

INHALTSVERZEICHNIS	
VORWORT MITJA SABINE LÜCK	2
EIN PAAR WORTE ZU DEN WORTEN...	6
EINLEITUNG	8
DAS PROJEKT - SCHWERPUNKTE UND AKTIVITÄTEN	9
ERFAHRUNGEN UND ERGEBNISSE GÜLER ARAPI & MITJA SABINE LÜCK	11
„LEG DEIN OHR AUF DIE SCHIENE DER GESCHICHTE ...“ - PERSPEKTIVITÄT IM KONTEXT VON HISTORISCH-POLITISCHEM LERNEN SEBASTIAN FLEARY	15
PLURALE GESCHICHTE(N) IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT - BETRACHTUNGEN MIT BLICK AUF IDENTITÄTSBILDUNGSPROZESSE UND WAHRHEITSPRODUKTIONEN TOAN NGUYEN	22
ES WAR EINMAL.... EIN MIGRATIONS-POWER-SEMINAR GÜLER ARAPI	27
WARUM DIE FRAGE "WOHER KOMMST DU?" AUCH RASSISTISCH SEIN KANN YASMINA GANDOUZ	32
„GETÜRKTES“ ALAMANYA - EIN MIGRATIONSMÄRCHEN HALIL CAN	33
DAS TEAM	38

Vorwort

Mitja Sabine Lück

Liebe Leserinnen und Leser!

Die vorliegende Broschüre versammelt Beiträge der Durchführenden des Projekts „Deutsche Gešchichte(n)“ - Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“, das von Mai bis Dezember 2006 unter der Trägerschaft des Mädchentreff Bielefeld e.V. durchgeführt wurde. Der Hauptkooperationspartner war dabei der Bielefelder Verein Blauschwung e.V. - Verein für freie Bildungskultur. Die Finanzierung erfolgte im Rahmen des Programms "entimon - gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus" des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kofinanziert wurde unser Projekt einerseits durch das Programm "Soziale Brennpunkte des Landesjugendamts Westfälischer Schulen und durch "Die Gesellschafter". Die Seminare wurden im Wesentlichen von Güler Arapi, Toan Nguyen, Sebastian Fleary und Mitja Sabine Lück durchgeführt. Seit einigen Jahren arbeiten wir gemeinsam im Bereich rassismuskritischer politischer Bildungsarbeit. Dabei haben wir alle unterschiedliche Schwerpunkte wie z.B. Empowerment, Antidiskriminierung, Rassismus und Gender, kritische Reflexion von Weißsein, Theaterpädagogik, Diversity etc..

Die Idee, ein Geschichtsprojekt zu initiieren, entwickelte sich aus unseren Erfahrungen in der antirassistischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. In der Seminararbeit zum Thema wurde uns immer deutlicher, dass insgesamt eine große Unklarheit darüber herrscht, was Rassismus eigentlich ist und wer von rassistischer Diskriminierung betroffen ist. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die theoretischen Diskurse zu Rassismus in Deutschland in der Praxis der sozialen Arbeit kaum bekannt sind. Während akademische Veröffentlichungen zu Rassismus und Interkulturalität seit langem darauf hinweisen, dass Worte wie „Ausländer - oder „Fremdenfeindlichkeit“ das Phänomen Rassismus nur sehr unzureichend beschreiben, sind diese Vokabeln Jugendlichen und MultiplikatorInnen in der Regel vertrauter, als der Begriff Rassismus. In der praktischen Seminararbeit zum Thema Rassismus muss also zunächst einmal der Begriff Rassismus geklärt werden. An dieser Stelle sind historische Perspektiven bereits sehr wichtig; Auseinandersetzungen im deutschen Kontext sollten Bezug auf deutschen Kolonialismus, Nationalsozialismus, die Geschichte der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands und den Umgang mit neuerer und älterer Migrationsgeschichte (vor 1945 und danach) nehmen.

