitergabe verstehbar und greifbar zu machen. Wir haben sie daher fünf **Kategorien** zugeordnet, die fünf Formen der Weitergabe entsprechen.

Die folgenden Hinweise sollen die Umsetzung des pädagogischen Programms erleichtern, was auch immer die ausgewählten Methoden sind.



Orte: Aktivitäten, die dazu bestimmt sind, den Platz von Geschichte und Erinnerung im öffentlichen Raum zu untersuchen, vor dem Besuch eines historischen Ortes und/oder der Auseinandersetzung mit einem Denkmal oder einer Gedenktafel.



Zeitzeugenberichte: Aktivitäten, die dazu bestimmt sind, ein Interview oder ein Treffen mit einer Zeitzeugin oder einem Zeitzeugen vorzubereiten, indem verschiedene Situationen ausprobiert werden (Interviewer/Interviewte). Ebenso wird die besondere Kraft der Anschaulichkeit eines Zeitzeugenberichtes aufgezeigt, wie auch die Vergänglichkeit individueller Erinnerung.



Schriftdokumente: Aktivitäten, die dazu bestimmt sind, die Beschäftigung mit Texten (Briefe, Zeitungen, Memoiren usw.) anzuleiten: Dokumente, in denen faktische und emotionale Elemente zusammenspielen, abhängig von einer bestimmten Art der Kommunikation und einem bestimmten zeitlich-räumlichen Verhältnis zum Ereignis.



Archive: Aktivitäten, die dazu bestimmt sind, in die Beschäftigung mit visuellen und/oder Ton-Dokumenten (Fotos, Karikaturen, Propaganda-Plakate, Rundfunkbeiträge, Wochenschauen usw.) einzuführen, indem eine vergangenheits-sensible Vorgehensweise vorgeschlagen wird, sowie Handwerkszeug für eine kritische Analyse.



Gegenstände: Aktivitäten, die dafür bestimmt sind, einen Museumsbesuch vorzubereiten. Dies mittels einer Reflexion über den Gegenstand und seinem symbolischen Wert – diese zweite Seele, die aus ihm am Ende seiner Lebensdauer, ein Relikt oder ein Abfallprodukt werden lässt.

2. Rolle des Teams

Die Teammitglieder sind nicht in der Rolle von Lehrenden, sondern eher Weichenstellerinnen und Weichensteller des pädagogischen Prozesses. Sie sollten sich als Begleitende verstehen, deren Hauptaufgabe es ist, die Qualität der Gruppenarbeit zu garantieren. Es ist nicht unbedingt notwendig, dass sie selbst über Fachkompetenzen im Bereich Geschichte verfügen - auch wenn ein Grundstock an Wissen bei der Auseinandersetzung mit externen Quellen (Rundgang, Zeitzeugenbericht, Textmaterial usw.) von Nutzen sein kann. In der Tat ist es nicht ihr Hauptanliegen, Faktenwissen zu vermitteln, sondern die Teilnehmenden zu veranlassen, selbstständig zu denken und sich miteinander auszutauschen, unter Einhaltung von im Vorfeld definierten Kommunikationsregeln (siehe unten).

Die Teammitglieder entscheiden selbst, ob sie an den angebotenen Gruppenaktivitäten teilnehmen oder nicht. Ihre Teilnahme erlaubt es, die verschiedenen Übungen anhand konkreter Beispiele zu veranschaulichen. Außerdem wird dadurch sichtbar, dass die Sichtweisen der Teamerinnen und Teamer, wie diejenigen der Teilnehmenden, von ihren persönlichen Erfahrungen und dem nationalen Narrativ ihres Herkunftslandes beeinflusst sind. Dagegen entfällt bei aktiver Beteiligung des Teams die Möglichkeit, die Interaktionen innerhalb der Gruppe von außen zu beobachten.

In jedem Fall arbeiten auch die Teammitglieder, die aus den zwei oder drei beteiligten Ländern kommen, in einer Gruppe, in der ein ganz ähnlicher

interkultureller Lernprozess wie zwischen den Teilnehmenden stattfindet.

In der Tat kann jedes Teammitglied dazu veranlasst werden, ihm/ihr vertraute Inhalte und Methoden im Kontakt mit den anders arbeitenden Kolleginnen und Kollegen in Frage zu stellen. Dieser reziproke Anpassungsprozess macht eine vorbereitende Teamarbeit vor dem Treffen oder dem Austausch unerlässlich.

Übrigens sind gute Kenntnisse der Sprache und Kultur der zwei oder drei beteiligten Ländern wünschenswert, weil die Teamerinnen und Teamer auf einem bi- oder trilateralen Treffen manchmal als Dolmetscherinnen und Dolmetscher und/oder Mittlerinnen und Mittler agieren müssen. Diese Fähigkeit ist hingegen nicht erforderlich, wenn externe Teamer-Dolmetscher am Treffen mitwirken. Das Team achtet zudem darauf, dem Sprachniveau der Teilnehmenden entsprechende Methoden auszuwählen: Ist dieses niedrig, ist es in manchen Fällen notwendig, eine konsekutive Übersetzung vorzusehen und die Anzahl der Gruppen den verfügbaren Dolmetscherinnen und Dolmetschern gemäß zu bestimmen.

Bei minderjährigen Teilnehmenden muss verpflichtend bei jeder Außenaktivität eine erwachsene Begleitperson zugegen sein.

3. Kommunikationsregeln

Es ist sehr zu empfehlen, mit den Teilnehmenden zu Beginn des Treffens oder Austauschs gemeinsam die Kommunikationsregeln für ihre künftigen Gespräche zu definieren. Folgende Beispiele: Die persönlichen oder familiären

Erzählungen der anderen Beteiligten nicht zu bewerten; keinen normativen Diskurs halten, in dem die eigene subjektive Sichtweise als objektive Wahrheit dargestellt wird; niemand, der es vorzieht zu schweigen, zum Reden zu zwingen (Schweigen als Form des Sprechens ist ein Recht); sich erst dann zu Wort zu melden, wenn der vorherige Redebeitrag komplett übersetzt wurde usw. Die Einführung einer Vertrauensvereinbarung, dass das während der Aktivitäten Besprochene nicht aus der Gruppe hinausgetragen werden darf, kann zudem helfen eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen. Werden diese Regeln auf kooperative Art und Weise vereinbart, dann werden sie auch besser akzeptiert.

Außerdem können bestimmte Übungen in Zweier- oder Dreiergruppen in der beschriebenen Form nur dann ausgeführt werden, wenn die Teilnehmenden die jeweilige/n Partnersprache/n hinreichend beherrschen oder wenigstens Basiskenntnisse einer gemeinsamen Sprache vorhanden sind. Wenn das nicht der Fall ist, sollte das Team sie dazu ermuntern, Strategien non-verbaler Kommunikation (Pantomime, Zeichnen usw.) zu entwickeln, und ihnen gegebenenfalls mehr Zeit zur Verfügung zu stellen.

4. Auswertung

Unabhängig davon, ob es sich um ein Modul oder um ein mehrtägiges Treffen handelt, sollte die Auswertung den Teilnehmenden ermöglichen, ihr Erleben hinsichtlich ihres Lernprozesses und/ oder ihrer Position innerhalb der Gruppe zum Ausdruck zu bringen. Dabei sollten

Werturteile möglichst vermieden werden. In der Tat ist es nicht Ziel der Auswertung, die jeweiligen Beiträge oder das Team zu benoten, sondern die Beziehungen zwischen den Individuen und den Gruppen in positiver und negativer Hinsicht zu hinterfragen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach einer eventuellen Zertifizierung. Auch wenn sich das Treffen in einem formellen Bildungskontext abspielt, ist jegliche Notengebung unangebracht. Im Vordergrund steht die Aneignung von Kompetenzen, nicht von Wissen. Es sollten auch jegliche Formen der Kontrolle und normativer Wissensüberprüfung vermieden werden: Es wäre sinnlos, den Teilnehmenden „Friedensdiplome“ oder „Zeugnisse für aktive Bürgerschaft“ zu verleihen. Stattdessen ist es möglich, ihnen Werkzeuge der Selbsteinschätzung vorzuschlagen, die es ihnen ermöglichen, ihre Erfahrungen zu analysieren und sich ihren Lernprozess, zum Beispiel mit Hilfe eines Lerntagebuches, vor Augen zu führen.



Orte

Karte der Erinnerung

Ziel:

Den Teilnehmenden ermöglichen, sich über gemeinsame biografische Erfahrungen kennen zu lernen.

Dauer:

40 Minuten.

Material:

Europa-/Weltkarte, Blätter (A4), Kugelschreiber, Stifte, Reißzwecken, Bindfaden oder Wolle, ausreichend große Präsentationswand oder -tafel.

Ablauf:

> Erster Schritt (10 Minuten):

Das Team bittet alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, drei Orte auszuwählen, die für ihre persönliche Erinnerung von Bedeutung sind (eine Schule, ein Haus aus ihrer Kindheit, ein Ferienort usw.) und diese auf 3 Blättern zeichnerisch oder als Plan darzustellen.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden finden sich in nach Ländern gemischten Zweier- oder Dreiergruppen zusammen und stellen sich gegenseitig ihre persönlichen Erinnerungsorte vor. Sie erklären, warum sie diese ausgewählt haben und mit welchem Lebensabschnitt sie sie verbinden. Sie sollen außerdem angeben, wann sie sich dort das letzte Mal aufgehalten haben. Wenn das Sprachniveau für einen solchen Austausch nicht ausreicht, erfolgt die Präsentation in der großen Gruppe mit konsekutiver Übersetzung.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden bilden der Reihe nach ihre Erinnerungsorte auf einer Europa- oder Weltkarte ab. Sie markieren ihn mit einer farbigen Reißzwecke und befestigen daran mit Bind- oder Wollfaden die entsprechende Zeichnung, die um die Karte herum jeweils aufgehängt wird. Auf diese Art und Weise überlagern sich individuelle Erinnerungen in ein- und derselben Karte. Dadurch können gegebenenfalls Übereinstimmungen zwischen Lebensläufen der Teilnehmenden identifiziert werden (z.B. kann sich der Geburtsort des einen als Ferienort der anderen erweisen).

Bemerkung:

Dieses geografische Herangehen an Erinnerung ist besonders interessant, wenn die Teilnehmenden Auslandserfahrungen (Ferien, Schulaustausch, internationaler Freiwilligendienst usw.) mitbringen und einige ihrer Erinnerungsorte außerhalb der nationalen Grenzen liegen. Dadurch kann der Erinnerungsbegriff von dem der Herkunft entkoppelt werden. Übrigens trägt diese Übung auch dazu bei, die Vielfalt von Lebensläufen sichtbar zu machen, zum Beispiel wenn Migrationserfahrungen geschildert werden.



Erkundung eines Ortes

Ziel:

Die historische Dimension eines Ortes durch eine freie Erkundung sichtbar machen.

Dauer:

2 bis 3 Stunden.

Material:

Ausrüstung für Foto-, Audio und/oder Video-Aufzeichnung (wenn möglich), Notizbuch, Kugelschreiber, Bleistifte, Filzstifte, Papier (A1).

Ablauf:

> Erster Schritt (90 bis 120 Minuten): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen von 4 bis 6 Personen auf und erhalten vom Team einen Plan oder eine Karte des zu erkundenden Gebietes. Dabei kann es sich um einen historischen Ort handeln (ein ehemaliges Schlachtfeld, ein einstiges Internierungs- oder Konzentrationslager usw.) oder einfach um ein Viertel in der Nähe des Begegnungs- oder Austauschortes. Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, dieses Gebiet in eigenem Tempo zu erkunden. In einem Notizbuch halten sie mit Eintragungen und Zeichnungen ihre Eindrücke zu Spuren der Geschichte fest (altes Haus, Ruine, Denkmal usw.). Wenn möglich, wird ihnen eine Ausrüstung für Foto-, Ton- und Videoaufnahmen zur Verfügung gestellt. Es ist dabei entscheidend, dass sie alle ihre Sinne zum Einsatz bringen. Am Ende dieses Rundgangs sollen sie eine gemeinsame Präsentation ihrer Erkundung erarbeiten, und dabei so gut wie möglich die jeweils individuellen Sichtweisen wiedergeben.

> Zweiter Schritt (30 bis 60 Minuten): Jede Kleingruppe hat 10 Minuten, um ihre Arbeitsergebnisse (schriftlich, akustisch, visuell) der Gesamtgruppe vorzustellen. Die Auswahl dieser Dokumente und die ihnen in der Präsentation zugeschriebene Rolle zeigen, wie ein gemeinsamer Blick auf einen historischen Zeitabschnitt und einen gegebenen geografischen Raum aussehen kann.

