

Didaktischer Kommentar und Erwartungshorizonte

zu den

Materialien zur Verbindung von Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung im Kontext des Themas NS-Zwangsarbeit

(Module 1 – 4) SEK 2



Verfasser : Rifay Tams, David Muschke

Studierende im Master of Education im Schulfach Geschichte
Freie Universität Berlin

Veröffentlichung: 01.03.2016

Kontakt: dmuschke@gmail.com; tams@zedat.fu-berlin.de

Titelbild: Die Ukrainerin Nina R. als Zwangsarbeiterin im AEG-Kabelwerk, ohne Jahr.
Quelle: Dokumentationszentrum NS-Zwangsarbeit Berlin-Schöneweide

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
1 Grundlegende Überlegungen zu Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung	1
2 Die einzelnen Module der Lerneinheit im Überblick.....	7
2.1 Modul 1.....	7
2.2 Modul 2.....	11
2.3 Modul 3.....	13
2.4 Modul 4.....	17
3 Zusammenfassung – Wie eine Synthese aus Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung gelingen kann	20
Erwartungshorizonte	II
Quellen- und Literaturverzeichnis.....	VIII

1 Grundlegende Überlegungen zu Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung

Bei der Erarbeitung der vorliegenden Materialien wurde versucht, die Konzepte *Historisches Lernen* und *Menschenrechtsbildung* zu verknüpfen. Daher wollen wir zunächst genau umreißen, was die einzelnen Ansätze ausmacht und anschließend anhand unserer Materialien aufzeigen, wie beide Konzepte sich gegenseitig befruchten können.

Was ist Historisches Lernen? Martin Lücke definierte den Begriff in seiner Rede auf dem 10. Internationalen Menschenrechtsforum Luzern am 8./9. Mai 2015 wie folgt: „Historisches Lernen ist die produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte Geschichte.“¹ Diesen Versuch der Begriffsumschreibung wollen wir näher ausführen, denn er enthält mindestens zwei diskussionswürdige Aspekte.

Erstens scheinen die Objekte historischer Lernprozesse „vergangene Wirklichkeiten“ zu sein. Diese Formulierung könnte so interpretiert werden, dass es beim Historischen Lernen darum geht, geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen ‚so wie sie stattgefunden haben‘ nachzuerzählen. Dieser Deutung versucht der Plural „Wirklichkeiten“ entgegen zu treten. Historisch Lernende verstehen, dass es nicht eine ‚wahre‘ Vergangenheit gibt, sondern dass jede Darstellung früherer Zeiten eine Konstruktion dieser Vergangenheit ist. (Konstruktcharakter von Geschichte) Eine ausgewogene, eigene Konstruktion „vergangener Wirklichkeiten“ gelingt nur durch die Einbeziehung der verschiedenen Perspektiven und Standorte der historischen Akteure, durch multikausale Erklärungen und durch die Berücksichtigung von Handlungs- und Entscheidungsalternativen.² (Prinzip der Multiperspektivität)

Ein ‚Trigger‘ des Historischen Lernens ist unser Orientierungsbedürfnis. Wir streben danach, unsere gegenwärtige, lebendige Umwelt zu durchdringen und zu verstehen. Wir versuchen, Phänomenen unseres Alltags einen Sinn zu verleihen. Nach Jörn Rüsen ist Historisches Lernen daher „Sinnbildung durch Zeiterfahrung“, das heißt durch die Erinnerung gelingt die Einordnung von Gegenwartsproblemen, die Beantwortung von Fragen an die Gegenwart und an die Zukunft.³ Die Frage ‚Wie kam es dazu?‘ lenkt den Blick in die Vergangenheit. In den Sinnvermutungen, die historisch Lernende entwickeln, arbeiten sie also ihre eigenen vergangenen Er-

¹ Lücke, Martin: Human Rights Education and Historical Learning, Manuskript zur Rede auf dem 10th International Forum on Human Rights in Luzern (IHRF), 08./09.05.2015, S. 3.

² Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 31.

³ Rüsen, Jörn: Historisches Lernen - Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994, S. 77.

fahrungen ein. Geschichte ist demnach eine Konstruktion von Vergangenheit, die auf Gegenwartserfahrungen beruht. (Prinzip des Gegenwartsbezugs)

Die Neugier am Fremden – ‚Warum war das damals so? Warum ist es heute anders?‘ – induziert einen zweiten möglichen ‚Trigger‘ des historischen Lernprozesses. Lernende machen die Erfahrung von Andersartigkeit, wenn sie sich mit ‚vergangenen Wirklichkeiten‘ auseinandersetzen. Schließlich gilt: ‚[...] Andere Zeiten, andere Sitten‘, wie Klaus Bergmann treffend anmerkt.⁴ (Prinzip der Alteritätserfahrung) Jedoch darf der eben angesprochene Gegenwartsbezug nicht undifferenziert stattfinden. Die Vergangenheit ist nicht die ‚Gegenwart in einer anderen Epoche‘.⁵ Das ‚Referenzsystem‘ für die Beurteilung der Wert- und Moralvorstellungen der in der Vergangenheit handelnden Menschen darf folglich nicht nur von der Gegenwart aus konzipiert sein, sondern muss die Gegebenheiten der Zeit mit in den Blick nehmen. Auf diese Weise entsteht ein Verständnis von Wandel und Entwicklung für das ‚Historische‘ am Historischen Lernen.⁶ (Historizitätsbewusstsein als ein Aspekt des Geschichtsbewusstseins) An diesem Punkt kann Historisches Lernen die Menschenrechtsbildung unterstützen, denn es zeigt die ‚Gewordenheit‘ von Dingen auf. Schließlich sind auch die rechtliche Gleichstellung Homosexueller oder die politische Teilhabe von Frauen nicht ‚vom Himmel gefallen‘.⁷ Sie waren nicht auf einmal da, sondern haben sich entwickelt; sie mussten und müssen mitunter hart erkämpft werden.

Der zweite Aspekt, den wir in Bezug auf Lückes Definitionsversuch des Begriffs Historisches Lernen aufgreifen wollen, ist das konstruktivistische Lernpostulat, das in Lückes Formulierungen ‚produktiv‘, ‚eigen-sinnig‘ und ‚selbst erzählte Geschichte‘ durchscheint. Es geht hierbei darum, dass Historisches Lernen nicht bedeutet, dass die Lernenden mit ‚fertig‘ erzählten Geschichten, das heißt Darstellungen der Vergangenheit konfrontiert werden oder Strukturen der Vergangenheit lediglich analysieren.⁸ Vielmehr sollen sie eigenständig Fragen an die Geschichte stellen und diese am historischen Material untersuchen, um zu eigenen historischen Urteilen zu gelangen. In der Praxis ist es hierfür nötig, Lernende mit einer Vielzahl ausgewählter Materialien (Quellen) zu versorgen, die es möglich machen, auf Basis der genannten Grundprinzipien historisch zu lernen. Darstellungstexten sollten lediglich der Wissensfundierung und Schaffung

⁴ Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2000, S. 231.

⁵ Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 29.

⁶ ebd.

⁷ von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15.

⁸ Lücke, 2015, S. 3; Lapid, Yariv; Angerer, Christian & Ecker, Maria: ‚Was hat es mit mir zu tun?‘ - Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen 2011, S. 6, verfügbar unter: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html.

einer historischen Hintergrundnarration dienen, auf Basis der kontrovers über die wirklich spannenden historischen Fragen diskutiert werden kann. Der Prozess des Historischen Lernens ist nach Martin Lücke und Michele Barricelli erst abgeschlossen, wenn die erschlossene Vergangenheit in eigenen Geschichten kommuniziert wird (Prinzip der Narrativität). Dieser Kommunikationsprozess kann zunächst innerlich in Form mentaler Imaginationen stattfinden und äußert sich schlussendlich als Historische Erzählung.⁹

Konzeptionelle Ansätze der Menschenrechtsbildung umfassen – der UN-Resolution zu diesem Thema folgend – in der Regel drei Komponenten: erstens die Bildung über Menschenrechte, zweitens die Bildung durch Menschenrechte und drittens die Bildung für Menschenrechte.¹⁰

Die Bildung über Menschenrechte zielt darauf ab, dass Lernende grundlegende, universale Menschenrechte kennen, die dahinter stehenden Menschenrechtsnormen und -werte nachvollziehen und wissen, durch welche Organisationen und Vorkehrungen die Menschenrechte geschützt sind.

Bei der Bildung durch Menschenrechte sollen grundlegende Menschenrechtsprinzipien wie Partizipation, Interaktion oder Autonomie bereits während der Konzipierung der Lernprozesse ständig mitgedacht werden. Auf diese Weise sollen „die Rechte der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden [...]“¹¹ Dieser Anforderung der Menschenrechtsbildung soll selbstverständlich auch das vorliegende Unterrichtsmaterial genügen. Es erhebt den Anspruch, dass es den Lehrenden und Lernenden ausreichend Autonomiespielräume lässt, um selbstreguliert und individuell zu lernen. Die einzelnen Materialien sind in der Regel mit mehreren ‚Impulsen‘, d. h. mit Arbeitsaufträgen oder Fragen versehen. Aus diesen Impulsen können die Lehrenden und Lernenden einen für ihr Lernziel Angemessenen auswählen. Gleichzeitig ist es möglich, mit anderen selbst gewählten Impulsen am Material zu arbeiten. Bei der Vorstellung der einzelnen Materialien werden wir entsprechende Hinweise geben. Viele der Arbeitsaufträge sind so angelegt, dass die Lernenden sie in kooperativen Arbeitsformen bearbeiten können. Ziel ist, dass die Lernenden sich anschließend im Plenum über ihre Lernergebnisse austauschen und über kontroverse Aspekte diskutieren. Bewährte Methoden der Bildung durch Menschenrechte kommen zum Einsatz, beispielsweise ein Rollenspiel, eine Verhaltenssimulation oder gemeinsames

⁹ Barricelli, Michele: Narrativität, in: Barricelli, Michele & Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 256f.

¹⁰ UN Generalversammlung: Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und –ausbildung, New York 2011 (A/RES/66/137, Artikel 2, Absatz 2, verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>).

¹¹ ebd.

Brainstorming (,Placemat'-Methode).¹² Auf diese Weise soll die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. der Austausch unterhalb der Lernenden gefördert werden.