Denn Rassismus ist kein neueres Phänomen, wie es das Wort „Ausländerfeindlichkeit“ implizieren will. Vielmehr ist Rassismus eine - historisch tief verwurzelte, unter anderem auf den europäischen Kolonialismus zurückgehende - strukturelle Logik, die alle gesellschaftlichen Bereiche durchzieht. Diese Struktur spaltet die Gesellschaft in eine Mehrheits- und Minderheitengesellschaft und produziert eine Einteilung in „Wir“ und „die Anderen“¹. Entlang dieser Trennlinie werden Zugehörigkeiten determiniert und ungleiche Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Wohnung, Arbeit etc. verteilt². Eine Auseinandersetzung mit Rassismus bedeutet daher die Beschäftigung mit Macht und Ungleichheiten. Sie bedeutet auch die Reflexion der eigenen Haltungen, Handlungen und des eigenen gesellschaftlichen Standortes innerhalb dieses, von Macht durchdrungenen, Verteilungssystem.

¹ siehe Mecheril 2004, S. 187

² vgl. z.B. Hall, Stuart 2000, S. 7 ff.

In Deutschland gibt es mehrere Faktoren, die eine tiefere Auseinandersetzung mit den historischen Perspektiven auf Rassismus verhindern oder erschweren, die wir an dieser Stelle nur Blitzlichtartig aufführen möchten:

Zum einen wird das Thema Deutscher Kolonialismus in der Bundesrepublik marginalisiert; Auseinandersetzungen zu Deutschlands Anteil am Kolonialismus werden höchstens in Fachkreisen und widerständigen Diskursen geführt und finden kaum Eingang in den Geschichtsunterricht. Es heißt häufig, der deutsche Kolonialismus sei, im europäischen Vergleich, „kaum der Rede wert“ gewesen; Diese Haltung verhindert jedoch die Verantwortungsübernahme für die Menschenrechtsverletzungen und Ausbeutungen, die deutscher Kolonialismus in Tansania, Ruanda, Burundi, Mosambik, Namibia, Botswana, Kenia, Kamerun, Nigeria, Tschad, Zentralafrikanischer Republik, Kongo, Gabun, Togo, Ghana, Samoa, Kiautschou und anderen Regionen der Welt anrichtete. Die Spuren und Folgen des Kolonialismus sind bis heute spürbar, sowohl in den ehemaligen „deutschen Schutzgebieten“, wie die Kolonien genannt wurden, als auch in Deutschland selbst, z.B. in der Sprache, in der exotisierenden Produktvermarktung von Schokolade, Kaffee, Kakao und anderen Produkten, die mit rassistischen Stereotypen Profit machen, in der Vergabe von Straßennamen, in den Auseinandersetzungen um die Veranstaltung „Afrika-Dorf“ des Nürnberger Zoos im Jahr 2006³ oder in der Verleugnung Schwarzer Geschichte in Deutschland.

Die Folgen des Kolonialismus sind auch heute noch ein Grund für Flucht und Migration; dies zeigt sich z.B. in dem Satz „we are here, because you were there“, ein Satz, der der Postkolonialen Kritik zuzurechnen ist und auf den direkten Zusammenhang von Kolonialismus und Fluchtursachen heute verweist. Im Schulunterricht ist deutscher Kolonialismus jedoch kaum ein Thema. Darauf angesprochen, können die wenigsten SchülerInnen zu dem Thema etwas beitragen, wie später in dieser Broschüre noch zu lesen sein wird.

Zum anderen ist eine wirkliche Aufarbeitung der Geschichte des deutschen Nationalsozialismus nur teilweise erfolgt. Vielmehr werden Stimmen lauter, die ein Abschließen mit der Auseinandersetzung fordern und sich gegen Wiedergutmachung positionieren. Antisemitische Haltungen wurden in den letzten Jahren zunehmend wieder offen geäußert.

In den Diskursen zum Nationalsozialismus ist ein Wandel zuerkennen: diese verändern sich von einer Perspektive der Deutschen als `Volk der Täter` zur Darstellung der Deutschen als Opfer von Krieg und Vertreibung. Der Nationalsozialismus gilt in weiten Teilen der Bevölkerung als verarbeitet und abgeschlossen. Ein viel strapaziertes Argument von Jugendlichen und Erwachsenen gegen eine Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus lautet: „Ich kann es nicht mehr hören“. Ein wachsendes Bedürfnis nach einem „Schuld-freien Nationalgefühl“ macht deutlich, dass die deutsche Bevölkerung „endlich damit abschließen“ und sich nicht mehr mit der eigenen Verantwortung auseinandersetzen möchte.