Bemerkung:

Es ist wichtig, dass die Präsentation, ebenso wie die ihr voran gegangenen Diskussionen, die subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden wiedergeben. Es sollte daher darauf geachtet werden, die Verwendung von Reiseführern oder anderen Informationsseiten einzugrenzen oder ganz zu untersagen, weil sie eine standardisierte Lesart des Ortes suggerieren. Wenn eine historische Einbettung vonnöten ist, ist es besser, dass diese vor dem Treffen stattfindet oder zumindest die Aufmerksamkeit der Gruppe nicht auf 3 oder 4 „Sehenswürdigkeiten“ gelenkt wird auf Kosten anderer Ortselemente.

Vertiefung:

Es ist möglich, die Aktivität zu verlängern, indem Arbeitsergebnisse in Textform aufbereitet werden. Sie erhalten dadurch die Form eines Reisetagebuchs oder eines alternativen Reiseführers, die im Anschluss veröffentlicht werden könnten (Blog, Ausstellung usw.).

Schatzsuche

Ziel:

Auf spielerische Art und Weise die Geschichte eines Ortes anhand ihrer Spuren im öffentlichen Raum thematisieren.

Dauer:

2 bis 3 Stunden.

Material:

Hängt von den ausgewählten Indizien und dem Schatz ab.

Ablauf:

> Vorbereitung: Die Teammitglieder erkunden zunächst den Stadtteil oder die Ortschaft, in der das Treffen stattfinden wird und identifizieren Elemente der Lokalgeschichte oder mit nationaler bzw. internationaler historischer Bedeutung: Mahnmal der Gefallenen, Informationstafeln, Bezeichnungen von Straßen und Plätzen, alte Gebäude usw. Sie wählen dann abhängig von ihren Recherche-Ergebnissen eine Geschichte aus, die als roter Faden für die Schatzsuche dienen wird und bestimmen, was für einen Schatz es geben wird. Schließlich erarbeiten sie den Streckenverlauf für die Teilnehmenden.

> Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilateralen Kleingruppen von 2 bis 10 Personen auf. Jeder Gruppe wird ein Dokument überreicht, das als Ausgangspunkt für die Schatzsuche dient. Zwei Optionen sind möglich: „Schnitzeljagd“, bei der jedes Indiz in einer vorgegebenen Ordnung auf das nächste verweist bis die Gruppe ein Endziel erreicht (in diesem Fall sind der Ausgangspunkt und die Abfolge

der Stationen nicht notwendigerweise für alle gleich); oder eine „Schatzsuche“ im wortwörtlichen Sinne, bei der die Indizien, egal in welcher Reihenfolge, entdeckt werden können. Entscheidend ist, dass alle Indizien zusammengetragen werden, um das Endziel zu erreichen (mehrere Teile einer Karte oder einer Fotografie, mehrere Worte eines Zitates usw.).

Die Kleingruppe, die den Schatz zuerst findet, gewinnt.

Die zu suchenden Indizien oder die zu lösenden Rätsel sollten entsprechend dem Alter und Ausbildungsniveau der Teilnehmenden angepasst werden.

Bemerkung:

Für das Team ist es empfehlenswert, lokale Ressourcen (Tourismusinformation, örtliche Kulturverbände usw.) in Anspruch zu nehmen. Außerdem ist es möglich, die Mitarbeit von lokalen Ansprechpersonen für einige Stationen sicher zu stellen. Jene übernehmen dann die Rolle von Rundgangsleiterinnen und -leitern.

Lebendige Denkmäler

Ziel:

Eine Reflexion über Denkmalsarchitektur initiieren.

Dauer:

1 Stunde.

Material:

Computer, Beamer.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Das Team präsentiert den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Dia-Schau verschiedener Denkmäler für ein Ereignis, das die 2 oder 3 beteiligten Länder betrifft. Die Gruppe erhält den Auftrag, sich über ihre Eindrücke und Analysen auszutauschen und dabei folgende Fragestellungen mit einzubeziehen: Welche Botschaft oder welche Ideen werden durch die Denkmäler ausgedrückt? In welcher Haltung werden die beteiligten Personen dargestellt? Welche Symbole hat der Architekt verwendet (Gegenstände, Tiere, Personen der Mythologie, geometrische Figuren usw.)? Warum? Die Fragen sollen den Teilnehmenden ermöglichen, die stilistische Vielfalt von Denkmälern zu entdecken und dem nationalen Diskurs und/oder den politischen Entscheidungen, die ihrer Konstruktion zu Grunde liegen, nachzugehen: Ein Mahnmal zum Gedenken an die Toten des Ersten Weltkrieges beispielsweise vermittelt nicht denselben Diskurs, wenn es einen heroischen Soldaten oder eine untröstliche Witwe zeigt.

> Zweiter Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmenden bilden bi- oder trilaterale Kleingruppen von 4 bis 6 Personen, in denen sie ihrerseits ein Denkmal für denselben Zeitabschnitt entwerfen sollen. In der ersten gemeinsamen Arbeitsphase soll/en die Botschaft/en herausgearbeitet werden, die die Kleingruppe vermitteln möchte - und damit ein zeitgenössischer Blick auf dieses historische Ereignis. Die zweite Phase besteht darin, eine lebendige Plastik bzw. ein Standbild zu entwerfen, das diese Botschaft/en auf kreative Art und Weise ausdrückt. Auch wenn die Teilnehmenden in ihrem Entwurf einen Gegenstand oder eine Inschrift einarbeiten können, so ist es zunächst ihr eigener Körper, der zum Einsatz kommt.

> Dritter Schritt (25 Minuten):

Jede Kleingruppe präsentiert den anderen ihr Denkmal ohne es zu kommentieren. Die Zuschauerinnen und Zuschauer, die anderen Kleingruppen also, sind im Anschluss dazu eingeladen, ihre Interpretationen mitzuteilen, die dann mit den Absichten der Architekten verglichen werden.

Bemerkung:

Diese Aktivität zeigt, dass jedes Monument einer Ideologie angehört (Pazifismus oder Kriegstreiberei, Nationalismus oder Universalismus usw.), aber auch, dass das kollektive Gedächtnis nicht statisch ist. Tatsächlich wird die Darstellung eines Ereignisses 10, 50 oder 100 Jahre danach nicht identisch sein, weil sich zum einen die Gesellschaft verändert und zum anderen aufgrund der wachsenden zeitlichen Distanz.

Variante:

Es ist möglich, den Teilnehmenden vorzuschlagen, ihr Projekt als Zeichnung oder Modell darzustellen. Diese Möglichkeit erfordert keine körperliche Beteiligung, stellt dafür aber die Frage nach Farben oder Materialien. Abstrakte Formen können vorgeschlagen werden; letztere finden sich auch in der zeitgenössischen Architektur wieder, die dazu neigt, bildliche Darstellungen zu vernachlässigen.

Vergängliche Tafeln

Ziel:

Das Format einer Erinnerungstafel als Mittel der Darstellung des Verschwundenen/Abwesenden hinterfragen.

Dauer:

1 Stunde 30.

Material:

Fotos, Holz, Karton, Filzstifte usw.

Ablauf:

> Erster Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmenden erhalten vom Team Fotos von Erinnerungstafeln oder von einem Kunstwerk, das einem vergangenen Ereignis oder einem verschwundenen Ort/Gebäude gewidmet ist. Beispielsweise könnten genannt werden die Schilder des zerstörten Dorfes Fleury-devant-Douaumont¹, die Stolpersteine des deutschen Künstlers Gunter Demnig² oder die Freilichtinstallation *Missing House* des französischen Künstlers Christian Boltanski³. Die Teilnehmenden tauschen sich in bi- oder trilateralen Kleingruppen von 6 bis 8 Personen zu folgenden Fragen aus: Was empfinden wir als Zuschauende? Verändert sich unsere Wahrnehmung von einer nationalen Gruppe zur anderen? Was erfahren wir von diesen Tafeln oder Kunstwerken zur Geschichte? Wie schreiben sie sich heute in den öffentlichen Raum ein?

> Zweiter Schritt (40 Minuten):

Die Teilnehmenden erkunden die Geschichte des Ortes, an dem das Treffen oder der Austausch stattfindet, indem sie herausfinden, was heute verschwunden ist: Eine Person ist verstorben, ein Geschäft wurde geschlossen, ein Gebäude zerstört usw. Die Modalitäten dieser Erkundung hängen von den vor Ort verfügbaren Ressourcen ab. Das Team kann ein Treffen mit einer aus der Kommune stammenden älteren Person organisieren oder einen Rundgang im Ort machen, bei dem sein aktuelles Erscheinungsbild mit dem einer alten Postkarte verglichen wird usw.



Vertiefung:

Das Prinzip einer Erinnerungstafel, wie auch eines Denkmals, besteht darin, ein Element in das Ortsbild hinzuzufügen, auch wenn es das Verschwinden von etwas anderem zeigt. Angelehnt an andere zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler ist es außerdem interessant, sich vorzustellen, wie Abwesenheit inszeniert werden könnte (leerer Turm, leere Bibliothek usw.).

> Dritter Schritt (30 Minuten):

Nach diesem Treffen oder Rundgang kommen die Teilnehmenden wieder in Kleingruppen zusammen und wählen ein Element aus, deren Erinnerung sie sich annehmen möchten. Sie entwickeln anschließend eine vergängliche Installation, die das verschwundene Element im öffentlichen Raum sichtbar macht. Es kann sich um eine einfache Tafel aus Karton oder Holz handeln, mit zwei- oder dreisprachiger Beschriftung. Oder es können auch originellere Formate sein, die mit der Tätigkeit der verschwundenen Person oder des Ortes zusammenhängen.

Bemerkung:

Diese Aktivität kann sowohl Themen der Weltgeschichte, wie Konflikte des 20. Jahrhunderts, als auch der lokalen Geschichte aufgreifen. Im zweiten Fall kann es sich um anonyme Personen handeln oder um einen sozio-ökonomischen Transformationsprozess der letzten Jahrzehnte. Es kann spannend sein, diese Methode zum Beispiel in einer von Landflucht geprägten ländlichen Region durchzuführen, in der die meisten Orte des sozialen Lebens (Café, Post, Schule usw.) nacheinander verschwunden sind.

1 Ein 1916 während der Schlacht von Verdun zerstörtes Dorf im Département Meuse. Heute befindet sich ein Wald auf dem Gebiet des einstigen Schlachtfeldes. Wege darin erinnern an den Verlauf der ehemaligen Straßen, während Schilder die Lage und Funktion der verschwundenen Gebäude angeben.

2 Mit einer Messingplatte überzogene Pflastersteine, die auf dem Bürgersteig den letzten Wohnort von Opfern des Nationalsozialismus anzeigen.

3 Dieses in Berlin Mitte seit 1990 sichtbare Kunstwerk besteht aus einer Reihe von an der Hausaußenwand befestigten Tafeln mit Namen der einstigen Bewohnerinnen und Bewohner des 1945 bombardierten Nachbarhauses.



Besuch eines Friedhofs

Ziel:

Sich auf sensible und persönliche Art und Weise einem zivilen oder Militärfriedhof annähern.

Dauer:

1 bis 2 Stunden.

Material:

Papier (A4), Kugelschreiber.

Ein Internetzugang kann nützlich sein.

Ablauf:

> Erster Schritt (30 bis 60 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilateralen Kleingruppen auf von 2-3 bis zu 8-9 Personen.

Jede Gruppe zieht per Los einen Namen von einer Liste. Diese wurde im Vorhinein vom Team erstellt und enthält Namen von beerdigten Personen eines benachbarten Friedhofs.

Es kann sich um bekannte Persönlichkeiten handeln, deren Lebenslauf deutsch-französische Geschichte illustriert (z.B. Stéphane Hessel¹ auf dem Pariser Friedhof Montparnasse oder Anna Seghers² auf dem Berliner Dorotheenstädtischen Friedhof) oder aber um anonyme Personen (Bewohnerin der Ortschaft, in einer militärischen Auseinandersetzung gefallener Soldat usw.). Doch ist es in jedem Fall wichtig, dass die Teilnehmenden Informationen zur Biografie finden können, ob im Internet, in städtischen oder Bezirksarchiven oder in privaten Dokumenten, die von der Familie aufbewahrt oder einem Museum übergeben worden sind. Diese verschiedenen Dokumente sollten es jeder Gruppe ermöglichen, eine kurze Präsentation über die jeweilige Person zu erarbeiten.