Links in Form von QR-Codes und Literatur- bzw. Quellenangaben laden Interessierte dazu ein, sich tiefer in die einzelnen Themen einzulesen. Die Vielzahl der Materialien wird es angesichts der Zeitknappheit in den schulischen Bildungsgängen vielfach nötig machen, dass Lehrende und Lernende sich bestimmte Teile des Materials nach ihren individuellen Schwerpunkten herausgreifen.

Die dritte Komponente des Begriffs der Menschenrechtsbildung kann durch die Formulierung ‚Bildung für Menschenrechte‘ umrissen werden. Hierbei geht es darum, die Lernenden „zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen.“¹³ Um dieses ‚empowerment‘ zu erreichen, kann das Historische Lernen einen wertvollen Beitrag leisten, schließlich befinden und befanden sich Prozesse der Entrechtung und Rechtsaneignung stets im Wandel. Die an diesem Wandel beteiligten handelnden und leidenden Menschen verfügten über unterschiedliche Handlungsoptionen in ihrer jeweiligen Zeit. Gemäß der Idee des Historischen Lernens erfahren Lernende diesen Wandel durch eine produktive Aneignung der Vergangenheit mittels Historischem Erzählen. Lernende erkennen, dass es Prozesse des Wandels bereits in früheren Epochen gab und dass diese Ursachen und Konsequenzen hatten. Sie werden dadurch handlungsfähig für den Wandel von heute – hin zu einer universell gültigen Kultur der Menschenrechte – gemacht. Anders ausgedrückt: Historisches Bewusstsein befähigt Lernende an den Veränderungsprozessen der Gegenwart teilzuhaben.¹⁴

Bodo von Borries argumentiert, dass Geschichtslernen im Kontext von Menschenrechtsbildung nicht nur als kognitiver Prozess – wie im Geschichtsunterricht üblicherweise praktiziert – gestaltet werden darf.¹⁵ Vielmehr müssten die Emotionen der Lernenden stärker angesprochen werden. Dies könnte beispielsweise durch emotionalisierende Videos oder Fotos gelingen. Diese Medien entsprächen den „Seh-, Hör- und Lebensgewohnheiten der Lernenden“.¹⁶ Emotionale Reaktionen könnten zudem durch provokante Thesen oder Fragestellungen induziert werden. Hierfür eignen sich Themen der Entrechtung und Rechtsaneignung hervorragend, handelt es bei

¹² Reitz, Sandra & Rudolf, Beate: Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2014, S. 25.

¹³ ebd.

¹⁴ Lücke, Martin: Human Rights Education and Historical Learning, Manuskript zur Rede auf dem 10th International Forum on Human Rights in Luzern (IHRF), 08./09.05.2015, S. 2f.; von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15.

¹⁵ von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15f.

¹⁶ ebd., S. 16.

diesen Prozessen doch schließlich immer auch um ethisch-moralische Fragen. Weiterhin erscheinen in diesem Zusammenhang die geschichtsdidaktischen Prinzipien der Personalisierung und der Personifizierung vorteilhaft. Durch diese Mittel rücken die konkreten Lebensumstände einer oder mehrerer historischer Akteure ins Blickfeld: ihr Kampf für ihre Rechte, ihr ‚Eigensinn‘ (Alf Lüdtke) und ihre Handlungsmacht selbst in Phasen scheinbarer Ohnmacht angesichts von Prozessen der Entrechtung. Anders ausgedrückt: Die biografische Methode erleichtert Lernenden den emotionalen Zugang.

Die Vertreter des Historischen Lernens – Geschichtsdidaktiker und Historiker¹⁷ – sehen einen solchen Ansatz, der verstärkt die Emotionen ansprechen soll häufig kritisch. Sie argumentieren, dass sich die Emotionen historischer Akteure in der Regel nicht nachfühlen lassen. Sie seien an ihre jeweilige Zeit gebunden und könnten schwer authentisch simuliert werden. Außerdem werde die emotionale Ansprache der Lernenden oft nicht angemessen in analytische Distanz überführt, die für die historische Arbeit nötig sei. Man müsse beachten, dass das erhoffte Gefühl der Betroffenheit seitens der Lernenden nicht in einem Zustand der Überwältigung ende. Borries hält dem entgegen, dass beim Historischen Lernen in den letzten Jahrzehnten die Orientierung auf Werte und die Festlegung moralischer oder affektiver Ziele zu kurz gekommen sei und die Menschenrechtsbildung dieses Defizit des Geschichtslernens beheben könne.¹⁸

Das Konzept der Menschenrechtsbildung geht über Borries Forderung sogar hinaus. Lernende sollen nicht nur kognitiv und emotional erreicht werden, sondern im Sinne der ‚Bildung für Menschenrechte‘ auch aktional angesprochen werden.¹⁹

Das in der Menschenrechtsbildung verankerte Konzept des ‚active citizenship‘ wird beschrieben als „the practice of playing an active role in our society. Such participation might be within our neighbourhood, in a formal or informal social group, in our country, or in the whole world.“²⁰ Teilhabe am kulturellen und politischen Leben in einer Gesellschaft ist demzufolge nicht nur ein fundamentales Menschenrecht, sondern wird aktiv eingefordert. Lernende sollen zu Aktivist*innen für die Verbreitung und Einhaltung von Menschenrechten werden. Ohne das aktionale Element ist Menschenrechtsbildung unvollständig.

¹⁷ Auf die ständige explizite Nennung beider Geschlechter wird in dieser Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Beide Geschlechter sind stets in gleichberechtigter Weise gemeint.

¹⁸ von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014, S. 12.

¹⁹ Reitz, Sandra & Rudolf, Beate: Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2014, S. 18.

²⁰ Brander, Patricia; Gomes, Rui et al.: Compass - Manual for human rights education with young people, Council of Europe, Straßburg 2012, S. 442.

Die beiden zuletzt genannten Aspekte der Menschenrechtsbildung – Ansprache der Emotionen der Lernenden und aktionaler Charakter – sind nach Meinung der Autoren im vorliegenden Material enthalten. Modul 4 enthält konkrete Ideen, wie die Arbeit der Lernenden in Form von Aktionen aus dem Klassenraum herausgetragen werden kann. Schwieriger ist es hingegen, die Qualität des Materials hinsichtlich seines Vermögens zur emotionalen Ansprache der Lernenden zu bewerten. Die Arbeit mit den prägnanten, zugespitzten und aus unserer Sicht eindrücklichen Zeitzeugenzitaten (Modul 2.2) soll die Bandbreite des Themas NS-Zwangsarbeit aus einer individuellen und damit möglichst wenig abstrakten Perspektive verdeutlichen. Das verwendete Bildmaterial dient ebenfalls diesem Zweck und gibt den Zwangsarbeitern Gesichter. In Modul 3 haben die Lernenden die Möglichkeit tief in das Einzelschicksal eines Zwangsarbeiters einzutauchen.

Damit es gelingt, die Lernenden emotional und aktional anzusprechen, müssen sie jedoch von der Relevanz des Themas überzeugt sein: „Geschichte muss so erlebt werden, dass sie etwas ‚mit mir‘ zu tun hat.“²¹ Hierfür ist es nötig, dass die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden berücksichtigt werden und die Suche nach der *eigenen* Motivation, den Intentionen, persönlichen Schwerpunkten und Interessen gefördert wird.²² Im Sinne der ‚Bildung durch Menschenrechte‘ sollte die Selbstbestimmung der Lernenden bei der Auswahl und Bearbeitung der Materialien im Vordergrund stehen. Die Lernenden sollen ermutigt werden aktiv am Fortgang der Unterrichtsreihe zu partizipieren.²³ Darüber hinaus haben wir versucht, das Thema Zwangsarbeit im Rahmen von Fällen zu präsentieren, die in der Lebenswelt der Lernenden präsent sind, beispielsweise die Fußball-Weltmeisterschaft 2022 in Katar oder die Modebranche.

²¹ Schwendemann, Wilhelm: Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, in: Schwendemann, Wilhelm & Oeftering, Tonio (Hg.): Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen, Berlin 2011, S. 63.

²² Lapid, Yariv; Angerer, Christian & Ecker, Maria: „Was hat es mit mir zu tun?“ - Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen 2011, S. 8, verfügbar unter: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html.

²³ ebd., S. 4.

2 Die einzelnen Module der Lerneinheit im Überblick

Die Lerneinheit zum Thema Zwangsarbeit ist in vier Module untergliedert:

- **Modul 1 – Zwangsarbeit früher und heute**

Leitfragen: Was ist Zwangsarbeit? Welche Merkmale kennzeichnen moderne Formen von Zwangsarbeit im Vergleich zu historischen Formen von Zwangsarbeit? Was hat das Thema Zwangsarbeit ‚mit mir‘ zu tun?

- **Modul 2 – Zwangsarbeit im Nationalsozialismus**

Leitfragen: Welche Merkmale kennzeichneten die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Zwangsarbeitern im NS-Staat? Wie erlebten die Betroffenen ihre Situation?

- **Modul 3 – Biografie eines NS-Zwangsarbeiters**

Leitfragen: Wie viel Autonomie besaßen Zwangsarbeiter im NS-System?

- **Modul 4 – Und was können wir tun?**

Leitfragen: Was können wir für das Recht auf faire Arbeitsbedingungen von Menschen weltweit tun? Wie können wir uns einmischen?

Im Folgenden werden wir die einzelnen Module mit Hinblick auf die didaktischen und methodischen Entscheidungen, die hinter der Auswahl und Gestaltung der jeweiligen Materialien standen, erläutern.

Als besondere didaktische Herausforderungen ist die Lerneinheit grundsätzlich mit folgenden zwei Widersprüchen konfrontiert: Zum einen ist das System von Zwangsarbeit im Nationalsozialismus in seiner Ausprägung und Intensität (bspw. hinsichtlich der Dimension von Unterernährung, Arbeitsbelastung und Vernachlässigung) einmalig in der Geschichte, und doch wollen wir Bezüge zu gegenwärtigen Formen von Zwangsarbeit schaffen bzw. die einzelnen Module unserer Lerneinheit miteinander verknüpfen. Zum anderen können wir das Kapitel ‚Zwangsarbeit im NS‘ nur schlaglichthaft erzählen. Trotz dieser inhaltlichen Reduktion muss die Thematik angemessen differenziert dargestellt werden. Mögliche Ansätze zum Umgang mit diesen Herausforderungen werden in den Kommentaren zu den einzelnen Modulen erwähnt.