Die Auseinandersetzungen, die Jugendliche mit der NS-Zeit haben, werden somit von Diskursverschiebungen begleitet, die einige Gefahren der Abschwächung der Verbrechen des Nationalsozialismus in sich bergen. Zeitgleich ist ein beängstigendes Anwachsen rechtsextremistischer und rassistischer Tendenzen, Aktivitäten und gewaltsamer Übergriffe zu vermerken.

³ Siehe hierzu z.B. www.black-print.blogspot.com oder www.isdonline.de (Suche unter African Village/Downloads)

Ein dritter Aspekt ist das Verschweigen und die Nicht-Anerkennung der älteren und neueren (seit Mitte der 1950er Jahre) Migrationsgeschichte nach Deutschland. Diese ist kaum ein Thema im deutschen Geschichtsunterricht. Die Unterrichtsmaterialien und -inhalte zum Thema Migration sind häufig veraltet und konstruieren Bilder von „Wir und die Anderen“. Interkulturelle Schulbuchanalysen weisen seit langem darauf hin, dass die verwandten Materialien noch immer den Diskursen der „Ausländerpädagogik“ folgen und ein Bild von „Wir Deutschen“ und „Die Ausländer bei uns zu Gast“ aufrecht erhalten. Menschen, die aus der deutschen Normalitätserwartung herausfallen, also Personen mit Migrationshintergrund/of color/Schwarze Menschen sind in diesen Diskursen kaum repräsentiert und werden weiterhin zu „Anderen“ gemacht. Die Tatsache, dass es bislang kein zentral gelegenes und umfassendes Museum zu Migrationsgeschichte in Deutschland gibt, verweist ebenfalls auf die Nicht-Anerkennung der Geschichte von weiten Teilen der Bevölkerung⁴.

Das Jahr 2005 markierte diesbezüglich in Deutschland einen wichtigen Punkt, weil sich zwei historisch wichtige Ereignisse jährten:

Zum einen waren 60 Jahre seit der Befreiung vom Nationalsozialismus und dem Kriegsende vergangen, zum anderen war es 50 Jahre her, seit die ersten Anwerbeverträge mit Arbeitskräften aus Italien abgeschlossen wurden.

Die nahenden Jahrestage wurden seit Beginn des neuen Jahrtausends zum Anlass genommen, Tagungen und Veranstaltungen zum Thema Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft durchzuführen. So wurden auch wir als Team rassismukritischer BildungsarbeiterInnen verstärkt auf dieses Thema aufmerksam und begannen, die Diskurse zu verfolgen. Die Auseinandersetzung mit dem Feld brachte uns wichtige Einsichten. Deutlich wurde zum einen, dass die RepräsentantInnen dieser Diskurse überwiegend weiße Mehrheitsdeutsche sind und zum anderen, dass Stimmen von Jugendlichen (und Erwachsenen) mit eigenen Migrationsgeschichten kaum in ihnen präsent sind. Es wird mehr über Jugendliche of color gesprochen, als mit ihnen. Vielmehr diskutieren häufig mehrheitsdeutsche HistorikerInnen und PädagogInnen über Jugendliche nicht deutscher Herkunft/of color und ihren Zugang zu deutscher Geschichte. Dabei kommt es teilweise zu Schuld- und Problemzuweisungen an Jugendliche nicht (nur) deutscher Herkunft und es sind Forderungen zu hören, wie z.B. die, zur Integration und Identifikation mit Deutschland gehöre auch die Auseinandersetzung und Identifikation (!) mit den Verbrechen des Nationalsozialismus. Die in den postkolonialen Diskursen kritisierte Repräsentationspolitik wird hier teilweise deutlich, die Stimmen derjenigen, über die diskutiert wird, sind häufig nicht präsent.

Nun gibt es aber andererseits auch viele Bestrebungen, diese Situation zu verändern. Seit vielen Jahren gibt es engagierte Initiativen, Gruppen, Stadtrundgänge und Veröffentlichungen zu den Themen Deutscher Kolonialismus, Schwarze Geschichte und Migrationsgeschichte in Deutschland. So gibt es z.B. zum Thema Deutscher Kolonialismus seit Ende 2003 verstärkt Veröffentlichungen und Veranstaltungen⁵. Zur Thematisierung von Migrationsgeschichte in Deutschland arbeitet seit vielen Jahren die Initiative zur Errichtung eines bundesweiten Migrationsmuseums⁶; das „Projekt Migration“⁷ erarbeitete von 2002 - 2006 eine Ausstellung, die Einwanderung von Deutschland von