>Zweiter Schritt (30 bis 60 Minuten):

Die Teilnehmenden gehen auf den Friedhof oder zum Begräbnisort. Jede Kleingruppe sucht im Friedhofsregister (wenn ein solches vorhanden ist) nach dem Grab der Person, mit deren Biografie sie sich auseinandergesetzt hat. Vor Ort präsentiert sie der Gesamtgruppe das Ergebnis ihrer Recherchen. Im Anschluss daran kann ein Austausch über die Architektur des Grabes mit Blick auf das Leben der dort ruhenden

Person stattfinden (einfaches Militärkreuz, reich verziertes Mausoleum, eventuelles Vorhandensein einer Grabinschrift usw.). Diese Aktivität erlaubt es, Geschichte anhand des Schicksals einer Person greifbar und somit konkreter zu machen. Darüber hinaus kann die Bedeutung der Grabstätte für die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Erinnerung thematisiert und hinterfragt werden: Einen Text über eine Person zu lesen oder sich physisch zu deren Grab zu begeben, hat nicht die gleiche Wirkung.

Bemerkung:

Es ist nicht immer einfach, einen Friedhofsbesuch für pädagogisches Arbeiten zu nutzen, egal ob es sich um einen Militär- oder zivilen Friedhof handelt. Einerseits können solche Orte einen an eigene Trauererfahrungen erinnern und andererseits lädt ihr feierlicher Charakter mehr zur Andacht als zur Diskussion ein. Dennoch ist es wichtig, diese Orte aufzusuchen, denn das Thema Tod und seine Repräsentation sind Kernstücke jedes Erinnerungsdiskurses.

Vertiefung:

Verfügen die Teilnehmenden über hinreichende persönliche Reife, ist es möglich, dass sie sich mit Biografien von Menschen auseinandersetzen, die kein Grab haben, weil ihr Körper nicht identifiziert werden konnte (unbekannte gefallene Soldaten, in Vernichtungslagern ermordete Menschen, Opfer eines Flugzeugabsturzes im Meer usw.). Dann stellt sich die Frage nach der schwierigen Trauerarbeit und der sozialen Rolle von kollektiven Monumenten oder Gedenkstätten (Beinhäuser, Stelen usw.)

¹ *Stéphane Hessel (1917-2013): Widerstandskämpfer, Diplomat und Menschenrechtsaktivist deutscher Herkunft, der die französische Staatsangehörigkeit 1937 erhielt. Autor des Manifests: Empört Euch! (2010).*

² *Anna Seghers (1900-1983), deren eigentlicher Name Netty Radvanyi ist, geborene Reiling; deutsche Schriftstellerin, Jüdin und Kommunistin. Um Nazi-Deutschland zu entfliehen, emigriert sie 1933 nach Frankreich, bevor sie 1941 nach Mexiko gelangt. Nach dem Krieg, lässt sie sich in der DDR nieder. Sie ist Autorin der Romane Das siebte Kreuz (1942) oder Transit (1944).*



Zeit- zeugenberichte

Geschichte meines Vornamens

Ziel:

Kennlernspiel.

Dauer:

20 Minuten.

Material:

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen von höchstens 6 Personen auf. In jeder Kleingruppe erzählt jeder die Geschichte des eigenen Vornamens. Es kann sich um dessen etymologischen Ursprung handeln, seine regionale oder nationale Herkunft, seine Häufigkeit zu einer bestimmten Zeit, aber auch um die Beweggründe der Eltern für diese Namensgebung (z.B. als Hommage für eine bekannte Persönlichkeit, in Bezug auf eine fiktive Person). Sollte eine Person über keinerlei Informationen verfügen, kann man sie dazu ermuntern, ihre eigene Beziehung zu ihrem Vornamen zu erzählen: Gibt es eine Abkürzung? Identifiziert sie sich mit dem eigenen Vornamen? Kennt sie andere Personen, die denselben Vornamen tragen?

> Zweiter Schritt (5 Minuten):

Um das gelernte Wissen mit der Gesamtgruppe zu teilen, setzen sich alle in einen großen Kreis. Ein/e nach Zufallsprinzip ausgewählte/r Teilnehmerin oder Teilnehmer setzt sich in die Kreismitte und nennt die Vornamen der Personen aus ihrer bzw. seiner Kleingruppe. Im Anschluss sucht

er/sie eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer aus einer anderen Kleingruppe aus, die bzw. der dann auch die Vornamen seiner/ihrer Gruppe nennt und so weiter, bis jeder Vorname mindestens einmal von allen gehört wurde.

Bemerkung:

Dieses Kennlernspiel sollte am ersten Tag des Treffens oder Austauschs durchgeführt werden, damit alle Teilnehmenden die Vornamen der anderen lernen. Auch wenn zahlreiche Methoden bei vom DFJW unterstützten Veranstaltungen dieses Ziel erreichen, hat die hier beschriebene den Vorteil, den Vornamen in Verbindung zu bringen mit der persönlichen und der Familiengeschichte. Pierre, Magdalena oder Selim teilen mehr von sich mit als nur ihren Vornamen.



Moleküle

Ziel:

Den Teilnehmenden ermöglichen, jenseits ihrer nationalen Zugehörigkeit, mithilfe anderer Kriterien kleine Netzwerke zu bilden.

Dauer:

20 bis 40 Minuten.

Ablauf:

> Erster Schritt: Alle Teilnehmenden bilden einen Kreis. Ein Teammitglied sagt einen Satz (zum Beispiel: „Ich bin im Frühjahr geboren.“). Auf ein Zeichen hin gehen all diejenigen, für die das Gesagte zutrifft, in das Kreisinnere wie Teilchen, die ein Molekül formen, und können sich an den Händen fassen.

> Zweiter Schritt: Die Personen des Moleküls erklären der Gesamtgruppe nacheinander, inwiefern das Gesagte auf sie zutrifft (zum Beispiel: „Ich bin am 25. Mai geboren.“). Danach gehen sie wieder in den großen Kreis zurück.

Das Team kann anschließend nach demselben Prinzip weitere Fragen stellen. Es sollten mindestens 4 sein, um zu zeigen, dass die Moleküle wie Gruppen in einem sozialen Netzwerk variabel sind, höchstens aber 10, um keinen Überdruß zu erzeugen. Die Fragen zielen darauf ab, den Gegensatz Deutschland-Frankreich aufzubrechen, indem andere Elemente eingeführt werden, die die Teilnehmenden aus beiden Ländern zusammenzubringen imstande sind. Darüber hinaus können sie der Gruppe helfen, Gemeinsamkeiten zu benennen, die dann Gesprächsstoff für den informellen Austausch bieten.

Die Aussagen zur Bestimmung der Moleküle können grundsätzlich alle Bereiche betreffen. Hier werden Beispiele gegeben, die mit dem Bereich Geschichte und Erinnerung zusammenhängen:

- „Ich kann die Vornamen von mindestens zwei meiner Urgroßeltern zitieren.“
- „Ein Eltern- oder Großelternanteil ist in einem anderen Land geboren als ich.“
- „Ich habe über einen Monat im Ausland gelebt.“
- „Ich verstehe mich als Bürgerin oder Bürger Europas.“
- „Ich war schon einmal Opfer einer Diskriminierung.“
- „Ich bin in einem nichtdemokratischen Land geboren.“
- „Eine mir nahestehende Person, Freund oder Familienmitglied hat schon eine Kriegssituation erlebt.“
- „Ich habe schon einmal eine Waffe in den Händen gehalten.“

In diesem Rahmen sollten das Allgemeinwissen betreffende Aussagen vermieden werden, wie „Ich weiß, wann die Schlacht von Stalingrad stattgefunden hat“. Das Ziel der Übung ist es, Identitäten zu ermitteln, nicht Wissen abzufragen.

Bemerkung:

Aussagen, die auf niemanden in der Gruppe zutreffen, sind nicht die uninteressantesten. Wenn man die Geschichte eines Krieges oder einer Diktatur zum Thema macht, kann es in der Tat sinnvoll sein, sich zu vergegenwärtigen, dass keine der beteiligten Personen so etwas bereits am eigenen Leib erfahren hat.



Individueller und kollektiver Zeitstrahl

Ziel:

Die kleine Geschichte in die große Geschichte einschreiben und den Begriff des historischen Ereignisses hinterfragen.

Dauer:

50 Minuten.

Material:

Blätter (A4), Poster (A1), Stifte, Kugelschreiber, Klebeband.

Ablauf:

> Erster Schritt (10 Minuten): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden darum gebeten, anhand ihres Lebenslaufes ihren individuellen Zeitstrahl zu erstellen (vom Geburtstag bis zum Austausch/Begegnung). Darauf sollten zeichnerisch 3 bis 5 Ereignisse dargestellt werden, die für die Teilnehmenden wichtig sind: Schulanfang, Eintritt in einen Verein, Reise, Umzug usw. Dabei ist es wichtig deutlich zu machen, dass die Darstellung Teil einer Gruppenarbeit ist, damit die Beteiligten nicht für sie zu intime oder schmerzhaft Ereignisse (Scheidung, Tod usw.) wählen, die sie mit den anderen nicht teilen möchten.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen von maximal 6 Personen auf, in denen sie nacheinander ihren persönlichen Zeitstrahl vorstellen und die Entscheidung für die entsprechenden Zeichnungen und die dahinter stehenden Ereignisse erläutern. Anschließend werden die verschiedenen Zeitstrahlen parallel auf einem großen Blatt angeordnet, so dass eventuelle Ähnlichkeiten sichtbar werden.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

In jeder Kleingruppe zeichnen die Teilnehmenden über die individuellen Chroniken einen kollektiven Zeitstrahl für denselben Zeitraum (vom Geburtstag des ältesten Gruppenmitgliedes bis zur Begegnung). Auf diesem neuen Zeitstrahl sollen zeichnerisch 3 bis 5 historische Ereignisse dargestellt werden, die für die Landesgeschichte und/oder weltgeschichtlich bedeutsam waren und zu Lebzeiten der Teilnehmenden stattgefunden haben. Diese Übung ermöglicht es, die unterschiedlichen Perspektiven zu unterstreichen, die zwischen Deutschland und Frankreich bestehen können, aber auch zwischen Personen mit gleicher Nationalität. Zum Beispiel stufen die einen die Wahl des Präsidenten als historisch ein, andere ein Fußballspiel oder den Tod einer Rock-Ikone. Wichtig ist es, die Anzahl der Ereignisse zu begrenzen, damit die Teilnehmenden aufgefordert sind, nach Bedeutsamkeit auszuwählen.

> Vierter Schritt (10 Minuten):

Alle kommen wieder in der großen Gruppe zusammen, und die Berichterstatte jeder Gruppe präsentieren nacheinander die von der jeweiligen Gruppe erstellten kollektiven Zeitstrahlen. Diese Gegenüberstellung kann dann Gegenstand einer vertieften Diskussion sein über die Einstufung von Ereignissen, die von der Geschichte noch nicht vorgenommen wurde, weil der notwendige Abstand fehlt.

Bemerkung:

Diese Aktivität richtet sich in erster Linie an Jugendliche und junge Erwachsene ab 16 Jahren.



Narrative Interviews

Ziel:

Sich mit einer für ein Zeitzeugengespräch passenden Methode vertraut machen.

Dauer:

2 Stunden.

Material:

Papier (A4), Stifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (30 Minuten):

Das Team stellt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die narrative Interviewtechnik¹ vor. Diese zielt darauf ab, ein Interview so durchzuführen, dass die zu interviewende Person soweit wie möglich frei spricht. Es soll dabei möglichst vermieden werden, dass ihr ein Thema und eine Gesprächsrichtung durch zu direkte Fragen aufgedrängt werden. Ziel ist es, den Interviewten dazu zu ermuntern, zu erzählen, was er oder sie zu erzählen hat, und nicht, ob nun bewusst oder unbewusst, ihn oder sie dazu zu bringen, zu sagen, was erwartet wird. Das nicht-direktive Interview beruht auf den folgenden Prinzipien (mit „A“ wird die interviewende und mit „B“ die interviewte Person bezeichnet):

- A beginnt das Gespräch mit einem Eingangssatz wie „Kannst Du mir erzählen...“ oder „Was bedeutet für Dich...“. Damit drückt A seine Erwartungen aus (er oder sie fragt nicht nach allgemeinen Informationen, sondern nach Erinnerungen oder persönlichen Repräsentationen) und gibt seinem Gesprächspartner die Möglichkeit selbst zu bestimmen, was ihm oder ihr wichtig ist, anzusprechen.

- A lässt B erzählen und respektiert dabei Momente des Schweigens und die freien Ideenassoziationen und Gedankensprünge von B: B's Gesprächs- und Gedankenfluss darf nicht von einem im Vorfeld erstellten Fragebogen beeinflusst werden.