Im Idealfall werden alle Module innerhalb der Lerneinheit zum Thema „Zwangsarbeit“ angesprochen, da sie logisch aufeinander folgen. Die oder der Lehrende kann sich jedoch im jeweiligen Modul auf bestimmte Materialien fokussieren und andere wiederum außen vor lassen.

2.1 Modul 1

Der Einstieg in die Lerneinheit ‚Zwangsarbeit‘ erfolgt mittels eines Videos (Material A) und eines Bildes (Material B).

Das Video stammt von der International Labour Organization (ILO), die sich als spezialisierte Agentur der Vereinten Nationen mit Arbeiterrechten beschäftigt. Bei dem Video handelt es sich um einen Zeichentrickfilm, der ohne sprachliche Äußerungen auskommt und lediglich musikalisch untermalt wird. Der Film erzählt die Geschichte eines Arbeiters, der seine Familie verlässt um in einem anderen Land zu arbeiten. Dabei gerät er in Abhängigkeit von seinem Arbeitgeber. Anhand verschiedener Merkmale zeigt der kurze Film auf, wie die Freiheit des Arbeiters eingeschränkt wird und er in eine Form von Zwangsarbeit gerät. Am Ende des Films erscheint folgender Text: „21 Million people are trapped into Forced Labour. Say No to Forced Labour! Visit www.ilo.org/forcedlabour.“

Die Lernenden sollen eine eigene Erzählung zu dem Stummfilm verfassen und hierbei darauf eingehen, wo der Film spielen könnte, wer die Betroffenen sein könnten und welche Thematik wohl angesprochen wird. Damit geben Sie dem Stummfilm ihre eigene Stimme. Dieses Aufgabenformat dient dazu, die Lernenden gleich zu Beginn emotional zu involvieren. Es folgt der Forderung nach Förderung von Narrativität im historischen Lernprozess. Der Stummfilm lässt Raum für eigene Interpretationen. Die Lernenden sind folglich gefordert, eigen-sinnige Zugänge zur Thematik zu entwickeln, das heißt ihre eigene Geschichte zu erzählen. Der in Kapitel 1 eingangs aufgestellten Definition von Historischem Lernen versuchen wir auf diese Weise bestmöglich nachzukommen. Die Erzählungen sollten im Anschluss in der Lerngruppe ausgetauscht und verglichen werden. Dadurch erkennen Lernende, dass auch andere Zugänge zum Stummfilm möglich sind und die Mitlernenden den Stummfilm auf Basis ihres Vorwissens und ihrer Wahrnehmung anders mit Assoziationen versehen und unterschiedlich deuten. (Pluralität) Lehrenden ist es freigestellt, welche Methode sie zum Vergleich der Erzählungen wählen. Möglich wäre es beispielsweise, dass einzelne Arbeiten im Plenum vorgelesen werden oder dass sich kleine Gruppen zusammenfinden, innerhalb derer die Erzählungen ausgetauscht und kommentiert werden.

Das Bild (Material B) stammt vom Webauftritt der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen. Dort wird nicht erklärt, was auf dem Bild zu sehen ist. Das Bild illustriert einen Artikel zum Thema ‚Sklaverei‘. Es kann daher nur gemutmaßt werden, was das Bild darstellt. Es handelt sich bei dem abgebildeten Gegenstand mit großer Wahrscheinlichkeit um eine Fesselvorrichtung. Derartige Eisenfesseln wurden beim Transport afrikanischer Arbeitssklaven nach Amerika in der Frühen Neuzeit genutzt. Die Lernenden sollen zunächst ihre Assoziationen zu dem Bild benennen. In einem zweiten Schritt geht es darum, Vermutungen über den Zusammenhang zwischen dem Bild und dem Thema ‚Menschenrechte‘ – konkret in Zusammenhang zu Zwangsarbeit – herzustellen. Eine solche Vermutung könnte sein, dass in vergangenen Zeiten genauso wie heute Menschen zur Arbeit gezwungen werden, dies jedoch mit unterschiedlichen Mitteln geschieht.

Nach Michael Sauer handelt es sich bei diesem Einstieg ins Thema ‚Zwangsarbeit‘ um einen vorwärtsgewandten Einstieg, der darauf abzielt, Lernende „zu einem Thema hinzuführen, sie darin zu verwickeln.“²⁴ Die Ziele dieses Einstiegs sind zum einen die Weckung des Interesses der Lernenden und zum anderen die Erzeugung einer ‚kognitiven Dissonanz‘: „Das Bild hat doch auf den ersten Blick gar nichts mit dem Video zu tun?“ Dadurch soll die Hypothesenbildung, also die Problematisierung des Themas angeregt werden.

Aus unserer Sicht eignen sich sowohl das Video als auch das Bild für diese Form des Einstiegs, da sie Hypothesen zulassen, gleichzeitig jedoch so abstrakt sind, dass sie nicht zu viel vorwegnehmen und Lernenden die Freiheit für eigene Überlegungen lassen.

Der dritte Arbeitsbogen bietet schließlich den Orientierungsrahmen für Modul 1 – es geht um Zwangsarbeit in früheren Zeiten und in der Gegenwart. Die Darstellungstexte (Materialien C und D) dienen einer vertieften Einführung der Lernenden in diese Thematik. Sie sollen den Lernenden helfen, eine Begriffseinordnung des Terminus ‚Zwangsarbeit‘ vorzunehmen und Merkmale von Zwangsarbeit zu identifizieren. Als Methode schlagen wir hierfür das ‚Placemat‘ (‚Platzdeckchen‘) vor. Wir erläutern im Folgenden kurz Ablauf und Vorteile der Methode:

Jede Gruppe erhält ein Placemat. Auf diesem gestärkten Papier im Format A2 oder größer wurden im Vorfeld fünf Bereiche markiert. In der Mitte stehen eine Aussage oder eine Aufgabe. Von diesem Mittelteil gehen vier Linien ab, die vier Felder begrenzen. Aufgabe der vier Gruppenmitglieder ist es nun, Stellung zu der Aussage in der Mitte zu nehmen. Nach zwei Minuten wird das Placemat gedreht und jeder Lernende hat nun die Möglichkeit, das Werk seines Nachbarn zu kommentieren oder eine neue Idee hinzuzufügen. Nach vier Runden hatte somit jeder Lernende die Möglichkeit, die Ideen seiner Gruppenmitglieder zu kommentieren. Wichtig ist, dass diese Phase der Placemat-Arbeit still stattfindet. Eine Absprache der Gruppenmitglieder würde dem Reiz der Methode, dass nämlich verschiedene Ideen und Meinungen zusammenkommen, nicht gerecht werden. Anschließend können die Lernenden ihre Meinungen mündlich diskutieren. Ziel dieser Phase ist es, dass die Gruppenmitglieder sich auf drei (vier oder fünf) Kernpunkte einigen, die sie auf der Rückseite des Placemats als Ergebnis ihrer Arbeit notieren. Hinsichtlich des Aspektes der Binnendifferenzierung hat diese Methode den Vorteil, dass alle Lernenden ihre Ideen notieren können. Sollten einige Lernende keine Ideen haben, hilft ihnen vielleicht die Idee ihrer Nachbarn, die sie dann kommentieren oder weiterdenken können. Auf diese Weise wird jeder Lernende animiert, sich aktiv einzubinden. (Differenzierung und Partizipation im Sinn der ‚Bildung durch Menschenrechte‘)

²⁴ Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze ¹⁰2012.

Um den Fokus auf Gemeinsamkeiten und mögliche Unterschiede von historischen und modernen Formen von Zwangsarbeit zu legen, sollen sich die Lernenden innerhalb ihrer Placemat-Gruppe im Anschluss mündlich mit den Begriffen ‚Zwangsarbeit‘ und ‚Sklaverei‘ auseinandersetzen. Dabei wird der Begriff ‚Sklaverei‘ eher mit historischen Formen von Arbeit unter Zwang in besonderen Kontexten (rechtliche Stellung der Sklaven) assoziiert, wobei nicht ausgeschlossen werden soll, dass es auch heute noch Formen von Sklaverei gibt. Der Begriff ‚Zwangsarbeit‘ wird eher mit modernen, Formen von nicht-freiwilliger Arbeit verbunden, das heißt in diesem Fall, dass Sklaverei in der betroffenen Gesellschaft verboten ist – was im 21. Jahrhundert formal in allen Gesellschaften zutrifft. Gleichzeitig ist auch Sklavenarbeit eine Form von Arbeit unter Zwang. Wenn medial über nicht-freiwillige Formen von Arbeit gesprochen wird, kommt der Begriff ‚Sklaverei‘ trotzdem häufig vor. Lernende können in diesem Zusammenhang alltagsprachliche und formale Dimensionen bei der Verwendung von Begriffen reflektieren.

Im Anschluss werden die einzelnen Placemats im Plenum vorgestellt und diskutiert. Ziel der Arbeit in Modul 1 ist es, dass die Lernenden eine Definition des Begriffs Zwangsarbeit angeben können. Es wird daher vorgeschlagen, dass die Lerngruppe sich auf eine Begriffsbestimmung festlegt. Diese Definition kann wiederum Elemente verschiedener Placemat-Gruppen beinhalten.

Zum Abschluss von Modul 1 (Arbeitsbogen 5) werden die Lernenden aufgefordert, sich mit folgender These auseinander zu setzen: „Zwangsarbeit ist ein Phänomen, mit dem wir hier in Deutschland zum Glück nichts zu tun haben, also was interessiert es uns?“ Auf diese Weise werden Lernende dazu gebracht, über die Relevanz des Themas *Zwangsarbeit für sie selbst* zu reflektieren. Dieser Ansatz steht im Kontrast zur Methode, nach der die Lernenden mithilfe der ‚moralischen Keule‘ zwangsbeglückt werden und der oder die Lehrende mit erhobenem Zeigefinger erklärt, welche enorme Bedeutung die Thematik für die Lernenden habe. Wir lehnen uns damit an das Vermittlungskonzept zahlreicher pädagogisch tätiger Gedenkstätten an, das alle pädagogischen Aktivitäten unter folgende zentrale Frage stellt: „Was hat es mit mir zu tun?“²⁵

Gleichwohl gibt es aus Sicht der Autoren drei Aspekte, auf welche der oder die Lehrende die Diskussion lenken sollte, falls sie von den Lernenden nicht von selbst angesprochen werden:

- In Deutschland gibt es heute sehr wohl Menschen, die in Formen von Zwangsarbeit leben, vor allem Frauen, die sich prostituieren.