⁴ Vgl. hierzu z.B. Eryılmaz, Aytaç in: Motte, Jan; Ohliger, Rainer: Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft, Essen 2004, S. 305 ff

⁵ vgl. bspw. Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Unrast Verlag, Münster 2003 oder: www.africavenir.com, www.freiburg-postkolonial.de

⁶ siehe hierzu www.migrationsmuseum.de

⁷ www.projektmigration.de

Mitte der 1950er Jahre bis 2005 dokumentierte. Schwarze Geschichte(n) und Biographien in Deutschland repräsentiert z.B. die gerade entstehende Ausstellung Homestory Deutschland⁸ und viele neue Veröffentlichungen Schwarzer WissenschaftlerInnen und Intellektueller⁹. Dies alles sind Projekte, die marginalisierte Geschichte(n) in Deutschland sichtbar machen und zur Anerkennung verhelfen wollen. In den Diskursen zu Erinnerungspolitik ist also ein Wandel hin zu Auseinandersetzungen mit Geschichte in der Migrationsgesellschaft zu vermerken. Sammelbände zum Thema verdeutlichen die Vielfalt der Perspektiven und Aktiven im Feld. So werfen z.B. die Veröffentlichung „Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft“ von Rainer Ohliger und Jan Motte¹⁰ oder Viola Georgi's „Entliehene Erinnerung“ zu Geschichtsbildern junger MigrantInnen¹¹ wichtige Fragen auf, präsentieren interessante Perspektiven von Jugendlichen und Erwachsenen und stellen engagierte Initiativen vor, die neue Wege gehen, um kritische Geschichtsdiskurse unter Gesichtspunkten zu etablieren, die Migration anerkennen und sichtbar machen wollen. Beispiele wie das der Dauerausstellung zu Migration nach Friedrichshain-Kreuzberg im Kreuzberg Museum¹² zeigen, wie spannend solche Geschichte(n) ist/sind und bieten gute Vorbilder für andere Projekte dieser Art.

Die genannten Diskurse und Verschiebungen beobachteten wir mit wachsendem Interesse und so kam uns eines Tages die Idee, selber ein Projekt zu initiieren, bei dem wir uns gemeinsam mit Jugendlichen den Fragen stellen konnten, die wir selbst an die Auseinandersetzungen hatten. Dabei waren uns die Perspektiven der Jugendlichen mit und ohne Migrationsherkunft/of color sehr wichtig und wir sahen uns selbst eher als Fragende, anstatt als Wissende in diesem Feld.

Das Projekt „Deutsche Geschichte(n)“ wollte der Frage nachgehen, welche Zugänge Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft haben.

I Inwiefern, so fragten wir uns, spielen die persönlich biographischen (Migrations-) Geschichten eine Rolle in der Auseinandersetzung mit historischen Themen in Deutschland?

1. Sind Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen z.B. im Geschichtsunterricht präsent?
2. Ist Migrationsgeschichte ein selbstverständlicher Teil von geschichtlichen Diskursen?
3. Wie definieren Jugendliche Geschichte?
4. Welchen Einfluss hat das eigene Gefühl von Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft auf die Auseinandersetzung mit Erinnerungsgeschichte?
5. Ist deutscher Kolonialismus und der daraus hervorgehende Rassismus in Deutschland präsent in der Geschichtsvermittlung?
6. Wie werden diese Fragen in transkulturellen, geschlechtergemischten, geschlechtshomogenen und in Empowerment-Gruppen verhandelt und welche Dominanzen kommen hierbei jeweils zum Tragen?
7. Welche Zukunftsvisionen entwickeln Jugendliche aus der Auseinandersetzung mit Geschichte?

⁸ siehe hierzu.: www.isdonline.de

⁹ vgl. bspw. CyberNomads und AntiDiskriminierungsbüro Köln: „TheBlackBook - Deutschlands Häutungen“, IKO Verlag, Frankfurt 2004

¹⁰ siehe Motte, Jan; Ohliger, Rainer: Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft.

Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik.“ Klartext Verlag, Essen 2004

¹¹ siehe Georgi, Viola: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland.

Hamburger. Edition, Hamburg 2003

¹² www.kreuzbergmuseum.de

I Inwiefern ist es möglich und notwendig, die Thematisierung von deutschem Kolonialismus, Nationalsozialismus und Migrationsgeschichte in Deutschland miteinander zu verbinden, um unterschiedlichen historisch-politischen Hintergründen und Familien- und Kollektivgeschichten in der Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen?