- A hört B aktiv zu. D.h. er bringt sich kaum ein, ist jedoch in ständiger Interaktion mit B durch seine Mimik, seine Gesten und seine Blicke.

Damit bringt er B gegenüber seine Aufmerksamkeit und sein Verstehen zum Ausdruck und bekräftigt ihn darin, fortzufahren.

- Wenn B den Gesprächsfaden verliert oder seine Erzählung lückenhaft ist, kann A den Fluss der Erzählung fördern mit Sätzen wie: „Du warst gerade dabei mir von ... zu erzählen.“ oder „Könntest Du vielleicht noch einmal zurückgehen und erzählen was zwischen dem Ereignis X und dem Ereignis Y geschehen ist?“. Hingegen ist es nicht hilfreich, geschlossene Fragen zu stellen wie: „Hast Du Ereignis Z miterlebt?“

> Zweiter Schritt (45 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilateralen Dreiergruppen auf und begeben sich an einen möglichst ungestörten Ort. In 10 Minuten-Einheiten befragt ein Teilnehmer A Teilnehmer B über einen beliebigen Ausschnitt aus seiner Lebensgeschichte (z.B. was die Person vor 1, 5 oder 10 Jahren erlebt hat). C beobachtet die beiden. A bemüht sich, die Prinzipien der narrativen Interviewführung anzuwenden. Danach besprechen die Mitglieder der Kleingruppe ihre Erfahrungen als interviewende und interviewte Person sowie als Beobachter

maximal 5 Minuten. In der nächsten Sequenz werden die Rollen getauscht und B interviewt C, während A beobachtet und so weiter. Alle Kleingruppenmitglieder sollen einmal sowohl die Rolle der interviewenden und der interviewten Person als auch die Beobachterposition einnehmen.

> Dritter Schritt (45 Minuten):

Die Teilnehmenden finden sich wieder in der großen Gruppe zusammen, und alle berichten nacheinander von ihren Erfahrungen in der Kleingruppe. Es geht dabei nicht vorrangig darum, die erzählten, z.T. persönlichen Inhalte im Detail wiederzugeben, sondern mit den anderen über das Erleben in der Interviewsituation zu sprechen und über die Erfahrungen mit dem vorgegebenen methodischen Werkzeug. Es ist wichtig, dabei auf die Beziehung zwischen den Interviewpartnern einzugehen, auf positive, schwierige, irritierende und überraschende Aspekte in dieser Situation usw.

Bemerkung:

Indem die Teilnehmenden in Kleingruppen die Technik des narrativen Interviews ausprobieren, wird es ihnen ermöglicht, die Herausforderungen eines Zeitzeugengesprächs besser nachzuvollziehen, und zwar aus zwei Perspektiven: Der des Interviewers und der des Interviewten. Damit fällt es ihnen leichter, sich in die Rolle ihres Gegenübers hineinzusetzen. Außerdem ermuntert diese Aktivität sie auch dazu, über den Status des Zeitzeugen nachzudenken. Dieser steht nicht in Konkurrenz

zum Historiker, von dem erwartet wird, dass er oder sie eine möglichst wahrheitsgetreue Version der Ereignisse darlegt. Der Zeitzeuge darf zudem nicht als Informationsquelle angesehen werden, die man schamlos ausfragen und in eine bestimmte Richtung lenken kann. Der Beitrag von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in der Weitergabe von Geschichte und Erinnerung ist von anderer Qualität: Ihre Erzählungen erlauben es, die Vergangenheit in einer konkreten und greifbaren Realität zu verankern. Jedoch kommt in Zeitzeugenberichten immer nur eine subjektive Sichtweise, eine persönliche Repräsentation zum Ausdruck, die nicht nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet werden kann.

¹ Die narrative Interviewtechnik geht auf den deutschen Soziologen Fritz Schütze zurück. Die hier dargelegten Prinzipien stellen eine Vereinfachung der im wissenschaftlichen Kontext üblichen Arbeitsweise dar.



Stammbäume

Ziel:

Sich die eigene Zeitlichkeit durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte bewusst machen und darüber hinaus die Frage nach der Weitergabe von Familiengeschichte von einer Generation zur nächsten ansprechen.

Dauer:

30 Minuten.

Material:

Blätter (A4), Stifte, Kugelschreiber.

Ablauf:

> Erster Schritt:

Mehrere Wochen vor dem Treffen oder Austausch erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Auftrag, in ihrer Familie Informationen über das Leben einiger Familienmitglieder - Eltern, Groß- oder Urgroßeltern - zu sammeln, als diese in ihrem Alter waren (zum Beispiel 18 Jahre, wenn der Teilnehmende zum Zeitpunkt des Treffens oder Austauschs selbst 18 Jahre alt ist).

Das Team achtet bei Formulierung des Auftrages darauf, eine breite Definition von Familie zu geben: Familie gedacht als Gruppe, in der man groß geworden ist, zu der man sich zugehörig fühlt. Neben dem traditionellen Familienmodell - ein Vater, eine Mutter und deren Kind(er) - gab es immer schon andere Formen von Familie. Heute ist dieses Modell weniger verbreitet und es ist daher wichtig, dass Teilnehmende mit einer anderen Familiensituation (Ein-Eltern-Familie, gleichgeschlechtliche Eltern, Patchwork-Familie, Pflegeeltern, Kinder- und Waisenheim usw.) auch an der Aktivität teilnehmen können.

> Zweiter Schritt (30 Minuten):

Beim Treffen oder Austausch werden die Teilnehmenden aufgefordert, einen Stammbaum zu zeichnen (dessen Form der jeweiligen Familiensituation entspricht). Auf jedem Ast geben sie die im Vorhinein gesammelten Informationen wieder, in Form von Zeichnungen und Stichworten. Auf diese Art und Weise stellen sie nicht nur die Identität ihrer Ahnen dar, sondern auch und vor allem deren Lebenssituation als Jugendliche



und junge Erwachsene. Die Stammbäume werden anschließend im Gruppenraum aufgehängt und können von ihren Verfassern kommentiert werden, wenn sich diese dazu bereit erklären.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können diese Aktivität, wie jede andere Methode, die die persönliche Geschichte und die der Familie aufgreift, ablehnen, wenn sie diese Informationen dem Intimbereich zuordnen. Diese Ablehnung sollte akzeptiert werden, ohne dass sich die Person zu rechtfertigen hat. Es ist wichtig, von Anfang an klarzustellen, dass die Übung nicht verpflichtend ist.

Bemerkung:

Anhand konkreter Beispiele ermöglicht diese Methode die Weitergabe von Geschichte zu untersuchen und vermittelte von erlebter Geschichte zu unterscheiden. Der psycho-affektive Hintergrund eines Individuums ist nicht auf dessen eigene Erfahrungen beschränkt. Er schließt auch die Geschichte der Vorgängergenerationen mit ein. Das zeigt sich auf schmerzhaftem Art und Weise bei traumatischen Erfahrungen im Zuge historischer Ereignisse (Exil, sozialer Abstieg, Deportation usw.), bei denen das erlebte Leid der Opfer sich indirekt auf deren Kinder und Enkel auswirkt. Angesichts der Tatsache, dass Zeitzeugen sterben, wirft diese familiäre Erfahrungsdimension die Frage nach der Rolle der Nachkommen auf: Haben die Erzählungen eines Angehörigen der zweiten und dritten Generation eine besondere Bedeutung für die Weitergabe von Erinnerung?



Jahrgänge

Ziel:

Auf spielerische Art und Weise historische Inhalte einführen und unterschiedliche Sichtweisen der beteiligten Länder hervortreten lassen.

Dauer:

40 Minuten.

Material:

Papier (A5), Stifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmenden kommen in mononationalen Gruppen in getrennten Räumen zusammen. Jede Gruppe erhält 5 Blätter mit jeweils einer Jahreszahl (zum Beispiel: „1963“) Die 5 ausgewählten Jahreszahlen sind für alle Gruppen gleich. In 20 Minuten müssen die Gruppen dann zu jedem Jahr 3 Ereignisse assoziieren (zum Beispiel: „Unterzeichnung des Élysée-Vertrages“¹, „Attentat auf John F. Kennedy“² und „Geburt von Frau X“ -Tante von einem der Teilnehmenden). Persönliche und familiäre Ereignisse sind erlaubt, wenn sie stimmen.

Die Nutzung des Internets ist hingegen untersagt, damit die Auswahl der Ereignisse tatsächlich das historische Allgemeinwissen der Jugendlichen widerspiegelt.

> Zweiter Schritt (20 Minuten):

Alle mononationalen Gruppen kommen in einem Raum zusammen und stellen nacheinander die von ihnen assoziierten Ereignisse zu den jeweiligen Jahren vor. Indem man die Arbeitsergebnisse vergleicht, können entweder die zwischen den jeweiligen Gesellschaften

bestehenden unterschiedlichen Sichtweisen aufgezeigt werden oder aber eine Harmonisierung/ Standardisierung des geschichtlichen Wissens, wenn sich die zitierten Ereignisse ähneln.

Bemerkung:

Grundsätzlich ist es nicht verboten, Jahreszahlen vor 1900 auszuwählen. Umso mehr das Jahr zurückliegt, desto schwieriger wird es jedoch für die Teilnehmenden drei damit verbundene Ereignisse zu finden.

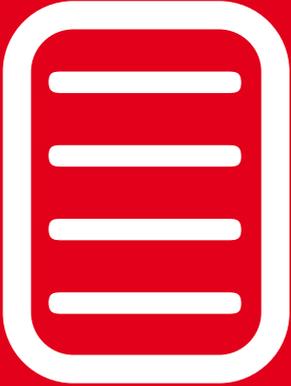
Variante:

Diese Aktivität setzt voraus, dass die Teilnehmenden über ein breites historisches Wissen verfügen. Man kann auch eine einfachere Version vorschlagen, in der anstelle von Jahreszahlen Jahrzehnte angeboten werden: „1930er Jahre“, „1990er Jahre“ usw.

¹ Dieser Kooperationsvertrag wurde am 22. Januar 1963 vom französischen Präsidenten Charles de Gaulle und Bundeskanzler Konrad Adenauer unterzeichnet, er bekräftigte die deutsch-französische Aussöhnung. Er stellt außerdem den Gründungsakt des DFJW dar.

² John Fitzgerald Kennedy (1917-1963) war ab 1961 Präsident der USA und wurde am 22. November 1963 in Dallas ermordet.





Schrift- dokumente

ABC der Geschichte

Ziel:

Die Gruppendynamik fördern, indem spielerisch historisches Wissen erworben und der Wortschatz in der oder den Partnersprachen erweitert wird.

Dauer:

25 Minuten.

Material:

Flipchart, Papier (A1), Filzstifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (5 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilaterale Gruppen von maximal 8 Personen auf, denen jeweils ein Flipchart-Papier mit den 26 Buchstaben des lateinischen Alphabets zugeordnet wird. Jede Gruppe bildet eine Schlange und befindet sich im gleichen Abstand zum Flipchart.

> Zweiter Schritt (10 Minuten):

Ein Mitglied aus dem Team gibt ein Signal und der Staffellauf beginnt, d.h. die Teilnehmenden sollen so schnell wie möglich das Alphabet mit Worten ausfüllen, die mit dem beim Treffen oder Austausch thematisierten historischen Zeitabschnitt zusammenhängen. Wenn es beispielsweise um die Protestbewegungen von 1968 geht:

Autogestion¹, **B**ewegung, **C**ohn-Bendit², **D**utschke³ usw.

Alle Teilnehmenden sollen zur Tafel rennen und ein Wort in einer der jeweiligen Sprachen des Treffens notieren, wobei die Buchstabenfolge des Alphabets nicht berücksichtigt werden muss.

Dann läuft er oder sie zur Gruppe zurück, übergibt den Filzstift der nächsten Person usw. Sobald eine Gruppe das Alphabet komplett ausgefüllt hat, wird das Spiel unterbrochen.

> Dritter Schritt (10 Minuten):

Um als Sieger anerkannt zu werden, muss die schnellste Gruppe ihre Auswahl vorstellen und alle Worte erklären, z.B. warum Jugoslawien mit den 68er-Bewegungen in Verbindung steht (es kann dann erläutert werden, dass im Juni desselben Jahres in Belgrad Studentenproteste stattfanden). Diese Einheit ermöglicht es zudem, die nicht-identischen Worte in die andere/n Sprache/n zu übersetzen und somit das Vokabular aller in diesem Themenfeld zu vergrößern.