²⁵ Lapid, Yariv; Angerer, Christian & Ecker, Maria: „Was hat es mit mir zu tun?“ - Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen 2011, verfügbar unter: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html.

- Ein weltweit in seinem Ausmaß unvergleichliches System von Zwangsarbeit gab es noch vor rund 70 Jahren – und zwar in Deutschland!
- Wir leben in einer globalisierten Welt. Wir konsumieren Produkte, die möglicherweise unter unwürdigen Arbeitsbedingungen oder Zwangsarbeit hergestellt wurden. Die Bundesrepublik treibt Handel mit Ländern, in denen Menschenrechtsverletzungen, auch im Rahmen von Arbeit, missachtet werden. Wir werden von Medien über diese Zustände informiert. Wir können uns einmischen, uns über das Internet vernetzen und unsere Meinung verbreiten.

Gerade der letzte Punkt zielt auf die ‚Bildung für Menschenrechte‘ ab. Durch Diskussion der drei genannten Aspekte kann eine geschickte Überleitung zu den weiteren Modulen der Lerneinheit geschehen. Der oder die Lehrende kann die Diskussion folglich als Aufhänger zur Erläuterung der Auswahl der Inhalte der Lerneinheit nutzen: „Wir beschäftigen uns daher zunächst mit einer historischen Form von Zwangsarbeit, die in Deutschland stattgefunden hat, nämlich der Zwangsarbeit in der Zeit des Nationalsozialismus. Anschließend kehren wir zurück in die Gegenwart und lernen an Fallbeispielen Möglichkeiten kennen, wie wir uns konkret bei Fällen von Zwangsarbeit weltweit einmischen können.“

2.2 Modul 2

Der erste Arbeitsbogen zum Modul ‚Zwangsarbeit im Nationalsozialismus‘ – er enthält die Materialien F, G und H – entspricht unter allen erstellten Materialien am wenigsten dem, was wir in unseren grundsätzlichen Überlegungen zu Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung vertreten. Die Lernenden befinden sich hier in einer weitgehend passiven Rolle. Sie werden mit Darstellungstexten konfrontiert, die eine abgeschlossene Erzählung enthalten. Allenfalls die fakultativen Arbeitsaufträge zu den Texten erfordern, dass Lernende hier aktiv werden. Wir haben uns für dieses Vorgehen entschieden, weil wir aus Gründen der Reduktion den Fokus des Moduls ‚Zwangsarbeit im Nationalsozialismus‘ auf andere Aspekte legen wollen. Uns geht es vielmehr um die persönlichen Erlebnisse von Zwangsarbeitern und um ihre konkreten Lebensbedingungen. Um diese nachvollziehen zu können, ist jedoch ein Orientierungsrahmen nötig. Die Materialien F, G und H liefern daher Basisinformationen, welche die Lernenden mit der Hintergrundnarration versorgen, die sie benötigen, um im weiteren Verlauf der Lerneinheit selbst aktiv tätig werden zu können.

Die Darstellungstexte vermitteln zwei Aspekte, die für das Verständnis von Zwangsarbeit aus unserer Sicht zentral sind:

1. Zwangsarbeit war ein Massenphänomen: Die schiere Zahl an Zwangsarbeitern und Orten, an denen sie eingesetzt worden sind, lassen die Formulierung von einem ‚System von Zwangsarbeit‘ zu. Damit eng verknüpft ist die Einsicht, dass Zwangsarbeit ein

Phänomen war, welches in der deutschen Gesellschaft zwischen 1939 und 1945 allgegenwärtig war. Zwangsarbeiter lebten und arbeiteten in städtischen Wohngebieten wie auf dem Land.

2. Der NS-Staat wendete seine rassistischen Überzeugungen auch auf die ausländischen Zwangsarbeiter an, weshalb eine Geschichte von Zwangsarbeit auch eine Geschichte von auf Ausgrenzung, Verfolgung und Ausbeutung ‚Fremder‘ und angeblich ‚Minderwertiger‘ erzählt.

Auf mehreren Arbeitsbögen sind QR-Codes abgedruckt. Sie sollen Lernende, welche sich vertieft für die Thematik interessieren, zur weiteren Lektüre oder Recherche einladen. Für den Fall, dass gerade kein QR-Code-Reader vorhanden ist, werden die Links immer mit genannt.

Der zweite Teil von Modul 2 soll die Lernenden vertrauter mit den konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen von Zwangsarbeitern im Nationalsozialismus machen. Es geht darum, ein ‚feeling‘ für die Situation der Betroffenen zu entwickeln. Dieser Teil der Lerneinheit dient gleichzeitig dazu, die vertiefte Arbeit an der konkreten Biografie (Modul 3) vorzubereiten. Wir gehen hierbei nach dem Prinzip der zunehmenden Konkretisierung vor: Auf die noch weitgehend abstrakten Basisinformationen zur Thematik (erster Teil von Modul 2) folgen die bereits personalisierten Zeitzeugen zitate (zweiter Teil von Modul 2), bis schließlich in Modul 3 konkret an einem Einzelschicksal gearbeitet wird.

Die Zeitzeugen zitate bzw. Bilder von Betroffenen präsentieren einen ‚bunten Strauß‘ an Blickwinkeln und Perspektiven auf konkrete Lebens- und Arbeitsbedingungen von Zwangsarbeitern im Nationalsozialismus. Angesprochen werden die Themen Arbeitsbedingungen, Überwachung, Verhalten der Lageraufseher, Hygienebedingungen, Unterernährung, Freizügigkeit, Kontakte und Diskriminierung. Aufgrund der jeweils zwar prägnanten aber kurzen Aussagen der Zeitzeugen erhebt das Material nicht den Anspruch, diese Teilaspekte von NS-Zwangsarbeit umfassend zu beleuchten. Vielmehr geht es darum, dass sich bei Lernenden durch die Beschäftigung mit den Zitaten Fragen ergeben, die das Material nicht klären kann. Eventuell können einzelne Zitate nicht in das bisherige Wissen zum Thema eingeordnet werden oder widersprechen bestimmten Vorannahmen. Ziel ist es, dass Lernende zunächst den Facettenreichtum des Themas NS-Zwangsarbeit erfahren, um für sich selbst herauszufinden, welche Facette sie am stärksten interessiert. Die Lehrenden können daraufhin eigenes anschlussfähiges Material – bezogen auf die konkreten Interessen der Lernenden – bereithalten oder erstellen. Alternativ besteht die Möglichkeit, die Lernenden mit Literaturhinweisen zu versorgen, so dass kurze Referate zu den Unterthemen ausgearbeitet werden können.

Methodisch schlagen wir vor, dass die einzelnen Zitate und Bilder am Lernort verteilt aufgehängt werden, so dass der Lernort zum ‚Museum‘ wird. In der ‚Ausstellung‘ können sich die Lernenden anschließend frei bewegen. Es ist dabei nicht nötig, jedes ‚Ausstellungsstück‘ gese-

hen zu haben. Möglicherweise verharren einige Lernende an einigen Zitaten oder Bildern länger und an anderen weniger. Das ist erlaubt und gewünscht. Falls das Material nicht ausgedruckt wird und die Lernenden am Computer arbeiten, können die einzelnen Zitate und Bilder über ein Präsentationsprogramm abgespielt werden. Wir nennen diese Methode auf dem Arbeitsbogen ‚Digital Gallery‘.

Im Anschluss an den ‚Museumsrundgang‘ bzw. die ‚Digital Gallery‘ sollen die Lernenden im Plenum diskutieren: darüber, welche Zitate sie besonders eindrücklich fanden, was sie überrascht hat und welche Fragen ihnen gekommen sind. Die Diskussion kann kontrovers ablaufen, schließlich erlauben die ausgewählten multiperspektivischen Zitate plurale Äußerungen von Lernenden wie die folgenden Beispiele zeigen:

- „Ein einfacher Zaun umrandete das Lager und man konnte es betreten und verlassen wie man wollte.“ (Raymond Baucher, französischer Zwangsarbeiter, 1944 untergebracht in einem Sammellager in Berlin-Friedrichshagen)
- „Wir konnten nirgendwohin gehen, ringsherum gab es 3-4 Reihen Stacheldrahtzaun, sehr hoch.“ (Alexandra G., ukrainische Zwangsarbeiterin, untergebracht im Sammellager Nr. 306 in Berlin-Köpenick)

Auf Basis der Widersprüchlichkeit der beiden Zitate können Fragen erwachsen: „Warum durfte der französische Zwangsarbeiter sein Lager scheinbar problemlos verlassen, die ukrainische Zwangsarbeiterin jedoch nicht?“ Einige der Zitate und Bilder greifen die nationalsozialistische Rassenideologie und die damit verbundene Diskriminierung von Zwangsarbeitern aus Polen und der Sowjetunion auf. Gerade diese Beispiele belegen, wie differenziert die Erfahrungen der NS-Zwangsarbeiter waren und dass die Thematik NS-Zwangsarbeit eng verwoben mit der NS-Rassenideologie ist. Hier könnte die Frage anschließen, ob denn auch andere Beispiele von (moderner) Zwangsarbeit auf Basis rassistischer Argumentationen legitimiert werden.

2.3 Modul 3

„*Machen Sie, was sie wollen*“ sagte Wasyl J. Kudrenko zum Offizier, der ihm mit der Abschiebung ins KZ drohte. Als Zwangsarbeiter war er wegen seines beschlagnahmten Tagebuchs vorgeführt worden. Die Sache war kritisch, auch wenn Kudrenko klug genug gewesen ist, nüchtern zu schreiben und Politik aus seinen Notizen zu verbannen. Regelmäßig wand er sich passiv-aggressiv aus solchen Situationen, in welche er unter anderem auch deshalb immer wieder geriet, weil er die Regeln mit großer Regelmäßigkeit brach. Der Handlungsspielraum der Zwangsarbeiter war mitunter äußerst begrenzt, trotzdem scheinen für Kudrenko wesentlich mehr Möglichkeiten bestanden zu haben, als für andere. So erledigte er regelmäßig privat Nebentätigkeiten und ging ohne sein Ostarbeiterzeichen ins Restaurant und Kino, alles streng verboten. Aus der Perspektive des Historikers ergeben sich sogleich Anschlussfragen bezüglich dieses Um-

stands: *Warum brach Kudrenko diese Regeln, wer war er? Weshalb konnte er sich dies im Gegensatz zu anderen leisten? Waren es vielleicht bestimmte Fähigkeiten in sozialer Hinsicht, indem er sich nicht zum Opfer machen ließ, gleichzeitig aber auch nicht jede Vorsicht fahren ließ? Oder begünstigten ihn die Umstände, hatte er Glück?* Natürlich stellt sich auch die übergeordnete Frage, welchen Handlungsspielraum Zwangsarbeiter im Allgemeinen hatten.