Diesen und anderen Fragestellungen wollte sich das Projekt „Deutsche Geschichte(n)“ widmen.

Die Ergebnisse teilweise vorweg nehmend lässt sich mit einem Schmunzeln bemerken, dass wir diese Fragen nicht annähernd klären konnten. Aber wir haben einige Einblicke erhalten, die uns neugierig auf mehr Projekte dieser Art gemacht haben. Wir hoffen sehr, bald wieder die schöne Erfahrung der Workshops mit den teilnehmenden Jugendlichen zu machen, bei denen wir uns an dieser Stelle ganz herzlich bedanken möchten!!!

Ein Riesendankeschön geht außerdem an die Band Platinum Playaz, die das Sahnehäubchen auf unserem Herbstcamp war. Kommt singt mit uns das Schüttellied...

Ein paar Worte zu den Worten...

Der Titel unseres Projektes „Deutsche Geschichte(n)“ soll sowohl für unseren biographischen Ansatz stehen, dass Geschichte auch immer etwas mit vielen einzelnen Geschichten zu tun hat, als auch für die Anerkennung dessen, dass Migration ein selbstverständlicher Teil deutscher Geschichte ist und gleichberechtigter Teil werden muss. Die Schreibweise steht für die Veränderungen, die Migrationsbewegungen immer auch für Gesellschaften haben und für die Utopie, dass der Begriff „Integration“ nicht als einseitige Anpassungsleistung der zugewanderten Gruppen an die Mehrheitsgesellschaft verstanden wird, sondern „Transkulturalität“ ein wechselseitiger, sich ständiger wandelnder und unabgeschlossener Prozess ist.

Um die Gemeinsamkeit erlebter rassistischer Diskriminierung zu artikulieren, haben Schwarze Communities und Schwarze Bewegungen Selbstbezeichnungen gewählt, auf die wir uns im Folgenden beziehen. Wenn in der vorliegenden Broschüre die Rede von Schwarzen Menschen/Menschen of Color ist, ist damit nicht die Hautfarbe, sondern der soziale Platzanweiser gemeint, der Menschen in einer rassifizierten Gesellschaft Zugänge zu Ressourcen öffnet oder verschließt. Um dies deutlich zu machen, wird der Begriff Schwarz in dieser Broschüre groß geschrieben. Der Zusatz `of Color` steht für die Perspektive der Betroffenheit von Rassismus. Wird von Weißen Menschen gesprochen, so sind damit jene Menschen gemeint, die keine rassistische Diskriminierung erfahren. Weitere Begriffe, die häufig verwendet werden sind `Menschen mit Migrationshintergrund` / `Mehrheitsangehörige`, sowie `Andere`. Der Begriff `Andere` wird in der Antirassismuskonversation synonym für People of Color benutzt und steht für die binäre Konstruktion von `Wir` und `die Anderen`, als Ausdruck für die Zweiteilung von Welt¹³. In Anlehnung an Maisha Eggers verwenden wir den Begriff `transkulturell` anstelle von Inter- und Multikulturalität, weil dieser eher verdeutlicht, „dass Kultur und kulturelle Identität keine absoluten oder statischen Größen sind. Transkulturalität fordert zur Bewegung auf. Es geht nicht darum, sich festzulegen, zu entscheiden für das eine oder das andere. Im Kontext von multiplen Identitäten (Komplexität von Rollenanforderungen) vereint sie die diversen Facetten der Persönlichkeit und die