Bemerkung:

Diese spielerische Aktivität, die körperliche Anstrengung mit intellektueller Reflexion verbindet, passt besonders gut als Tageseinstieg oder nach der Mittagspause, wenn die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zumeist erneut geweckt werden muss.

¹ Auf Deutsch: Selbstverwaltung.

² Daniel Cohn-Bendit (1945 geboren): Deutscher Aktivist und Politiker, in Frankreich eine der Leitfiguren der 68er Studentenbewegung. Er war mehrfach Abgeordneter des Europäischen Parlamentes, gewählt in Deutschland (1994 und 2004) wie auch in Frankreich (1999 und 2009).

³ Rudi Dutschke (1940-1979): Deutscher Aktivist und Politiker und eine der Leitfiguren der 68er Studentenbewegung. Er verstarb 1979 an den Spätfolgen eines auf ihn am 11. April 1968 verübten Attentates.



Nachrichten in Echtzeit

Ziel:

Kommunikations- und Informationswege im Rahmen neuer Technologien analysieren.

Dauer:

1 Stunde 30.

Material:

Smartphones und Mobiltelefone, Papier (A4), Kugelschreiber, Computer und Drucker (falls vorhanden).

Ablauf:

> Erster Schritt (1 Stunde):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bilden 2, 4 oder 6 Untergruppen. Entscheidend ist es, eine gerade Gruppenanzahl zu haben, denn jeder Gruppe wird eine Partnergruppe zugeteilt. Jede Gruppe wird mit einer Unternehmung beauftragt: Zum Beispiel mit dem Besuch einer Ausstellung, dem Spaziergang in einem Stadtteil usw. Währenddessen soll jede Untergruppe ihre Partnergruppe mit Hilfe eines Smartphones oder eines Handys über SMS in Echtzeit darüber informieren, was sie sieht und tut. Jede Untergruppe macht somit eine doppelte Erfahrung: Die des eigenen Erkundens und Erlebens und die der Partnergruppe, die ihr nach und nach übermittelt wird. Den Inhalt der Nachrichten und deren Sprache bestimmen die Teilnehmenden selbst. Dafür sind Häufigkeit (1 Nachricht alle 10 Minuten) und Länge derselben (160 Zeichen) festgelegt.

> Zweiter Schritt (30 Minuten):

Die Untergruppen kommen zusammen und erstellen gemeinsam einen Erfahrungsbericht der vorherigen Aktivitäten. Dabei soll jede Gruppe die Erfahrungen der jeweiligen Partnergruppe erzählen und sich dabei ausschließlich auf die von der Partnergruppe erhaltenen Nachrichten beziehen. Diese können laut vorgelesen oder auf Papier ausgedruckt werden, jedoch ist es wichtig, dass der Austausch in chronologischer Ordnung präsentiert wird. Am Ende der Aktivität soll jede Untergruppe angeben, ob die Erzählung der Partnergruppe der eigenen Erfahrung entspricht.



Bemerkung:

Auch wenn Schriftdokumente wie Briefe, Tagebücher und andere Memoiren wichtige Informationsquellen für Historiker und Pädagogen sind, muss man sich vor Augen halten, dass diese Formate immer weniger von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Internet und Mobiltelefon haben die schriftliche Kommunikation völlig verändert, weil sie sowohl die Übertragungszeit als auch die Dauerhaftigkeit der Nachricht entscheidend verringert haben. Die Jugendlichen des 21. Jahrhunderts sind daran gewöhnt, dass der Zeitunterschied zwischen dem Versenden und dem Empfangen eines Textes verschwindend gering ist. Besagter Text, verankert in einer immer kurzweiliger werdenden Gegenwart, „verfällt“ schnell, er verliert an Aktualität und an Wert.

Diese Aktivität zielt darauf ab, die Teilnehmenden zu einer Auseinandersetzung mit ihren eigenen Praktiken hinsichtlich schriftlicher Kommunikation zu ermuntern. Zudem wird ihnen näher gebracht, inwieweit diese sich von Praktiken in der Vergangenheit unterscheiden, auf die sie in der Auseinandersetzung mit Geschichte stoßen können (Briefe von Soldaten im Ersten Weltkrieg, Tagebücher von Jüdinnen und Juden während des Holocausts usw.). Es kann außerdem spannend sein, zum Abschluss der Aktivität eine Diskussion über den vergänglichen Charakter von bestimmten Texten anzustoßen: Was wird von unseren SMS und E-Mails in 20, 50 oder 100 Jahren übrig bleiben?

Variante:

Es ist möglich, dass die Methode mit Tandems anstelle von Untergruppen durchgeführt wird. In diesem Fall findet der Austausch zwischen 2 Personen statt, die sich innerhalb ihrer Untergruppe isolieren – es ist eine Folge neuer Kommunikationsformen, dass jeder gleichzeitig hier und anderswo ist. Bei dieser Variante beschränkt sich die zweite Etappe aus Zeitgründen auf eine Präsentation einiger Beispiele.



Tagebuch

Ziel:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Herausforderungen autobiografischen Schreibens sensibilisieren.

Dauer:

40 Minuten.

Material:

Papier (A4), Kugelschreiber.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Alle Teilnehmenden werden gebeten, wie in einem Tagebuch über die letzten 24 Stunden in ihrer Muttersprache zu schreiben. Sie werden darüber in Kenntnis gesetzt, dass ihr Bericht anschließend Teil einer Gruppenarbeit sein wird, damit sie ihre Inhalte entsprechend auswählen. Es ist wichtig, eine zeitliche Begrenzung einzuführen (zum Beispiel 10 Minuten) oder die Textlänge festzulegen (zum Beispiel eine A4-Seite), damit in jedem Text nur eine begrenzte Informationsmenge aufgeführt wird.

> Zweiter Schritt (10 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilateralen Kleingruppen von 4 bis 6 Personen auf und lesen sich nacheinander laut ihre Texte vor. Sollten sie nicht über hinreichende Sprachkenntnisse verfügen, um alle Aspekte eines Textes in der Sprache des oder der Partnerländer zu verstehen (Inhalt, Niveau, Stil usw.), muss eine Person für die Übersetzung zur Verfügung stehen.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Nach der Lektüre der verschiedenen Texte folgt eine Diskussion zu folgenden Fragen:

- Inwiefern wurden in den Texten ähnliche Informationen ausgewählt, und in welcher Rangfolge werden die Inhalte dargestellt?
- Wie viel Raum nehmen in jedem Text Beschreibungen ein (Orte, Personen, Programmablauf usw.) und Kommentare (Gefühle, Meinungen, Urteile usw.)?
- Würde die Zusammenfassung mehrerer Texte ermöglichen, die geschilderten Ereignisse objektiv abzubilden?



Bemerkung:

Diese Aktivität kann die Auseinandersetzung mit einem Tagebuch von historischer Bedeutung einleiten, zum Beispiel das Tagebuch der Deutschen Anne Frank¹ oder das der Französin Héléne Berr². In diesem Fall ist es interessant, die Vielfalt der Perspektiven aufzuzeigen und zum Beispiel die Texte eines Opfers sowie eines Täters zu vergleichen. In einem anderen Zusammenhang können die Texte von Soldaten verfeindeter Armeen einander gegenüber gestellt werden, damit die Teilnehmenden sich bewusst werden, dass ein Text, wie auch immer seine Form sein mag, eine Sichtweise wiedergibt. Ein Historiker oder eine Historikerin ist darauf angewiesen, weitere Quellen hinzu zu ziehen.

Variante:

Es ist möglich, diese Aktivität an digitale Formate wie einen Blog oder die Seite eines sozialen virtuellen Netzwerkes anzupassen. In diesem Fall beeinflusst dies die Reflexion dahingehend, dass die Berichte im kleineren oder größeren Rahmen veröffentlicht werden können – während das Tagebuch im Allgemeinen einen vertraulichen Charakter hat. Das Internet ermöglicht zudem eine Form der Interaktivität einzuführen, so dass verschiedene Ansichten in Form von Kommentaren direkt miteinander in Dialog treten.

¹ Anne Frank (1929–1945): Eine jüdische Jugendliche, die aus den Niederlanden deportiert worden ist und im Konzentrationslager Bergen-Belsen ums Leben kam. Das Tagebuch der Anne Frank wurde 1947 veröffentlicht.

² Héléne Berr (1921–1945): Eine junge jüdische Frau, die aus Frankreich deportiert worden ist und ebenfalls im Konzentrationslager Bergen-Belsen ums Leben kam. Ihr Tagebuch, das den Zeitabschnitt 1942–1944 abdeckt, wurde 2008 veröffentlicht.



Brief an sich selbst

Ziel:

Ein Werkzeug zur Selbstreflexion ausprobieren und die persönliche Sichtweise sowie deren Wandelbarkeit im Lauf der Zeit thematisieren.

Dauer:

50 Minuten.

Material:

Papier (A4), Kugelschreiber, Briefumschläge.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wird gebeten, einen Brief zu verfassen, den sie bzw. er vor einem Jahr an sich geschrieben hätte. Beispiel: Es ist Juni. Wo war ich, und was tat ich letztes Jahr im Juni? Welche Hoffnungen und/oder Befürchtungen hatte ich damals? Welche Botschaft hätte ich der Person, die ich heute bin, ein Jahr später ausrichten wollen? Ein Brief wird an einem bestimmten Datum verfasst, er spiegelt somit die Geistesverfassung und den Informationsstand der Verfasserin oder des Verfassers zu einer Zeit Z wider. Anhand dieser Übung werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, sich in sich selbst zu einem früheren Zeitpunkt hineinzusetzen; so können sie Bilanz ziehen über das, was im vergangenen Jahr geschehen ist (in ihrem Leben, in der Ausbildung, in Politik, Kultur oder Sport usw.).



Bemerkung:

Diese eher individuelle als kollektive Aktivität ist in erster Linie im Kontext eines langfristigen Programms interessant: Internationaler Freiwilligendienst, Arbeit, Austausch oder Praktikum im Nachbarland usw. Wenn dieses Programm einen Auslandsaufenthalt beinhaltet, wird die Bilanz oder die Vorausschau in Form des „Briefes an sich selbst“ zwangsläufig kulturelle und/oder sprachliche Entdeckungen aufgreifen. Möglich ist es zudem, den Zeitabschnitt von einem Jahr auf 6 oder sogar 3 Monate zu verkürzen, vor allem im Rahmen von mehrphasigen Treffen in den beteiligten Ländern.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Zum Abschluss der ersten Einheit werden alle Teilnehmenden darum gebeten, einen zweiten Brief zu verfassen. Dieser soll jetzt an sie selbst in einem Jahr adressiert werden. Sie stecken ihn in einen Umschlag, mit dem Auftrag, diesen erst nach einem Jahr zu öffnen.

Entscheidend ist, dass der Inhalt dieser Briefe vertraulich bleibt. Das Team muss von Anfang an klarstellen, dass die Briefe nicht in der Gruppe vorgelesen werden. Es ist dennoch interessant, jede der beiden Etappen mit einer kurzen Gruppendiskussion zu begleiten. Dabei soll es nicht um die Inhalte der Briefe gehen, sondern vielmehr um ein gemeinsames Nachdenken über den Prozess des Schreibens, über den Vorgang, sich in der Zeit zurückversetzen zu können oder aber vorausdenken, und um aufgetretene Schwierigkeiten.



Erste Erinnerungen

Ziel:

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern näher bringen, dass das Gedächtnis über lange Zeiträume hin fragil und jeder Erinnerungsvorgang eine Rekonstruktion ist.

Dauer:

20 Minuten.

Material:

A4 Papier, Kugelschreiber.

Ablauf:

> Erster Schritt (5 Minuten):

Das Team bittet alle Teilnehmenden, eine Beschreibung ihrer ersten Erinnerung zu verfassen, sie sollte so detailliert wie möglich sein. Die frühesten Erinnerungen lassen sich meist im Alter von 2, 3 oder 4 Jahren verorten.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind dazu eingeladen, wenn sie es möchten, ihren Bericht laut vorzulesen. An diese Erzählungen schließt sich eine Gruppendiskussion an, die sich an folgenden Fragen orientiert:

- Ist eure Erinnerung an ein bestimmtes Ereignis geknüpft oder eher ein Abbild einer alltäglichen Situation?
- Kann eure Erinnerung datiert werden? Wenn ja, durch welchen Hinweis? Wenn nicht, wie seid ihr euch gewiss, dass es sich um die erste Erinnerung handelt?
- Sind euch die Personen und Orte eurer ersten Erinnerung weiterhin vertraut oder gehören sie einer vergangenen Epoche an?
- Liegen euch Spuren des beschriebenen Ereignisses (Foto, Tagebuch usw.) vor oder habt ihr es schon einmal mit Eltern oder Freunden in Erinnerung gerufen?
- Seid ihr wirklich sicher, dass eure Erinnerung von eurem Erleben stammt oder kann es sein, dass sie ausgehend von späteren Elementen rekonstruiert worden ist?