Kudrenkos Geschichte ist eine eigene, welche ihn auf einem ganz eigenen Pfad durch die Jahre der Zwangsarbeit führt. Im Grunde zerrt dies auch sogleich an der vielfach geforderten Exemplarität von Unterrichtsgegenständen. *Sollte es nicht um einen repräsentativen Charakter gehen? Um eine Person, die in Verhalten und Leben exemplarisch den/die Zwangsarbeiter/in darstellt?*

Vor diesen Fragen erscheint der Fall Kudrenko zunächst ungeeignet. Doch dies gilt nur auf den ersten Blick, denn in gewisser Weise steckt große Exemplarität in Kudrenkos Individualität: Die Zwangsarbeiter waren schließlich keine gesichtslose Masse, deren Durchschnitt dann einen „Einheitszwangsarbeiter“ formt. Sie waren eine bunte Mischung von Menschen, welche allerlei Unterschiede in Herkunft, Kultur, Charakter und Bildungsgrad aufwiesen. Verbunden waren sie eigentlich nur durch ihr Leben im Zwangsarbeiterlager. Darin teilten sie plötzlich ähnliche Lebensumstände und waren einheitlichen (wenn auch teils ethnien-spezifischen) Regeln ausgesetzt. Insofern ist Kudrenko ein hervorragender Anknüpfungspunkt und stellt diesen Umstand perfekt da: Die strengen Regeln galten auch für ihn, er ging nur auf seine ganz eigene, individuelle Weise damit um und durchlief daher auch seine ganz eigene Geschichte: Exemplarische „Nicht-Exemplarität“ also. Seine Person kontrastiert die Reduktion von Zwangsarbeitern auf „Opfer“, ohne eigenen Handlungsimpetus: Natürlich ist Kudrenko auch jemand, der vom Schicksal ereilt wird, dem Zwangsarbeit auferlegt wird und dem Zwang „widerfährt“. Doch wie beengt auch immer der Rahmen der Situation war, Kudrenko bewegt sich darin und hat Profil. Er hat Bedürfnisse und traut sich, Mensch zu sein, indem er ihnen folgt. Er ist nicht einfach jemand, der sein Leid passiv erträgt: Trotz allem versucht er, weiterhin gestalterisch und aktiv auf sein Leben einzuwirken.

In Täter-Opfer-Szenarien besteht tatsächlich häufiger die Gefahr, Opfer als passive, ihr Leid „Ertragende“ darzustellen. Auch wenn dies sicherlich nicht gewollt ist, das Profil und die Individualität scheinen in solchen Konstellationen nur schwer sichtbar gemacht werden zu können. Aber das heißt ja eben nicht, dass diese nicht vorhanden sind. Vor diesem Hintergrund erscheint Kudrenkos Fall jedenfalls besonders wertvoll.

Abgesehen von dieser speziellen Eignung ergeben sich allgemeinere Argumente einer biographischen Verwertung, schließlich ergibt sich die Möglichkeit, der Abstraktheit und Schülerferne

des Themas Zwangsarbeit im NS zu entkommen.²⁶ Den historischen Kontext mittels Darstellungen zu konturieren vermag Lernenden ein ungefähres Bild zu verschaffen, welches aber eher formaler Natur sein dürfte. Leben wird diesem Kontext aber durch das Durchspielen menschlicher Interaktion innerhalb dieses Settings sowie einer konkreten Auseinandersetzung mit ihm eingehaucht: Das menschliche Element in solchen Settings zu finden stellt meist automatisch eine viel intimere Verbindung zu den Lernenden her. Kudrenko, welcher innerhalb dieses historischen Kontexts lebte und sich dabei seinem Charakter entsprechend verhielt und fühlte, nimmt dem Ganzen tatsächlich sehr viel von seiner Abstraktheit. Denn was könnte für einen Menschen erfahrbarer sein als menschliche Emotionen, Motivationen und Handlungen? Schließlich ermöglichen „Texte, Fotos, Karten, insbesondere autobiografische und biografische Zeugnisse [...] die experimentelle Einnahme der Perspektiven von Opfern, Tätern und Umfeld [...]. Im Wechselspiel von Identifikation und Distanz gegenüber den historischen „Rollen“ wird die menschliche Dimension von Geschichte erfahrbar.“²⁷

Außerdem wirkt sich „die Beschäftigung mit Lebensgeschichten [...] in der Regel motivierend aus, da einem Geschichte eben mit einem Gesicht [...] begegnet.“²⁸ Dies kann auch vor dem Hintergrund, dass „Konkreteres (Sachen und Personen) [...] größeres Interesse [bei den SuS findet], als Lehrerinnen und Lehrer annehmen“ nicht verwundern.²⁹

Drei Arbeitsbögen wurden entworfen, um diesen intimeren Zugang zu den Lernenden zu ermöglichen: Zunächst die Biographie, welche durch die Lernenden in einem Flussbild gedeutet werden soll. Gemäß dem Arbeitsauftrag geht es darum, einen Fluss in seinem Verlauf zu zeichnen, der das Leben von Kudrenko darstellen soll. Diese Aufgabe erscheint sicherlich zunächst ungewohnt und gibt den Lernenden kreativen Raum. Aber eben dieser kreative Raum birgt das Potenzial konstruktiver und hoher Aktivität der Lernenden. Methodisch eignet sich dieses Flussbild ausgezeichnet als Zugang zu Biographien und verwandelt ‚schnöde Datenschnipsel‘ in eine künstlerische Interpretation. Problematisch wird dies dann, wenn die zeichnerischen Fähigkeiten begrenzt sind. Daher wurde die Aufgabe als Partnerarbeit konzipiert: Dies steigert die Wahrscheinlichkeit, gute Zeichnungen anfertigen zu können. Interessant ist hierbei der zwangsläufig auftretende, gruppeninterne ‚Aushandlungsprozess‘ bezüglich der Darstellung. So müs-

²⁶ von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014, S. 14.

²⁷ Lapid, Yariv; Angerer, Christian & Ecker, Maria: „Was hat es mit mir zu tun?“ - Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen 2011, S. 7, verfügbar unter: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html.

²⁸ Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, Schwalbach/Ts. 2012, S.61.

²⁹ Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012, S.37.

sen zwei Partner Einzelheiten ausdiskutieren und Ideen absprechen. Damit überprüfen sie gleichsam „live“ ihre argumentative Kohärenz hinsichtlich der Bildinhalte.

Die Partnerarbeit reduziert zudem die Anzahl der Flussbilder, welche als zweiter Teil der Aufgabe ja im Klassenraum aufgestellt werden sollen, um Vergleiche vornehmen zu können. Eine solche Reduktion räumt jedem Bild mehr Zeit ein, sodass Gleichheiten wie auch Unterschiede zwischen den Bildern deutlicher hervortreten. Eine weitere Reduktion wäre sicherlich noch besser, aber dies würde die Gruppen vergrößern und den Aushandlungsprozess bei der Anfertigung sicherlich zu komplex machen und zu Frustrationen führen.

Für die Lehrperson ergibt sich beim Vergleich der Bilder die wunderbare Möglichkeit, sie zu klassifizieren: *Was sind diese Bilder eigentlich? Sind sie eine Abbildung der Realität?* Frappierend einfach können Überleitungen dazu hergestellt werden, inwiefern es eigentlich überhaupt Unterschiede in den gemalten Bildern geben dürfte: *Sind sie nicht alle auf Basis der gleichen Informationen, des gleichen Inputs (Biographie Kudrenkos auf dem Arbeitsbogen) entstanden? Weshalb sind dennoch unterschiedliche Bilder gezeichnet worden?*

Der gleiche Input führte zu unterschiedlichen Outputs. Genau hier werden also die durch Lücke beschriebenen „vergangenen Wirklichkeiten“ in „eigen-sinnige“ Formen selbst erzählter Geschichte gegossen: Die Bilder *sind* konstruierte Geschichte und damit die Veranschaulichung dieses Prozesses, der auf der metakognitiven Ebene wiederum selbst zum Unterrichtsgegenstand werden kann, um den Lernenden den Konstruktcharakter geschichtlicher Darstellungen vor Augen zu führen.

Der zweite Arbeitsbogen vertieft diesen Gedanken bezüglich des Konstruktcharakters von Geschichte: Zwei Kommentare zu Kudrenkos Verhalten während der Zwangsarbeit werden gegenüber gestellt. Zunächst ist ein Ausschnitt der Interpretation von Klaus Grammel (welche sich im Tagebuch einsehen lässt) abgedruckt. Außerdem noch ein selbst verfasster Kommentar, welcher eine Art Gegendarstellung liefert.

Beide gehen auf die Beweggründe von Kudrenko ein und nutzen dabei Teile seines Tagebuchs. Während aber Grammel Kudrenko eher als lebenslustigen Provokateur darstellt und ihm einen unbedingten Willen zuspricht, nicht nur überleben, sondern auch leben zu wollen, erzeugt die Gegendarstellung eher ein Bild von Kudrenko als verzweifelter Grenzgänger.

Die Aufgabe der Lernenden ist nun unter anderem, einen eigenen Kommentar dazu zu schreiben, welcher ihre persönliche Einschätzung zu Kudrenkos Beweggründen zusammenfasst. Die Lernenden benötigen höchstwahrscheinlich weitere Informationen und Beispiele von Tagebucheinträgen, um zu einem begründeten Bild kommen zu können. Doch auch so kann die Lehrperson hierbei darauf eingehen, dass geschichtliche Darstellungen eine Konstruktion sind, die aus vielen Puzzlestücken zusammengesetzt ist. Dabei können unterschiedliche Konstruktionen ver-

schiedene Richtungen einschlagen und dennoch jeweils kohärent erscheinen. Auch wenn es Unterschiede in der Stimmigkeit solcher Konstruktionen geben kann, gibt es häufig einen Interpretationsspielraum, der verschiedene, auch gegensätzliche Positionen zu einem historischen Gegenstand ermöglicht. Bei ihrer Herstellung stoßen wir, speziell je weiter wir zurückblicken, immer wieder an die Grenzen unseres faktischen Wissens und müssen daher auf solche Interpretationen zurückgreifen.