¹³ vgl. etwa Mecheril 2004

unterschiedlichen Rollen eines Individuums.“¹⁴

Unsere inhaltlichen Standpunkte verorten wir im Bereich antirassistischer Ansätze, wenngleich diese theoretisch weiter ausdifferenziert wurden. So spricht bspw. der Bielefelder Interkulturalitätstheoretiker Paul Mecheril eher von `rassismuskritischen Perspektiven`, die er als Werkzeug zur Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse begreift, die so für pädagogische Praxen nutzbar gemacht werden können¹⁵. Dies berücksichtigt die Tatsache, dass wir immer Teil dessen sind, gegen das wir uns wenden. Da wir einerseits PraktikerInnen und gleichzeitig in theoretische Debatten um Rassismus involviert sind, verstehen wir unseren Ansatz als eine mögliche Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Die Kritik, die Sebastian Fleary in dieser Broschüre am Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ aufwirft und die Eleonore Wiedenroth-Coulibaly 2005 am Begriff „of color“ formulierte¹⁶, verdeutlichen die Vorläufigkeit und Prekarität des Versuchs, gesellschaftliche Realität zu beschreiben, ohne sie immer wieder neu zu reproduzieren und neue Ausschlüsse vorzunehmen. Die hier von uns vorgestellten und verwendeten Bezeichnungen erheben daher bei weitem nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit; sie bleiben Hilfskonstrukte, um gesellschaftliche Machtverhältnisse zu beschreiben. Die Kritik, die Sebastian Fleary in dieser Broschüre am Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ aufwirft und die Eleonore Wiedenroth-Coulibaly 2005 am Begriff „of color“ formulierte¹⁷, verdeutlichen die Vorläufigkeit und Prekarität des Versuchs, gesellschaftliche Realität zu beschreiben, ohne sie immer wieder neu zu reproduzieren und neue Ausschlüsse vorzunehmen. Die hier von uns vorgestellten und verwendeten Bezeichnungen erheben daher bei weitem nicht den Anspruch der Allgemeingültigkeit; sie bleiben Hilfskonstrukte, um gesellschaftliche Machtverhältnisse zu beschreiben.

¹⁴ vgl. Raburu-Eggers 1999: S. 14

¹⁵ vgl. Mecheril 2004

¹⁶ vgl. dies. In: „Transkulturelle Teams - ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?!“ Dokumentation der Tagung vom Herbst 2005 in Bielefeld. Als Download zu beziehen unter:

www.maedchentreff-bielefeld.de/antira/tagungsdokumentation-transkulturelle-teams.pdf

¹⁷ vgl. dies. In: „Transkulturelle Teams – ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?!“ Dokumentation der Tagung vom Herbst 2005 in Bielefeld. Als Download zu beziehen unter:

www.maedchentreff-bielefeld.de/antira/tagungsdokumentation-transkulturelle-teams.pdf

Einleitung

Eine Dokumentationsbroschüre zu schreiben ist immer wieder eine Herausforderung. Es gilt, außen Stehenden einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Prozesse während eines Projektes gelaufen sind und welche Schlüsse daraus gezogen werden könnten. Dies wird schwieriger, je komplexer das Thema und diverser die Zielgruppen. Generell ist es ja ein Problem, den Effekt von politischen Bildungsprozessen zu evaluieren und darzustellen, denn wie sind Veränderungsprozesse messbar und welche Veränderungen sind gewünscht?

Bei den Reflexionstreffen unseres Projektes saßen wir TeamerInnen stundenlang zusammen und beschrieben uns gegenseitig, welche Eindrücke und Erlebnisse wir während der Durchführung der einzelnen Workshops hatten. Dabei stellten wir immer wieder fest, dass sich das Thema, das wir bearbeiteten, die historisch-politische Bildung, stark mit unseren eigenen Biographien verschränkt und wir unsere eigenen Geschichten in den Geschichten der Jugendlichen wiederfanden. Unsere eigenen politischen und gesellschaftlichen Positionierungen und unsere Zugänge zu Geschichte und familiären Hintergründe rückten in diesem Projekt insofern stärker in den Vordergrund.

Reflektieren über das Geschichtsprojekt ist in dem Sinne also weniger ein Auflisten gelaufener Aktivitäten und gezogener Schlüsse zu verstehen, sondern vielmehr als ein unabgeschlossener Prozess des Erinnerns an einzelne Szenen aus den Workshops, an Gespräche mit Jugendlichen, an Musik, Lachen, Tränen, Konflikte, Gefühle und Stimmungen; es sind Erinnerungen an Kontakt und Kommunikation zwischen Menschen.

Wir haben uns entschieden, der Subjektivität von Geschichte auch in diesem Reader Raum zu geben und jede/n Autor/in das erzählen zu lassen, was ihr oder ihm nach diesem Projekt wichtig ist.

Der erste Beitrag kommt von Sebastian Fleary, der gemeinsam mit Güler Arapi und Mitja Sabine Lück das Herbstcamp leitete und, gemeinsam mit Güler Arapi den Empowerment Workshop durchführte. Sein Beitrag „Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte – Perspektivität im Kontext von historisch-politischem Lernen“ beinhaltet biographisch-kontextualisierende Überlegungen zu der Wichtigkeit der Reflexion von Perspektivität innerhalb des behandelten Themenkomplexes.