Bemerkung:

Die Auseinandersetzung mit der ersten Erinnerung ermöglicht Jugendlichen, die per Definition noch nicht viel Vergangenheit haben, sich mit dem Langzeitgedächtnis zu beschäftigen. Diese Aktivität kann als Einführung zur Beschäftigung mit Memoiren dienen, oder ganz allgemein Texten, die Jahre nach den beschriebenen Ereignissen verfasst wurden. In diesen Dokumenten wird die Vergangenheit durch den Filter der Gegenwart geschildert: Das, was hervorgehoben wird, erscheint der Autorin oder dem Autor im Moment der Niederschrift als wichtig (und hängt dementsprechend von seiner aktuellen Situation, aber auch vom Profil des Lesepublikums ab).

Übrigens kann sich im Fall von Kindheitserinnerungen die Fragilität der Erinnerung in Form von Verwirrungen, Verzerrungen oder sogar falschen Erinnerungen äußern. In einem bi- oder trilateralen Kontext sind solche Erinnerungen nicht weniger interessant, denn sie verorten sich in einem bestimmten kulturellen Kontext (Kindergarten, Familie usw.). Eine Erinnerung, die sich auf die *École maternelle*¹ oder den Kindergarten bezieht, setzt voraus, dass diese Begriffe den Teilnehmenden des oder der Partnerländer erklärt werden.

¹ Die *École maternelle* ist eine staatliche Vorschule in Frankreich für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren.



Goldenes Buch

Ziel:

Gemeinsam das Treffen, den Austausch oder ein Modul auswerten, indem Gewicht auf die Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen gelegt wird.

Dauer:

20 Minuten.

Material:

Großformatiges Papier, Kugelschreiber, Filzstifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Am letzten Tag des Treffens oder des Austauschs (oder am Ende eines Moduls) werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten niederzuschreiben, was sie von der zurückliegenden Arbeit mitnehmen. Dafür steht ihnen ein großer mit Papier überzogener Tisch zur Verfügung: In einer Viertelstunde können sie in der Sprache ihrer Wahl alles darauf niederschreiben, was sie als „erinnerungswürdig“ einstufen, im positiven wie auch im negativen Sinne. Es kann sich dabei um ein Treffen, um einen Lernprozess, um eine Stimmung usw. handeln. Die Teilnehmenden können neue Themen einführen oder auf die Notizen von anderen reagieren, wie in einer stillen Diskussion.

Für dieses Goldene Buch gibt es zwei Optionen: Entweder ein großer Tisch, an dem die Gruppe selbst die anzusprechenden Aspekte festlegt oder eine Reihe von kleinen Tischen, die Fragen oder Themenvorschlägen des Teams entsprechen:

Die Unterbringungsbedingungen, der

Kontakt zu den Teammitgliedern usw. Es ist auch möglich einen Tisch pro Programmtag vorzusehen, um so die Lernerfahrungen der Teilnehmenden für diesen Zeitabschnitt zu identifizieren.

> Zweiter Schritt (5 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die dies möchten, können ihren eigenen Beitrag kommentieren oder Fragen zu einer Notiz stellen, die ihnen nicht verständlich war. Diese Etappe sollte jedoch kurz bleiben, damit die Gruppe nicht in eine mündliche Auswertung gerät, die das bereits Niedergeschriebene einfach wiederholt.

Bemerkung:

Wird die Auswertung durch die Frage „Was habt ihr in Erinnerung behalten?“ eingeleitet, ist eine qualitative Bilanz möglich. Die Teilnehmenden werden dazu ermuntert, sich den Erfahrungsschatz bewusst zu machen, anstatt das ihnen vorgegebene Programm aus der Sicht von Konsumenten zu beurteilen – zu dieser Haltung wird viel zu oft durch Fragebögen des Typs „Kundenzufriedenheit“ verleitet.





Archive

Kinderportraits

Ziel:

Kennlernspiel.

Dauer:

10 Minuten.

Material:

Fotografien, Papier (A4), Plastikumschläge, blickdichte Behälter, Klebeband.

Ablauf:

> Erster Schritt:

In Vorbereitung auf das Treffen oder den Austausch bittet das Team die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eine Fotografie aus ihren ersten Lebensjahren mitzubringen (idealerweise zwischen 2 und 6 Jahren) oder besser noch dem Team eine digitale Kopie zu schicken. Die Teammitglieder sammeln alle Fotos bei Ankunft der Teilnehmenden ein und stecken sie in kleine durchsichtige Plastikumschläge. Dabei achten sie darauf, dass kein Name auf der Rückseite des Fotos markiert ist.

> Zweiter Schritt (3 Minuten):

Alle Fotos einer nationalen Gruppe befinden sich jeweils in einem blickdichten Behälter. Jeder zieht per Losverfahren einen Umschlag aus dem Behälter des oder der Partnerländer.

> Dritter Schritt (7 Minuten):

Alle Teilnehmenden finden sich in einem Saal zusammen mit dem Auftrag, die Person zu erkennen, von der sie das Foto gezogen haben. Dabei ist es untersagt, sich, in welcher Form auch immer, zu helfen. Diese Phase soll in kompletter Stille stattfinden, bis das Portrait dem

Eigentümer oder der Eigentümerin präsentiert wird, und diese/r dann ihre bzw. seine Identität preisgibt (sollte sich die Zuordnung als zu schwierig erweisen, kann nach 5 Minuten das Sprechen erlaubt werden). Der oder die Suchende befestigt die Fotografie dann an der Wand über dem entsprechenden Vornamen. Dort kann sie das ganze Treffen oder den gesamten Austausch über hängenbleiben, wenn die Teilnehmenden einverstanden sind.

Variante:

Das gleiche Spiel kann mit aktuellen Fotografien von Körperteilen (zum Beispiel der rechten Hand) durchgeführt werden, die dann den entsprechenden Personen zugeordnet werden müssen. Kinderportraits haben jedoch den Vorteil, sichtbar zu machen, wie sich die körperliche Erscheinung einer Person mit der Zeit verändert und die Teilnehmenden auf ihre eigene Zeitlichkeit zu verweisen.



Propagandabilder

Ziel:

Aufzeigen, wie ein Bild ein lückenhaftes und parteiisches Abbild der Realität liefern kann, um die betrachtende Person zu beeinflussen.

Dauer:

1 Stunde.

Material:

Bildmaterial, Fotos, Papier (A5), Kugelschreiber.

Ablauf:

> Erster Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilaterale Gruppen auf und erhalten jeweils eine Reihe von Bildern (Plakate, Illustrationen, Karikaturen usw.), die für Propagandazwecke in dem zu untersuchenden Zeitabschnitt veröffentlicht wurden. Dabei ist es wichtig, dass die Bilder verschiedene oder sogar widersprüchliche Ansichten wiedergeben, damit die Teilnehmenden anschließend die Sichtweisen der einander entgegengesetzten Lager vergleichen können: Deutschland und Frankreich 1914-1918, Widerstand und Kollaboration in Frankreich 1940-1944, die SED¹ und oppositionelle Gruppierungen in der DDR 1949-1989 usw. Jede Kleingruppe ist dazu aufgerufen, das Bildmaterial anhand folgender Fragestellungen gemeinsam zu analysieren:

- Welche Situation ist durch die Zeichnung bzw. durch den Bildtext (Sprechblase, Legende usw.) dargestellt?
- Wie sind die Personen und/oder Gegenstände dargestellt? Unsere Wahrnehmung wird in der Tat durch die Denotation (die Grundbedeutung bzw. der neutrale Sinngehalt eines Zeichens) beeinflusst aber auch durch die Konnotation (der implizite, kontext-, also kulturabhängige Sinn, der hinzukommt), die umso mehr Manipulationswerkzeug sein kann, weil sie nur zum Teil bewusst wahrgenommen wird.
- Welche Schriftzeichen, welche Farben, welche Blickwinkel werden verwendet und wie bestimmen sie unsere Wahrnehmung der Botschaft?



Bemerkung:

Heute hat jede und jeder Jugendliche im Alltag Zugang zu unterschiedlichsten Informationsquellen: Internet, Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften usw. Folglich liegt der Schlüssel zu mehr Autonomie weniger im Zugang zu Wissen als in der Fähigkeit, eine Botschaft auf kritische Art und Weise zu analysieren. Es ist daher dringend notwendig, eine Schulung des Blickes anzubieten, die es dem und der werdenden Bürger/in ermöglicht, das einem Bild oder einem Text zugrunde liegende politische Denken zu entschlüsseln.

Übrigens ermöglicht dieser Vergleich von Propagandabildern im internationalen Kontext ein länderübergreifendes Nachdenken über Selbstbilder und Vorstellungen über den Anderen (zum Beispiel Xenophobie) wie auch innerhalb einer jeden Gesellschaft (Feindseligkeit gegenüber ethnischen, religiösen oder sexuellen Minderheiten).

> Zweiter Schritt (20 Minuten):

Nun erhalten die Teilnehmenden vom Team eine Reihe von Angaben zum Datum der Veröffentlichung, zum Autor bzw. zur Autorin und zum Herausgeber der verschiedenen Bilder. Jetzt ist es ihre Aufgabe herauszufinden, zu welchem Bild welche Angabe passt, indem sie folgenden Fragen nachgehen:

- Wer spricht? Es ist wichtig zu wissen, wer Schöpfer, aber auch wer Auftraggeber des Bildes ist (eine Partei, eine Gewerkschaft, eine Zeitung usw.), und welche sind demnach die zugrundeliegenden politischen Meinungen,
- Was wird gesagt/Was wird verschwiegen? Propaganda beruht oft auf einer Karikatur und/oder einer Lüge. Aber auch die bewusste Auslassung von erwiesenen Tatsachen ist eine vielbenutzte Technik.

> Dritter Schritt (20 Minuten):

Die Kleingruppen stellen nacheinander ihre Arbeitsergebnisse vor und begründen ihre Wahl, indem sie die hinter jedem Bild stehende ideologische Dimension erläutern. Außerdem sollen sie sich überlegen, ob dieser Repräsentationstyp in der heutigen öffentlichen Meinung noch vorhanden ist (zum Beispiel in einer vom Kolonialismus geprägten Sicht auf die Beziehung zwischen Nord- und Südländern).

¹ SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands): 1946 in der sowjetischen Besatzungszone gegründet, war sie die herrschende Staatspartei in der DDR bis zu deren Zusammenbruch 1989.



Politische Lieder

Ziel:

Sich mit dem Lied als interessanten Zugang zu Geschichte und Erinnerung auseinandersetzen.

Dauer:

45 Minuten.

Material:

CD oder Audio-Dateien, Musikanlage, Papier (A4), Scheren.

Ablauf:

> Erster Schritt (10 Minuten):

Das Team hat im Vorfeld eine Reihe von Liedern aus den zwei oder drei beteiligten Ländern ausgewählt, die sich auf den thematisierten Zeitabschnitt beziehen. Jeder Liedtext wird in 4 bis 6 Teile geschnitten (Refrain und Strophen eingeschlossen). Zu Beginn der Aktivität erhält jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ein Stück Papier mit einem solchen Liedfragment mit dem Auftrag, in der Gruppe die fehlenden Elemente zu finden. Alle Liedausschnitte wurden unter allen nationalen Gruppen aufgeteilt. Die Textfragmente sind somit nicht zwangsläufig in der Muttersprache aller Teilnehmenden. Um die Texte wieder zusammenzuführen, müssen alle zusammenarbeiten.

> Zweiter Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in Kleingruppen von 4 bis 6 Personen auf, deren Fragmente einen kompletten Liedtext ergeben. Innerhalb dieser Kleingruppen bemühen sie sich darum, den Text zu rekonstruieren und, falls nötig, ihn in die Sprache des oder der Partnerländer zu übersetzen oder

mindestens den Inhalt zu erklären.

Diese Lieder können ganz unterschiedliche Anschauungen wiedergeben, wie z.B. im Kontext des Ersten Weltkrieges „Verdun ! On ne passe pas 1“ und „La Chanson de Craonne 2“. Am Ende dieses Abschnitts spielt das Team Aufnahmen der Lieder vor.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden, die nun den Text und die Musik „ihres“ Liedes kennen, analysieren gemeinsam die damit zum Ausdruck gebrachte Anschauung: Was ist die Botschaft des Liedes? Welche Sichtweise wird dargestellt? Ist das Lied zeitgleich mit den erwähnten Ereignissen entstanden oder Jahre oder sogar Jahrzehnte später?