In gewisser Weise kann auch ein detektivisches Vorgehen unterstellt werden. Insofern könnte die Aufgabenstellung auch erweitert werden, in dem man zum Beispiel viele verschiedene Materialien zusammenstellt, solche die jeweils das eine oder das andere Kommentar stützen oder auch gänzlich neutral sind. Diese könnten dann durch die Lernenden jeweils zugeordnet werden: Jeder Kommentar würde sich dann als zusammengesetztes Puzzle der zugeordneten Materialien ergeben.

Die Grenzen des faktischen Wissens können auch im dritten Arbeitsbogen zu Kudrenko behandelt werden: Die Lernenden werden hier in die Situation gebracht, die oben erwähnten Perspektiven von Tätern und Opfern einzunehmen und deren Motive, Beweggründe und Charaktereigenschaften in ein Rollenspiel einzubinden. Sie sollen das Verhalten der historischen Akteure antizipieren und darstellen – bevor sie mit einer Auflösung konfrontiert werden. Der Lehrperson eröffnet sich hier die Möglichkeit, die Grenzen zwischen Fakt, Fiktion und Interpretation näher zu beleuchten: Die Rollenspiele sind von den Lernenden erstellte Vermutungen über eine vergangene Situation, die sich wiederum aus anderen Wissensfragmenten der Vergangenheit speisen. Eine geschichtliche Darstellung enthält zumeist beides, ohne dies trennscharf zu kennzeichnen. Den Lernenden können somit gleichsam Eigenschaften historischer Darstellungen nähergebracht werden, die sonst mitunter ‚stumm‘ vorausgesetzt werden, ohne dies jedoch legitim tun zu können: Für manche Lernende sind geschichtliche Darstellungen – speziell auch Schulbücher – ein Abbild der Wirklichkeit selbst.

2.4 Modul 4

Die 62 reichsten Menschen der Welt besitzen insgesamt so viel wie ärmere Hälfte der Menschheit.³⁰ Etwa 795 Millionen Menschen leiden heute weltweit an Hunger.³¹ Die finanzielle Hilfe oder Sachzuwendung, welche eine Einzelperson zu irgendeinem Zeitpunkt gewährleistet, ist folglich kaum mehr als ‚ein Tropfen auf den heißen Stein‘. Der Großteil der Leidenden wird

³⁰ SPIEGEL Online: Oxfam Studie – 62 Superreiche besitzen so viel wie die halbe Welt, verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/oxfam-62-superreiche-besitzen-so-viel-wie-die-halbe-welt-a-1072453.html> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2016).

³¹ World Food Programme: Hunger Statistics, verfügbar unter: <http://www.wfp.org/hunger/stats> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2016).

damit nicht erreicht. Dies ist eine unbequeme Wahrheit, welche sicherlich psychologisch wirksam ist: Die Bereitschaft, sich zu engagieren, hängt sicherlich auch vom erwarteten Ergebnis ab. Doch das vorweggenommene garantierte Scheitern hinsichtlich des vollständigen Problems, mehr noch, die nahezu nicht vorhandene Relevanz im Angesicht der Größenordnung mag auf einige demotivierend wirken. Das Bedürfnis nach der Wirksamkeit unserer Handlungen in der Umwelt kann im ganzheitlichen Abgleich mit diesem Problem nicht befriedigt werden. Wie sehr diese Ausführungen, gleichsam als unterbewusstes Gefühl manifestiert, den Einzelnen seiner Handlungsinitiative beraubt ist unklar, doch sicherlich spielt es eine Rolle.

Zumal Hunger zwar ein grundlegendes, aber noch lange nicht das einzige Problem darstellt, dem die Menschheit weltweit ausgesetzt ist. Was ist mit Wohnraum, Bildung und medizinischer Versorgung? Vor diesem Hintergrund mag es schnell zu Denkfehlern hinsichtlich der Bedeutung von eigenem Engagement kommen: „No one made a greater error than he who did nothing because he could only do a little.“ (Edmund Burke)

Nichts zu tun, weil man nur wenig tun kann, ist logisch nicht schlüssig: Addieren wir alle weltweit geleistete Hilfe (egal welcher Art) auf, so ergibt sich sicherlich eine relevante Größenordnung. Unter diesem Blick erscheint eher die Resignation als Teil des Gesamtproblems, denn würde jeder etwas tun, wäre die Welt sicherlich ein sehr viel besserer Ort.

Dies ist der Grund für das aktionale Element in der Menschenrechtsbildung: „Because we think that Human Rights Education, which stays in the classroom or the youth centre is incomplete. Taking action is an intrinsic part of Human Rights Education – partly because it is the way that the theme of human rights becomes “real” for young people, and partly because human rights education is meant to be education for change. Human Rights Education is intended to lead to action.“³²

Menschenrechtsbildung schließt also ein aktionales Element mit ein, das einen zwingenden Bestandteil darstellt. Es ist interessant, dass man hier auch von einer Synthese zwischen Theorie und Praxis sprechen kann: Es reicht anscheinend nicht, lediglich theoretische Kenntnisse zu erlangen. Vielmehr braucht es augenscheinlich einen Raum zur praktischen Erprobung dieser Kenntnisse.

Bei der Konstruktion der Materialien fiel es besonders schwer, das aktionale Element zu berücksichtigen: Schließlich soll eine „Aktion“ über die bloße Schüleraktivität hinausgehen, wobei natürlich auch diese bereits ein aktionales Element in kleinerem Ausmaß enthält. Schwierig ist jedoch vor allem die aus dem Zitat ersichtliche, angestrebte Sprengung des schulischen

³² Brander, Patricia; Gomes, Rui et al.: Compass - Manual for human rights education with young people, Council of Europe, Straßburg 2012, S. 357.

Rahmens. Die Lernenden sollen demnach den schulischen Bedingungen entfliehen und in der tatsächlichen Lebensumwelt tätig werden.

Grundsätzlich stellt sich auch die Frage nach der Zielstellung: Sollen Lernende lediglich „methodisch“ zum Engagement befähigt werden? Oder geht es darum, Lernende dazu zu bringen, sich zu engagieren? Letzteres scheint kaum möglich und auch moralisch fragwürdig: *Wie können wir sicher gehen, dass Lernende aus sich selbst heraus an Menschenrechtsbildung partizipieren?* Die Grenzen zwischen ‚oktrozierter‘ und selbstbestimmter Handlung scheinen fließend.

Wenn die Lernenden also aus den vier zur Verfügung stehenden Aufgaben eine auswählen sollen, dann geschieht dies unter Anleitung und nicht aufgrund von Selbstbestimmung. Immerhin aber haben sie eine Auswahl bezüglich verschiedener Themen. Zusätzlich sind die Arbeitsaufträge auch meist durch Optionen gekennzeichnet, zunächst ist nur die Recherche oder eigene Positionierung obligatorisch: Ob die Lernenden aber tatsächlich tätig werden und eine der Aktionen vollziehen, liegt in ihrer Hand.

In diesem Sinne führt das Arbeitsmaterial die Lernenden fast ganzheitlich durch den Dreischritt aus Kognition, Emotion und Aktion: So wird mit den Arbeitsbedingungen in Katar nochmal ein Modul 1 angeknüpft und neue Informationen geliefert (Kognition, Emotion), um anschließend eine selbstständige Beschäftigung anzuleiten, welche nach Abwägung in einem Brief an einen Fußballer münden kann (Aktion).

Das Material hat den Vorzug, dass es die Vielfältigkeit der Partizipationsmöglichkeiten an Menschenrechtsbildung verdeutlicht: So kann zusätzlich zum ersten Beispiel auch ein Modeunternehmen angeschrieben werden, oder die Erinnerung an den in Modul 3 behandelten Kudrenko aufrecht erhalten werden.

Die Lehrperson bekommt hier die bedeutende Gelegenheit, auf diese Vielfalt einzugehen und damit eine wichtige Lehre zur ‚methodischen‘ Vorgehensweise bei Menschenrechtsbildung zu liefern. Auch die Präsenz des Themas ‚Menschenrechte‘ im Alltag wird deutlich. Ganz unterschiedliche Bereiche der Lebensumwelt der Lernenden bedürfen einer Modifikation in dieser Hinsicht, wodurch auch sicher im Interessensraum der Lernenden Umsetzungsmöglichkeiten bestehen: So werden in diesem Modul Themen wie Sport, Architektur, Mode und Religion aufgegriffen. Dies vermag die Lernenden auf einen wichtigen Kernpunkt zu führen: Die Partizipation an Menschenrechtsbildung ist viel einfacher als gedacht.

Wichtig ist es, diese Vielfalt der Partizipationsmöglichkeiten nicht zu eben jener oben beschriebenen Überforderung ausufern zu lassen und eine Art ‚Beliebigkeit‘ zu implizieren: Manchmal wirken zu viele Möglichkeiten überfordernd, da jede Wahl dann zur Qual wird und jeder Zweig plötzlich wieder an Bedeutung zu verlieren scheint. Partizipation muss möglich sein und ihre Relevanz unbedingt erhalten bleiben.

Abseits dieses Risikos besteht eine weitere, bedeutende Vertiefungsmöglichkeit für die Lehrenden: Menschenrechtsbildung ist als ein fortwährender, niemals abgeschlossener Prozess zu verstehen. Die Materialien ermöglichen das ‚Spüren‘ dieser Tatsache, schließlich sind alle aufgezeigten Möglichkeiten in der Gegenwart angesiedelt: Es geht nicht darum, irgendwann tätig zu werden, es geht um das Jetzt. Jedwede Gegenwart verdankt ihre Menschenrechte Personen, welche in vergangenen Gegenwarten auf Menschenrechte verwiesen, für Menschenrechte gekämpft und im Sinne von Menschenrechten Bildungsarbeit betrieben haben. Im Umkehrschluss wird auch jede Zukunft heute gestaltet. Menschenrechtsbildung bedarf also in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Akteuren, die sie betreiben. Lehrenden bieten sich beim Betreten dieser Ebene die Möglichkeit, Historisches Lernen und Menschenrechtsbildung in eine echte, authentische Synthese zu führen.