Der zweite Beitrag stammt von Toan Nguyen. Er leitete, gemeinsam mit Mitja Sabine Lück, den Workshop an der Thomas-Morus-Hauptschule. In seinem Beitrag stellt er Überlegungen an für die historisch-politische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft im Hinblick auf Identitätsbildungsprozesse und Wahrheitsproduktionen. Dies erfolgt in einer Koppelung theoretischer Betrachtungen mit konkreten methodisch- didaktischen Ansätzen und Erfahrungen aus dem Workshop mit den Jugendlichen.

Güler Arapi gibt einen Einblick in die Notwendigkeit der Thematisierung von Migrationsgeschichten in „geschützten Räumen“ und wirft Fragen im Kontext der Thematisierung von Geschichte mit Jugendlichen of Color auf.

Yasmina Gandouz war Teilnehmerin des Herbstcamps, Filmerin des Mädchenprojekts und eine hervorragende Praktikantin. Ihr Text „Warum die Frage ‚woher kommst du?‘ auch rassistisch sein kann“ gibt ihre Perspektive auf eine scheinbar „ganz normale Frage“ wieder und macht den rassistischen Verweisungseffekt dieser damit sehr deutlich.

Die Broschüre schließt mit dem Beitrag von Halil Can, der auf dem Präsentationstag des Projektes einen einleitenden Vortrag zu Migrationsgeschichte hielt. Sein Beitrag „Getürktes‘ Alamanya – ein Migrationsmärchen“ ist, wie der Titel schon vermuten lässt ein Märchen und stellt damit wiederum eine andere Form der Geschichtenerzählung dar.

Und nun wünschen wir unseren Leserinnen und Lesern viel Spaß beim Lesen!

Das Projekt – Schwerpunkte und Aktivitäten

Die Workshops

- Herbstcamp „In die Geschichte reisen wir mit unterschiedlichem Gepäck“ mit 15 Jugendlichen im Jugendhof Vlotho vom 30.09. -03.10.06
- Workshop mit 13 Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse der Thomas-Morus-Hauptschule vom 13. -17.11.06, Berlin/Neukölln
- Workshop mit 13 Schülerinnen der Laborschule Bielefeld vom 27.11. -01.12.06 im Kinder- und Jugendzentrum ZamZam, Bielefeld
- Empowermentseminar mit 5 Jugendlichen of Color vom 01.12. -03.12.06 im Kinder- und Jugendzentrum ZamZam, Bielefeld
- Präsentation der Ergebnisse für WorkshopteilnehmerInnen, Eltern, LehrerInnen und FreundInnen am 21.12.2006 im Internationalen Begegnungszentrum IBZ Friedenshaus e.V., Bielefeld

Die Produkte

- Dokumentationsfilm „In die Geschichte reisen wir mit unterschiedlichem Gepäck“
Der Film dokumentiert die Arbeitsprozesse und Perspektiven der Teilnehmenden zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft. Aufgrund der Länge (20 Min.) und den inhaltlichen Aufbau ist der Film für den schulischen Unterricht und für die Bildungsarbeit zum Thema sehr gut geeignet. Zielgruppe des Film sind einerseits Jugendliche, andererseits MultiplikatorInnen.
- Ausstellungsplakate, DVD und Filmmaterial zu den Inhalten deutsche Kolonialgeschichte, Nationalsozialismus sowie Migrationsgeschichte. Die Ausstellung ist in weiteren Seminaren oder Schulklassen einzusetzen und kann über den Mädchentreff e.V. ausgeliehen werden.
- Film- und Audioprodukte der TeilnehmerInnen (hier insbesondere der Mädchen aus der Laborschule Bielefeld).