Vertiefung:

Wenn der Text einiger Lieder die Teilnehmenden anspricht, ist es möglich, ihnen, zum Beispiel am Abend, Zeit zu lassen, sie zu lernen und mit der Gruppe zu singen.

1 *Patriotisches französisches Frontlied von 1916:* „Le soleil luit, partout le canon tonne / Jeunes héros, voici le grand combat, etc. (Die Sonne scheint, die Kanonen donnern überall/Junge Helden, auf zum großen Kampf usw.)“

2 *Umstrittenes Lied, das von französischen Soldaten ab 1915 gesungen und von der Militärhierarchie wegen seines antimilitaristischen Textes verboten wurde:* „Car nous sommes tous condamnés / Nous sommes les sacrifiés, etc. (Weil wir alle verurteilt sind/wir sind die Opfer usw.)“



Zukunftsforschung

Ziel:

Daran erinnern, dass die Gegenwart die Zukunft der Vergangenheit ist (und die Vergangenheit der Zukunft)

Dauer:

45 Minuten.

Material:

Archivdokumente.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen von 4 bis 6 Personen auf. Jede Kleingruppe erhält vom Team ein Archivdokument aus dem 20. Jahrhundert, das vorhersagt, was im 21. Jahrhundert sein könnte (für jede Gruppe ein anderes Dokument): Postkarte mit futuristischem Motiv aus den 1900er Jahren, sozio-ökonomische Zukunftsforschung aus den 1960er Jahren, Auszug aus einer politischen Rede oder einer Science-Fiction-Erzählung usw.

Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, die Archivdokumente zu analysieren, indem sie folgenden Fragestellungen nachgehen:

- Welche Ideen liegen dieser Vorstellung von Zukunft zugrunde (zum Beispiel der Glaube, dass Technik den Menschen von Arbeit befreit, oder, im Gegenteil, die Kritik einer als entfremdend wahrgenommenen Modernität)? Hat das Herkunftsland des Dokuments (Deutschland, Frankreich oder andere) einen Einfluss auf die dargestellte Perspektive?

- Stimmt dieses Zukunftsbild mit der Realität überein, die in der Zwischenzeit Gegenwart geworden ist? Inwieweit war diese Vorwegnahme treffend oder falsch?

> Zweiter Schritt (30 Minuten):

Jede Kleingruppe bereitet einen Sketch von 5 bis 10 Minuten vor, in dem dargestellt wird, was unsere Gegenwart wäre, wenn die Vorhersagen des im Vorhinein analysierten Archivdokuments sich als richtig erwiesen hätten. Das Szenario dieser theatralischen Darstellung kann von den Teilnehmenden frei gewählt werden: eine Alltagsszene, ein Treffen zwischen Staatschefs, eine falsche Nachrichtensendung usw. Jedoch kann es dabei interessant sein, die Realität von Jugendbegegnungen und/oder den deutsch-französischen Beziehungen zu thematisieren. Sobald die Sketche vorbereitet sind, werden sie vorgespielt und falls nötig, den anderen Teilnehmenden erklärt.

Bemerkung:

Diese Übung zeigt, dass die Vorstellung von Zukunft und Vergangenheit, vom politischen und kulturellen Kontext abhängt. Dadurch, dass die Gegenwart in diesem Fall Gegenstand der Vorhersage ist, fällt eine bestehende Voreingenommenheit besonders deutlich ins Auge.



Archive von morgen

Ziel:

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst machen, dass sich der mediale Diskurs mit der Zeit verändert und nach dem historischen Charakter aktueller Ereignisse fragen.

Dauer:

1 Stunde.

Material:

Kopien von Zeitschriften, Papier (A4), Stifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (20 Minuten):

Die Gruppe teilt sich in internationale Zweier- oder Dreiergruppen auf. Jede Kleingruppe erhält Fotokopien oder Faksimiles von in Deutschland und Frankreich (und ggfs. im Drittland) innerhalb eines bestimmten historischen Zeitabschnittes erschienenen Zeitschriften. Die Titel und Artikel können sich auf internationale Ereignisse beziehen, aber auch auf nationale (Sport, Kultur, Innenpolitik), ja sogar auf lokale (Reportage, Geburts- oder Traueranzeige). Die Teilnehmenden stellen sich gegenseitig die jeweiligen Zeitungen in ihrer Muttersprache vor. Schließlich überlegen sie gemeinsam, welche Informationen geeignet sind, aus heutiger Sicht interessant zu sein.

> Zweiter Schritt (30 Minuten):

Jede Zweier- oder Dreiergruppe erhält vom Team Fotokopien von Zeitschriften, die kürzlich, idealerweise am Vortag, in den beteiligten Ländern erschienen sind. Nun ist es ihr Auftrag, diese anhand folgender Fragestellungen zu analysieren:

- Ist die Art und Weise die Aktualität darzustellen (Präsentation, Terminologie, Bildsprache usw.) heute anders als in der Vergangenheit? In Deutschland, in Frankreich oder im dritten Land? Aus welchen Gründen?
- Welche der am Vortag veröffentlichten Informationen könnten aus historischer oder erinnerungsbezogener Sicht in 20, 50 oder 100 Jahren interessant sein (die entsprechende Zeitspanne entspricht dem zeitlichen Abstand zwischen der



Variante:

Im zweiten Abschnitt ist es möglich, die Fotokopien der am Vortag erschienenen Zeitschriften durch die im Internet publizierte digitale Version zu ersetzen. In diesem Zusammenhang kann man die Besonderheiten neuer Technologien thematisieren, wie z.B. Rubriken „in Echtzeit“, in der eine Meldung im Minutentakt auf die nächste folgt – der Begriff der Aktualität als solcher muss hinterfragt werden.

Gegenwart und dem auf dem Treffen thematisierten historischen Ereignis?) An was wird man sich erinnern? Anhand welcher Kriterien kann ein Ereignis als „erinnerungswürdig“ eingestuft werden? Auch in diesem Fall kann es sich um Geschichte und Erinnerung auf internationaler, nationaler oder lokaler Ebene handeln.

> Dritter Schritt (10 Minuten):

Jede Zweier- oder Dreiergruppe stellt den anderen Teilnehmenden beispielhaft ein aktuelles Ereignis von möglicher historischer Bedeutsamkeit vor und begründet ihre Wahl.

Bemerkung:

Diese Aktivität, wie andere in dem vorliegenden Handbuch, versteht die Gegenwart als eine Geschichte, die gerade geschrieben und eine Erinnerung, die gerade konstruiert wird. Sie spielt dabei mit dem fehlenden zeitlichen Abstand zur Aktualität: Die Teilnehmenden sind dazu aufgefordert, die Meldungen in eine hierarchische Ordnung zu bringen; dies verlangt Interpretation und Vorstellungsvermögen (wie kann man wissen, ob das in einer Geburtsanzeige genannte Kind ein außergewöhnliches Schicksal haben wird?). Jedoch ist der spielerische Charakter der Übung in erster Linie eine Einladung, einen neuen Blick auf Geschichte zu werfen.



Foto-Potpourri

Ziel:

Die Analyse von Archivdokumenten fördern, indem Geschichtskenntnisse aktiviert werden.

Dauer:

Ungefähr 30 Minuten.

Material:

Umschläge, Fotografien.

Ablauf:

> Erster Schritt (ca. 15 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen von 4 bis 6 Personen auf und jeder Gruppe wird jeweils ein Tisch in ein- und demselben Raum zugeteilt. Jede Kleingruppe erhält einen Umschlag, der 10 bis 15 aus Zeitschriften oder dem Internet stammende Fotografien enthält. Jede Gruppe erhält dieselben Fotografien. Aufgabe ist es nun, die Fotos in eine chronologische Ordnung zu bringen. Ihre zeitliche Einordnung sollte mehr oder weniger schwierig sein, abhängig vom Alter und Ausbildungsniveau der Teilnehmenden. Aber sie sollte in jedem Fall möglich sein dank einer oder mehrerer Indizien: Anwesenheit einer berühmten Person, Vorhandensein eines politischen Symbols oder eines kürzlich erfundenen Gegenstandes usw. Dabei wird darauf geachtet, dass die Indizien im Wechsel auf die jeweilige Geschichte der zwei oder drei beteiligten Länder verweisen, damit eine echte Zusammenarbeit gefördert wird.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Die erste Gruppe, der es gelingt die Fotografien richtig zu klassifizieren,

wird dazu eingeladen, ihre Auswahl vor den anderen Teilnehmenden zu begründen. Dabei sollen ihre Vorschläge auf einer Analyse der Indizien beruhen und nicht auf einer zufälligen Zuordnung.

Variante:

Es ist möglich, dieselbe Übung durchzuführen und dabei die Fotos durch Videoausschnitte zu ersetzen (Kino, Fernsehnachrichten, Amateurfilme usw.). Jedoch wird für diese Variante mehr Ausrüstung benötigt, weil jede Gruppe die Möglichkeit haben sollte, die verschiedenen Ausschnitte entsprechend der eigenen Bedürfnisse, gegebenenfalls auch wiederholt, anzuschauen.

Vertiefung:

Gehen mit den vorgeschlagenen Fotografien bestimmte Legenden einher und/oder illustrieren sie einen Zeitungsartikel, können die Antworten der Teilnehmenden durch die Lektüre dieser verschiedenen Texte ergänzt und die Fotos rekontextualisiert werden.





Gegenstände

Koffer packen

Ziel:

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Bedeutung persönlicher Objekte mit Symbolwert näherbringen.

Dauer:

40 Minuten.

Material:

Papier (A4), Blätter (A1), Stifte, Kugelschreiber, Filzstifte, Scheren, Kleber.

Ablauf:

> Erster Schritt (10 Minuten):

Mit den Teilnehmenden wird ein Rollenspiel mit folgendem Szenario durchgeführt: Aufgrund einer wirtschaftlichen und/oder politischen Krise muss jeder und jede auf unbestimmte Zeit sein Heimatland verlassen. Ins Exil kann jede Person 10 Gegenstände mitnehmen, die sie in einem auf einem A4 Blatt abgebildeten Koffer zeichnerisch darstellen soll.

Detail: Im Aufnahmeland verfügen alle Teilnehmenden über eine Einnahmequelle. Die Auswahl der Gegenstände sollte demnach eher nach symbolischer als wirtschaftlicher Wertigkeit erfolgen.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in bi- oder trilaterale Kleingruppen mit maximal 6 Personen auf. Nacheinander stellen sie den Inhalt ihres Koffers vor und beschreiben, was für sie bei der Wahl eines jeden Objektes ausschlaggebend war. In diesem Zusammenhang fungiert der Koffer als eine Art Schatzkiste oder als ein kleines persönliches Museum.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Den Teilnehmenden wird mitgeteilt, dass der Transportwagen zu klein ist, um alle Koffer zu transportieren. Sie müssen nun mit einer Schere die im ersten Schritt gezeichneten Gegenstände ausschneiden und innerhalb ihrer Kleingruppe auf ein Blatt (A1), auf dem ein Überseekoffer abgebildet ist, aufkleben. Die verschiedenen Gegenstände dürfen nicht übereinander geklebt werden. Der Überseekoffer ist zu klein, um alle Inhalte der persönlichen Koffer zu beherbergen. Die Teilnehmenden müssen erneut eine Auswahl treffen und sich darüber einigen, wie viel Fläche und wie viel Objekte jeder Person zustehen.

Bemerkung:

Die Aktivität verfolgt mehrere Ziele: Die Beziehung zu hinterfragen, die ein Mensch zu Gegenständen haben kann (erster Schritt), sich besser kennenzulernen (zweiter Schritt) und schließlich einen gemeinsamen Prozess auszuprobieren, in dem individuelle Interessen auf demokratische Art und Weise miteinander in Einklang gebracht werden müssen (dritter Schritt).



Verloren gegangene und wiedergefundene Gegenstände

Ziel:

Mit einer Reflexion über Gegenstände und deren Wert die Gruppendynamik und den Spracherwerb fördern.