3 Zusammenfassung – Wie eine Synthese aus Historischem Lernen und Menschenrechtsbildung gelingen kann

In den Ausführungen zu den einzelnen Modulen wurde bereits angesprochen, wie Historisches Lernen und Menschenrechtsbildung – bezogen auf den jeweiligen Arbeitsauftrag – gemeinsam gedacht werden können. Diese Ansätze sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- Der historische Längsschnitt kann die Beschäftigung mit einem spezifischen Menschenrecht bereichern: Wie hat sich die Durchsetzung eines bestimmten Menschenrechts entwickelt? Galt es schon immer als grundlegendes „Menschenrecht“? Welche Rückschlüsse gab es? Wie wurde es erkämpft? Wie setzten gesellschaftlich unterdrückte Gruppen ihre Rechte durch? In unserem Material taucht dieser Aspekt in Modul 1 auf, wo gegenwärtige Formen und historische Formen von Zwangsarbeit (Sklaverei) in den Blick genommen werden um zu einer Bestimmung des Begriffs ‚Zwangsarbeit‘ zu gelangen.
- Das Prinzip ‚Gegenwartsbezug‘ ist Lehrenden aus der Theorie des Historischen Lernens vertraut, gewinnt jedoch im Kontext von Menschenrechtsbildung noch stärker an Bedeutung. Die Beschäftigung mit Menschenrechten im Sinne einer aktiven ‚Bildung für Menschenrechte‘ wird nur gelingen, wenn Lernenden die Relevanz des jeweiligen Themas im Hier und Jetzt deutlich wird. Die Auswahl von gegenwärtigen und historischen Aspekten des Themas sollte daher an der didaktischen Grundfrage „Was geht es die Lernenden an?“ ausgerichtet werden.
- Der Blick in die Historie kann vor dem Hintergrund fortwährender Veränderung den notwendigen – wenn auch nie abgeschlossenen – Prozess der Menschenrechtsbildung illustrieren: Jedwede Gegenwart verdankt ihre Menschenrechte Personen, welche in vergangenen Gegenwarten auf Menschenrechte verwiesen, für Menschenrechte gekämpft

und im Sinne von Menschenrechten Bildungsarbeit betrieben haben. Im Umkehrschluss wird auch jede Zukunft heute gestaltet. Die Historie kann also dabei helfen, Menschenrechtsbildung als fortdauernden Prozess zu begreifen, welcher in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Akteuren bedarf, die ihn betreiben.

- Beim Behandeln von Biographien ergibt sich die Möglichkeit, Geschichte ein Gesicht geben und damit gleichsam die Abstraktheit zu reduzieren. Abgesehen von den motivationalen Vorteilen solcher Aufgaben wird den Lernenden eine viel intimere Auseinandersetzung möglich: Denn was könnte für einen Menschen erfahrbarer sein als menschliche Emotionen, Motivationen und Handlungen? Erst wenn historische Akteure in ihrer Individualität sichtbar (und damit gleichsam menschlich) gemacht werden, ist eine unmittelbare Relevanz von Menschenrechtsbildung für Lernende „fühlbar“. Historisches Lernen kann damit sehr wichtige Impulse für die emotionale Komponente von Menschenrechtsbildung liefern.
- Narrativitätssensible Aufgabenformate verlangen eine hohe Involvierung in die jeweilige Thematik und fördern die produktive und eigen-sinnige Aneignung von Menschenrechtsthemen. Selbst erzählte Geschichten, Visualisierungen oder Kategorisierungen zeigen eigene Deutungen und Zugänge der Lernenden auf und befördern ihre Aktivierung. Regelmäßiger Austausch und Diskussionen über die Lernprodukte dienen der Selbstreflexion und zeigen den Lernenden, dass auch andere Perspektiven, Einstellungen und Denkhaltungen ihre Berechtigung haben. Historisches Lernen im Sinne von Menschenrechtsbildung vermittelt folglich pluralistische statt ethnozentrische Denkweisen und eine grundsätzliche reflexive Haltung.
- Menschenrechtsbildung beinhaltet zwangsläufig auch eine moralische Komponente und die Befähigung zu Werturteilen. Historisches Lernen verharrt hingegen in der Regel auf der analytischen Ebene und klammert ethische Grundfragen eher aus. Ein gemeinsamer Ansatz beinhaltet die verstärkte Beschäftigung mit moralischen Fragen im Geschichtsunterricht, wobei die Lernenden den Problemgehalt ethischer Aspekte *selbst* erkennen und ansprechen sollen. Lehrende können hierbei nur Anstöße geben, um die tatsächliche Betroffenheit der Lernenden zu fördern. Emotionale Zugänge zu den Lerninhalten sind dabei förderlich.

Erwartungshorizonte

Modul 1

Material A – Erzählung zum Stummfilm schreiben

Folgende Aspekte könnten in der Erzählung auftauchen

- Ein Mann geht von seiner Familie (eine Frau und ein Kind) fort um in einem anderen Land zu arbeiten.
- Dort arbeitet er hart auf einer Baustelle.
- Bevor er die Arbeit antrat, musste er seinen Pass abgeben.
- Er schläft gemeinsam mit den anderen Arbeitern auf der Baustelle. Vielleicht sehnt er sich nach einer richtigen, menschenwürdigeren Unterkunft
- Der Lohn für seine Arbeit wird ihm vorenthalten. Er wird in gleichen Teil auf die Verpflegungskosten bei der Arbeit, die Kosten für den Transport zur Arbeit, die Kosten für das Arbeitsmaterial und Kosten für die Unterkunft angerechnet.
- Der Arbeiter ist unzufrieden mit seiner Lage und geht doch jeden weiteren Tag seiner körperlich anstrengenden Arbeit nach. Sein Leben wird von einem fortwährenden Ablauf von harter Arbeit und Schlaf bestimmt. Der Arbeiter scheint kaum freie Zeit zu haben und wirkt zunehmend verzweifelt, erschöpft und ausgezehrt.
- Als er schließlich seinen Pass zurück fordert, um zurück in sein Heimatland zu reisen, verweigert ihm dies sein Arbeitgeber. Die Sehnsucht nach seiner Familie bleibt ein flüchtiger Traum.
- Der Arbeiter ist gezwungen - gemeinsam mit zahlreichen Anderen – weiter auf der Baustelle zu schuften.

Material B – Erzählung zum Stummfilm schreiben

Welcher Gegenstand ist auf dem Bild zu sehen?

Das Bild zeigt Fußfesseln, die bspw. beim Transport afrikanischer Arbeitssklaven nach Amerika in der Frühen Neuzeit genutzt wurden.

Weshalb veröffentlicht die UN ein solches Bild im Kontext von Menschenrechten?

Der Entzug persönlicher Freiheit und Freizügigkeit, der Zwang zur Arbeit, insbesondere in der Form von Sklaverei widerspricht universal gültigen Menschenrechten. Sklaverei ist durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die UNO verboten.

Und wie könnte der Stummfilm aus Material A damit in Verbindung stehen?

Im Film geht es um einen Zustand der Arbeit unter Zwang. Der gezeigte Arbeiter wird mit verschiedenen Mitteln (z. B. Entzug des Passes, Nicht-Auszahlung des Lohns) gehindert, selbst zu entscheiden, ob und wann er sein Arbeitsverhältnis beendet. Er wird damit symbolisch „an die Kette gelegt“. Sein Schicksal könnte in der Gegenwart angesiedelt sein. Die Fußfesseln erinnern eher an frühere Methoden, wie Menschen in ihrer Freiheit beraubt worden sind. In den Zeiten, in denen Sklaverei in Gesellschaften verbreitet war (bspw. im antiken Rom oder in Nordamerika in der Frühen Neuzeit) wurden Sklaven häufig gefesselt, damit sie nicht von ihren Arbeitgebern weglaufen konnten.

Materialien C und D – Begriffe Zwangsarbeit und Sklaverei

Welche Merkmale kennzeichnen Zwangsarbeit?

- eine Person wird gezwungen, eine Arbeit zu erledigen, für die sie sich nicht entschieden hat
- auf unbestimmte Zeit
- an einem Arbeitsort, den sie sich möglicherweise nicht ausgesucht hat
- ihre Freiheit und ihre Selbstbestimmung werden ihr genommen
- ihre Grundrechte werden ihr abgesprochen
- sie wird als minderwertig definiert
- die Bestimmungen des Arbeitsvertrages werden nicht eingehalten
- eine Person wird zur Unterzeichnung eines Arbeitsvertrages gedrängt, der eine menschenunwürdigen Behandlung (bspw. kein fairer Lohn, lange Arbeitszeiten, fehlende Pausen) legalisiert
- die Arbeitsbedingungen sind nicht menschenwürdig
- Drohung und Einschüchterung gehören zu den Mitteln der Repression gegenüber widerwilligen Arbeitern

Wie stehen die Begriffe ‚Zwangsarbeit‘ und ‚Sklaverei‘ zueinander?

Der Begriff ‚Sklaverei‘ wird eher mit historischen Formen von Arbeit unter Zwang in besonderen Kontexten (rechtliche Stellung der Sklaven) assoziiert, wobei nicht ausgeschlossen werden soll, dass es auch heute noch Formen von Sklaverei gibt. Sklaven konnten wie eine Ware ge- und verkauft, vermietet und vererbt werden. Das Recht über die Freiheit anderer Menschen zu verfügen war in Sklavengesetzen geregelt. Der Begriff ‚Zwangsarbeit‘ wird eher mit modernen, Formen von nicht-freiwilliger Arbeit verbunden, das heißt in diesem Fall, dass Sklaverei in der betroffenen Gesellschaft verboten ist – was im 21. Jahrhundert formal in allen Gesellschaften zutrifft. Die Art und Weise, wie Menschen in zwangsarbeitsähnlichen Verhältnissen ausgebeutet werden, unterscheidet sich jedoch nicht vom menschenunwürdigen Umgang mit Sklaven in früheren Zeiten. Gleichzeitig ist auch Sklavenarbeit eine Form von Arbeit unter Zwang. Wenn

medial über nicht-freiwillige Formen von Arbeit gesprochen wird, kommt der Begriff ‚Sklaverei‘ trotzdem häufig vor.