Dauer:

45 Minuten.

Material:

Papier (A4), Stifte, Kugelschreiber, Filzstifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (10 Minuten): Die Gruppe wird in 2 gleichgroße national durchmischte Teilgruppen aufgeteilt. In jeder Teilgruppe erstellen die Teilnehmenden gemeinsam eine Liste von 12 Objekten, die sie einmal verloren haben: Brille, Schlüssel, Regenschirm, Spielzeug usw. Jedes Objekt wird als Zeichnung dargestellt.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Nacheinander finden sich beide Gruppen draußen ein, an einem geeigneten Ort, zum Beispiel einem Garten oder Park, den das Team im Vorfeld in zwei Zonen aufgeteilt hat. Jede Gruppe versteckt die im Voraus erstellten Zeichnungen in dem ihr zugeteilten Gebiet: Auf einer Bank, in einem Gartenpavillon, in einer Telefonzelle usw.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Jede Gruppe erkundet das Gebiet, in dem die andere Gruppe ihre Zeichnungen versteckt hat, und versucht in einer Viertelstunde so viele Zeichnungen wie möglich ausfindig zu machen. Jedes Mal, wenn eine Teilnehmerin oder

ein Teilnehmer eine Zeichnung gefunden hat, soll sie/er den Namen des Gegenstandes auf der Rückseite der Zeichnung auf Deutsch, auf Französisch und, gegebenenfalls, in der Sprache des dritten Landes notieren.

> Vierter Schritt (5 Minuten):

Die Gruppe, die die meisten gezeichneten Gegenstände gefunden hat, wird zum Sieger erklärt. Zum Abschluss werden die gefundenen Gegenstände von den Finderinnen und Findern symbolisch an ihre Besitzer überreicht, die dann erzählen können, unter welchen Umständen sie diese in Wirklichkeit verloren haben, und was dieser Verlust für sie bedeutete.

Bemerkung:

Das Thema des verlorenen Gegenstandes verweist uns auf den Wert, den wir Dingen beimessen. Es kann sich um einen praktischen (z.B. ein Schlüsselbund), um einen wirtschaftlichen (goldene Uhr) oder um einen symbolischen Wert (ein Plüschbär) handeln. Im letzten Fall ist der Gegenstand in erster Linie ein Träger von Emotionen seines Besitzers oder seiner Besitzerin. Sein Wert hängt nicht davon ab, was er ist, sondern als was er angesehen wird und vom Ort oder der abwesenden Person, mit der er assoziiert ist.



Assoziationspiel

Ziel:

Ausgehend von spezifischen Gegenständen werden die damit verbundenen Ideen und Vorstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfragt.

Dauer:

20 Minuten bis 1 Stunde.

Material:

Gegenstände, Fotos, Papier (A1), Stifte.

Ablauf:

> Erster Schritt (5 bis 15 Minuten):

Die Teilnehmenden teilen sich in eine gerade Anzahl von bi- oder trilateralen Kleingruppen von 4 bis 8 Personen auf. Das Team teilt jeder Gruppe einen Gegenstand oder das Foto eines Gegenstandes aus und bittet die Teilnehmenden, auf einem großen Blatt Stichwörter zu notieren, mit denen sie den Gegenstand assoziieren. Jeder Gegenstand muss mit der beim Treffen oder dem Austausch thematisierten Periode zusammenhängen. Zum Beispiel kann ein Radioapparat aus den 1940er Jahren Assoziationen wie Radio Paris¹, Radio Londres², Joseph Goebbels³ usw. wecken. Die Übung kann mit einem zweiten und dritten Gegenstand wiederholt werden.

> Zweiter Schritt (15 bis 45 Minuten):

Die Kleingruppen finden sich paarweise zusammen. Kleingruppe A nimmt die erste Assoziationskette von Kleingruppe B zur Kenntnis (Gegenstände und entsprechende Stichwörter) und kann Nachfragen stellen. Dann schaut sich Kleingruppe B die erste Assoziationskette von A an und so weiter.

Bemerkung:

Das genannte Beispiel vom Radioapparat erfordert geschichtliche Vorkenntnisse. Diese Aktivität kann jedoch mit Teilnehmenden aller Altersgruppen und Ausbildungsniveaus durchgeführt werden. So reicht bereits das Foto eines Gewehrs aus, um die verschiedenen Anschauungen zum Krieg zu erfragen. Das Interesse dieser Übung ist es, die zugrundeliegenden Vorstellungen herauszufinden, um sie dann zu diskutieren und nicht davon auszugehen, dass die Teilnehmenden ohne eine wirkliche historische Ausbildung keine Meinung zu dem Thema hätten.

¹ Radiostation, die 1940 bis 1944 in Frankreich vom nationalsozialistischen Propagandadienst genutzt wurde.
² Name für die französischsprachigen Programme der BBC, die zwischen 1940 und 1944 sowohl von der von Charles de Gaulle in London gegründeten Widerstandsorganisation „France libre“ (Freies Frankreich) sowie der britischen Regierung erstellt wurden.
³ Joseph Goebbels (1897-1945) war von 1933 bis 1945 Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda im nationalsozialistischen Deutschland.



Pantomimen

Ziel:

Interkulturelles Lernen fördern, indem Vorstellungen über das Partnerland ausgehend von „landestypischen“ Gegenständen herausgearbeitet werden.

Dauer:

40 Minuten.

Material:

Ablauf:

> Erster Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmenden finden sich in mononationalen Gruppen zusammen mit dem Auftrag, 3 spezifische Gegenstände aus ihrem Land und 3 des oder der Partnerländer auszuwählen. Es kann sich dabei um Gegenstände aus der Landesgeschichte handeln wie zum Beispiel die Guillotine oder die Pickelhaube oder um Alltagsgegenstände wie zum Beispiel das Taschenmesser *Opinel*¹ oder den Eierstecher². Jeder Gegenstand soll dann pantomimisch dargestellt werden.

> Zweiter Schritt (20 Minuten):

Die mononationalen Gruppen kommen zusammen und präsentieren sich gegenseitig ihre Pantomimen. Die Gruppen des oder der Partnerländer müssen den dargestellten Gegenstand erraten – als einziger Hinweis ist die Angabe des Herkunftslandes erlaubt. Im Anschluss daran ist es interessant zu vergleichen, was zum Beispiel die „typisch deutschen“ Gegenstände der französischen Gruppe sind und jene der deutschen, und umgekehrt.

Bemerkung:

Während der Aktivität sollen die Teamerinnen und Teamer nicht einschreiten und die Stichhaltigkeit der dargebotenen Auswahl bewerten. In diesem Rahmen sind Fehler in der Zuordnung (ein vermeintlich deutscher Gegenstand, den die deutschen Teilnehmenden nicht kennen, ein vermeintlicher französischer Gegenstand, der ein verbreiteter Alltagsgegenstand in Deutschland ist usw.) ebenso instruktiv wie zutreffende Vorschläge. Mit ersteren können Vorstellungen, die oft fantastischer Natur sind, infrage gestellt werden.

¹ In Frankreich populäres Taschenmesser.

² Ein Eierstecher ist ein Küchenutensil, mit dem in die Eierschale gestochen wird, um zu verhindern, dass diese beim Kochen aufplatzt.



Anachronismen

Ziel:

Sich auf spielerische Art und Weise mit Wissenschafts- und Technikgeschichte auseinandersetzen.

Dauer:

30 Minuten.

Material:

Ablauf:

> Erster Schritt: Das Team gibt der Gruppe eine Jahreszahl vor, die im Zusammenhang mit dem beim Treffen oder Austausch behandelten historischen Zeitabschnitt steht (zum Beispiel 1989, wenn es um den Fall der Berliner Mauer geht). Den Teilnehmenden wird folgende Frage gestellt: „Im Rahmen von Dreharbeiten für einen Film, der in dem genannten Jahr spielen soll, seid ihr dazu aufgefordert eine Szene zu rekonstruieren. Welche Gegenstände sollten verschwinden, und welche müsstet ihr euch besorgen?“

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erstellen eine Liste von damals geläufigen Gegenständen, die seitdem veraltet sind (im Fall des Jahres 1989: Audiokassetten, Videorecorder usw.). Sie können sich dazu in Zeitschriften oder im Internet Informationen verschaffen, indem sie die Situation in Deutschland mit der in Frankreich und gegebenenfalls im dritten beteiligten Land vergleichen.

> Dritter Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmenden bestimmen in der Umgebung und in ihren persönlichen Sachen alle Gegenstände, die in dem

genannten Jahr noch nicht erfunden oder noch nicht vermarktet worden sind (im Fall von 1989: Smartphones, Tablets, Online-Tickets, DVD-Spieler usw.) und sammeln sie außerhalb des Gruppenraumes, um sie aus der Kulisse des Jahres „X“ zu entfernen.

Bemerkung:

Diese Übung ermöglicht es, sich bewusst zu werden über technische Innovationen, die seit dem behandelten Zeitraum bis zur Gegenwart aufgekommen sind, und über deren Auswirkungen auf unsere Lebensweise.

Vertiefung:

Es kann spannend sein, diese Aktivität durch eine Science-Fiction-Übung zu verlängern. Zum Beispiel kann ein Szenario skizziert werden, demzufolge alle natürlichen Ressourcen restlos aufgebraucht sind und ein Übergang zu postfossilen Lebenspraxen unumgänglich wird: „Welche Gegenstände verschwänden aus unserer Umgebung, auf kurze oder lange Sicht, wenn wir über keine Erdölvorräte mehr verfügten?“ Gegenstände aus Nylon, Polyester, Plastik usw. wären davon betroffen.



Leben und Vergehen von Gegenständen

Ziel:

Eine Reflexion über die Beständigkeit von Gegenständen im Wandel der Zeit in Gang bringen.

Dauer:

50 Minuten.

Material:

Fotografien, Umschläge.

Ablauf:

> Erster Schritt (15 Minuten):

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden sich in internationalen Zweier- oder Dreiergruppen zusammen.

Jede Kleingruppe erhält vom Team einen Umschlag mit 10 Fotografien von historischen und aktuellen Gegenständen (aus Zeitschriften oder Katalogen ausgeschnitten). Auftrag ist es, diese in eine chronologische Ordnung zu bringen hinsichtlich ihres Herstellungsdatums. Die Ergebnisse werden dann im Plenum einander vorgestellt und gegebenenfalls korrigiert.

> Zweiter Schritt (15 Minuten):

In den bestehenden Kleingruppen sollen die Teilnehmenden im Anschluss dieselben Gegenstände erneut klassifizieren hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Lebensdauer. Gemeint ist damit die Zeit, die zwischen dem Erwerb des Gegenstandes und seines Weiterverkaufs oder seiner Entsorgung liegt. Eine Schreibmaschine, die in den 1960er Jahren erworben und ordnungsgemäß instand gehalten worden ist, konnte beispielsweise gute 20 Jahre genutzt werden. Ein in den 2010er Jahren erworbener Computer verfügt dahingegen über eine durchschnittliche Lebensdauer von 3 bis 6 Jahren. Darüber hinaus kann man Extrembeispiele zitieren wie Wegwerftaschentücher oder Einmalrasierer.

> Dritter Schritt (20 Minuten):

Die Teilnehmenden tragen ihre Vorschläge im Plenum zusammen und sind dazu aufgefordert, diese anhand folgender Fragestellungen zu analysieren:

- Welche Elemente können dazu beitragen, sich eines Gegenstandes zu entledigen (die Markeinführung eines leistungsstärkeren Produktes, ein Gerätedefekt aufgrund einer strukturellen Fragilität, die Unmöglichkeit, sich ein Ersatzteil oder Zubehör besorgen zu können, veraltete äußere Erscheinung usw.)?
- Wie könnte ein Gegenstand weiterbenutzt werden, der nicht mehr funktionsfähig ist (Re- oder Upcycling, Aufbewahrung als Souvenir oder als Ausstellungsstück im Museum usw.)?
- Kann man Unterschiede zwischen den Konsumpraktiken in Deutschland, in Frankreich und gegebenenfalls im dritten beteiligten Land feststellen?

Bemerkung:

Diese Übung ermöglicht es, unsere Beziehung zu Gegenständen über die Zeit zu hinterfragen. Und vor allem kann damit auf das Phänomen geplanter Obsoleszenz aufmerksam gemacht werden, das darin besteht, dass sich die durchschnittliche Lebensdauer von Alltagsgeräten wie zum Beispiel Waschmaschinen oder Fernsehapparaten im Laufe der Jahrzehnte systematisch verkürzt hat. Dies trägt dazu bei, dass Konsumgüter schneller erneuert werden müssen.

Die Frage nach einem zweiten Leben von Gegenständen steht in direkter Verbindung mit der Konstruktion von Erinnerung: Welcher Wert (ästhetisch, sentimental usw.) kann an die Stelle des verschwundenen funktionellen Wertes der Dinge treten?



Mit der finanziellen Unterstützung des Fonds für pädagogische Innovation der Mission
100. Jahrestag

14 — Mission — 18
CENTENAIRE



CAISSE D'ÉPARGNE
ILE-DE-FRANCE