Und wie könnte der Stummfilm aus Material A damit in Verbindung stehen?

Im Film geht es um einen Zustand der Arbeit unter Zwang. Der gezeigte Arbeiter wird mit verschiedenen Mitteln (z. B. Entzug des Passes, Nicht-Auszahlung des Lohns) gehindert, selbst zu entscheiden, ob und wann er sein Arbeitsverhältnis beendet. Er wird damit symbolisch „an die Kette gelegt“. Sein Schicksal könnte in der Gegenwart angesiedelt sein. Die Fußfesseln erinnern eher an frühere Methoden, wie Menschen in ihrer Freiheit beraubt worden sind. In den Zeiten, in denen Sklaverei in Gesellschaften verbreitet war (bspw. im antiken Rom oder in Nordamerika in der Frühen Neuzeit) wurden Sklaven häufig gefesselt, damit sie nicht von ihren Arbeitgebern weglaufen konnten.

„Zwangsarbeit ist ein Phänomen, mit dem wir hier in Deutschland zum Glück nichts zu tun haben. Also was interessiert es uns?“

Hier sollte der oder die Lehrende folgende Aspekte ergänzen, wenn sie von den Lernenden nicht genannt werden:

- In Deutschland gibt es heute sehr wohl Menschen, die in Formen von Zwangsarbeit leben, vor allem Frauen, die sich prostituieren müssen.
- Ein weltweit in seinem Ausmaß unvergleichliches System von Zwangsarbeit gab es noch vor rund 70 Jahren – und zwar in Deutschland.
- Wir leben in einer globalisierten Welt. Wir konsumieren Produkte, die möglicherweise unter unwürdigen Arbeitsbedingungen oder Zwangsarbeit hergestellt wurden. Die Bundesrepublik treibt Handel mit Ländern, in denen Menschenrechtsverletzungen, auch im Rahmen von Arbeit, missachtet werden. Wir werden von Medien über diese Zustände informiert. Wir können uns einmischen, uns über das Internet vernetzen und unsere Meinung verbreiten.

Modul 2

Arbeitsaufträge zu den Materialien F, G und H:

Ab 1939 rekrutierte das Deutsche Reich massenhaft Zwangsarbeiter. Stelle eine Verbindung zur politischen Entwicklung in der Zeit dar!

- Mit Kriegsbeginn werden viele Männer für das Heer eingezogen – und fehlen als Arbeitskräfte in Industrie und Landwirtschaft

- Die Aufrechterhaltung der innerländlichen Versorgung und der Produktion im Rahmen vom Krieg geben Anstoß zur Rekrutierung von billigen Arbeitern ohne Rechte, deren Arbeitskraft ausgebeutet wird

Französische oder niederländische Zwangsarbeiter beurteilten ihre Lage häufig positiver als sowjetische oder polnische. Erkläre!

- Die tief verankerte Rassenideologie ordnet verschiedenen Ethnien unterschiedliche „Werte“ zu, was sich in anderen Regelungen und Behandlungen niederschlägt.
- Sowjetische oder polnische Arbeiter stehen auf dieser Skala besonders weit unten und werden demnach schlechter behandelt als Franzosen oder Niederländer.

Viele Deutsche gaben nach Kriegsende an, dass sie nichts vom System der Zwangsarbeit gehört oder gesehen hatten. Diskutiere, ob und in welchen Fällen diese Äußerungen glaubwürdig oder unglaubhaft waren!

- Es gab 30000 Zivilarbeiterlager, welche in allen möglichen Bereichen tätig waren – eine komplette Unkenntnis in dieser Hinsicht ist mehr als unwahrscheinlich, da Zwangsarbeit zum Alltag gehörte und an öffentlichen Orten stattfand.

Informiere Dich über den Inhalt der „Ostarbeitererlasse“!

- Lernende scannen den QR-Code und lesen weiterführende Informationen

Suche Dir 3 Zitate, die Du besonders eindrücklich findest und überlege, warum!

Formuliere 3 Fragen, die bei Dir beim Lesen der Zitate und dem Betrachten der Bilder aufkommen sind!

- Lernende stellen Bezüge zu eigenen Lebensumständen, Moralvorstellungen und Normen her

Was erschließt sich Dir über die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Zwangsarbeitern im NS-Staat? Kategorisiere oder visualisiere Deine Gedanken! (beispielsweise hinsichtlich Ernährung, Hygiene, Freizügigkeit, ...)

- Lernende ordnen Wissensfragmente in eigener Struktur an und verschaffen sich einen Überblick

- Sie sind fähig neue Gedanken schriftlich oder zeichnerisch festzuhalten und auszurücken.

Modul 3

Arbeitsaufträge zu den Materialien J-Q

1. Deutet die Lebensgeschichte von Wasyl T. Kudrenko mittels der unteren Biographie und der zugehörigen Kommentare und übertragt sie auf ein Flussbild im A3 Format! Ein Beispiel für ein Flussbild findest du auf der nächsten Seite. Tragt auch Daten und Stichwörter ein.

2. Stellt euer Ergebnis in der Klasse aus und vergleicht es mit anderen: Was ist gleich, wo liegen Unterschiede?

- Lernende erstellen auf Basis der Biographie ein Flussbild, welches eine Deutung von Kudrenkos Lebenslauf darstellt. Sie analysieren eigenständig und schaffen visuelle Analogien zum gegebenen Input (beispielsweise ein schmaleres Flussbett zur Zeit der Zwangsarbeit). Generell sollten 3-4 Abschnitte mit unterschiedlichen Charakteristika deutlich werden, da die Biographie sich ebenso in solche Abschnitte gliedern lässt.
- Lernende nehmen über das faktische hinausgehende Interpretationen vor und visualisieren diese (beispielsweise Stromschnellen als Metapher für unruhige Zeiten des Wandels)
- Lernende argumentieren anhand einzelner Planungen bei der Erstellung des Bildes bezüglich der Kohärenz der Darstellung
- Lernende erkennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten, begründen diese und diskutieren die Kohärenz der Darstellungen
- (Lernende erkennen den Konstruktcharakter der Bilder und übertragen diesen auf geschichtliche Darstellungen im Allgemeinen)

1. Lies die folgenden Kommentare zu Kudrenko und seinem Verhalten

2. Schreibe einen eigenen Kommentar, in welchem du auf die Frage in der Überschrift eingehst. (Kudrenko: Ein lebenslustiger Provokateur oder verzweifelter Grenzgänger?)

- Lernende analysieren die Kommentare hinsichtlich stichhaltiger Argumente
- In einem eigenen Kommentar positionieren sie sich mittels dieser Argumente selbst und vermengen sie in kausaler Form.
- Dabei beziehen Sie sich vor allem auf das sichtbare Verhalten Kudrenkos, um Rückschlüsse auf Motive und Charaktereigenschaften zu ziehen.

- (Lernende reflektieren, dass beide Darstellungen zwar sehr unterschiedliche Hauptaussagen treffen, aber dennoch gleichzeitig eine hohe Kohärenz aufweisen.)
- (Lernende erkennen, dass speziell bei dünner Faktenlage im Allgemeinen mehrere Interpretationen möglich und vertretbar sind.)

1. Überlegt in Gruppen, wie die Situation ausgehen könnte und stellt es in einem Rollenspiel nach. Berücksichtigt dabei den Charakter Kudrenkos und die Motive von ihm und dem Offizier. Welches Interesse haben sie jeweils und wie wirkt sich dies aus?

2. Führt euch die Rollenspiele gegenseitig vor und vergleicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in euren Interpretationen.

3. Schaut euch den Ausgang der Situation (im umgedrehten Kasten Q rechts) an und diskutiert, inwiefern dies eurer Einschätzung von Kudrenko entspricht.

- Lernende besprechen mehrere Möglichkeiten zur Entwicklung der Situation und argumentieren hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit
- Sie entscheiden sich für einen Ablauf, der unbedingt ihr bisheriges Wissen berücksichtigt
- Kudrenko hat viele Regelverletzungen begangen und verhielt sich häufiger trotzig
- Der Offizier hat nichts gegen ihn in der Hand, muss aber dennoch abschätzen, inwiefern Kudrenko eine Gefahr darstellt
- Lernende analysieren die eigene wie auch andere Darstellungen und diskutieren hinsichtlich der verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten und ihrer Kohärenz
- Lernende gleichen ihre Prognose mit der Auflösung ab

Modul 4

- Lernende bearbeiten die Aufträge in Modul 4 weitgehend frei und stellen Bezüge zu eigenen Lebensumständen, Moralvorstellungen und Normen her. Wir verzichten daher auf Erwartungshorizonte

~~Quellen- und Literaturverzeichnis~~

Bildquelle Deckblatt

Dokumentationszentrum NS-Zwangsarbeit Berlin-Schöneweide

Literatur

Barricelli, Michele: Narrativität, in: Barricelli, Michele & Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012.

Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2000.

von Borries, Bodo: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Miss-verhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2014.

Brander, Patricia; Gomes, Rui et al.: Compass - Manual for human rights education with young people, Council of Europe, Straßburg 2012.

Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 23 – 47.

Krogel, Wolfgang, G.(Hg.): Bist Du Bandit? Das Lagertagebuch des Wasyl Timofejewitsch Kudrenko, zweite Auflage, Berlin 2010.

Lapid, Yariy; Angerer, Christian & Ecker, Maria: „Was hat es mit mir zu tun?“ - Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen 2011, verfügbar unter: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html.

Lücke, Martin: Human Rights Education and Historical Learning, Manuskript zur Rede auf dem 10th International Forum on Human Rights in Luzern (IHRF), 08./09.05.2015.

Reitz, Sandra & Rudolf, Beate: Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2014.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen - Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze ¹⁰2012.

Schwendemann, Wilhelm: Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, in: Schwendemann, Wilhelm & Oeftering, Tonio (Hg.): Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen, Berlin 2011, S. 49 - 68.

SPIEGEL Online: Oxfam Studie – 62 Superreiche besitzen so viel wie die halbe Welt, verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/oxfam-62-superreiche-besitzen-so-viel-wie-die-halbe-welt-a-1072453.html> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2016).

UN Generalversammlung: Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und –ausbildung, New York 2011 (A/RES/66/137, Artikel 2, Absatz 2, verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>).

Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, Schwalbach/Ts. 2012.

World Food Programme: Hunger Statistics, verfügbar unter: <http://www.wfp.org/hunger/stats> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2016).