Ziele

Hauptziel: Eine differenzierte Auseinandersetzung junger Menschen unterschiedlicher Herkunft mit deutscher Geschichte unter der Berücksichtigung von multiperspektivischen Zugängen zu deutscher Geschichte aufgrund von persönlich relevanten Migrations- und Herkunftsgeschichten

- | Die Förderung von Verantwortungsübernahme junger Menschen für gesellschaftliche Prozesse, die auf dem Hintergrund historischer Entwicklungen als Kontinuitäten heutige Diskurse beeinflussen (z.B. koloniale Deutungsmuster als ungebrochene Bilder über `die Anderen` /Menschen mit Migrationshintergrund, Schwarze Deutsche oder wachsender Rechtsextremismus als mögliche Kontinuität des deutschen Faschismus)
- a) Die Weitergabe von Informationen über die Projektergebnisse- und Erkenntnisse durch (Selbst-)Evaluationsbericht, Videoproduktion, Verfassen von Artikeln und Reader, Vorträge zum Thema in Kontexten von interessierter Fachöffentlichkeit

Schwerpunkte

- | Deutsche Kolonialgeschichte als historischer Ursprung rassistischer Bilder und Deutungsmuster über Schwarze Menschen/Menschen of color in Deutschland heute
- | Geschichte des Nationalsozialismus
- | Geschichte der Einwanderung nach 1945
- | Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen(bildern) in den verschiedenen historischen Phasen
- | Die Betrachtung der genannten Bereiche im Hinblick auf Kontinuitäten von

Rassismus, Rechtsextremismus und Geschlechterungleichheiten

Der pädagogische Ansatz

In den Seminaren selbst verfolgten wir einen prozessorientierten Ansatz. D.h., wir reflektierten am Ende des ersten Seminartags die Themen und Wünsche der TeilnehmerInnen und die Gruppensituation. Anhand der Ergebnisse überarbeiteten wir das geplante Konzept für den nächsten Seminartag usw.. Die Teilnehmenden wurden ermutigt, sich selbst mit ihren Wünschen und Vorstellungen einzubringen.

Die Rückmeldungen zu unserer Arbeitsweise waren durchgehend sehr positiv. Teilweise äußerten TeilnehmerInnen zu unserem Erstaunen, dass sie diese Form des partizipierenden Arbeitens so nicht kannten. Wichtig war uns vor allem, die Themen über dynamische und kreative Methoden zu vermitteln, wie z.B. soziometrische Übungen, Theaterpädagogik, Filme, Arbeit mit Bildern etc.. Auch die Warming up`s nahmen einen wichtigen Teil der Arbeit ein, um die Gruppenatmosphäre bei Laune zu halten. So gab es einen guten Wechsel zwischen Bewegung, Inhalten, Inputs und Diskussionen. Ausführliche Rückmeldungen gaben uns die Möglichkeit, unsere Arbeit zu reflektieren und gegebenenfalls das Konzept zu verändern. Ebenfalls war uns ein horizontaler Ansatz wichtig, bei dem wir uns gemeinsam mit Jugendlichen den Fragen stellen konnten, die wir selbst an die Auseinandersetzungen hatten. Dabei standen für uns die Perspektiven der Jugendlichen mit und ohne Migrationsherkunft/of Color im Vordergrund und wir sahen uns selbst eher als Fragende, anstatt als Wissende in diesem Feld. Dies führte dazu, dass die einzelnen Jugendlichen sich begriffen und gesehen fühlten als historisch- gewordene Subjekte.

Innerhalb des Projektes entwickelten wir eine Ausstellung zu den einzelnen inhaltlichen, von uns fokussierten, Aspekten zu deutscher Geschichte und zeigten diese den Seminargruppen am vorletzten Tag, um einen Gesamtüberblick zu den bearbeiteten Themen zu geben und Kontinuitäten noch einmal zu verdeutlichen. Anschließend baten wir die Teilnehmenden zu den Themen zu arbeiten, die sie interessierten und eigene Ideen zu entwickeln. Dabei entstanden Produkte, die wir wiederum in die Ausstellung einarbeiteten und am Präsentationstag für die Öffentlichkeit ausstellten.

Im Projekt interessierten uns vor allem folgende Fragen:

1. Welche Zugänge haben Jugendliche aufgrund ihrer eigenen Zugehörigkeit zur Thematisierung von Geschichte in Deutschland?
2. Welche Methoden sind geeignet, um Jugendliche für historische Themen zu begeistern?
3. Wie kann es gelingen, Jugendliche über Geschichtsvermittlung politisch zu bilden und zu sensibilisieren?
4. Welche Zukunftsutopien entwickeln sie dabei?

Dabei wollten wir Jugendliche unterschiedlicher Herkunft über ihre unterschiedlichen Perspektiven ins Gespräch bringen und kontroverse Debatten in einem geschützten Rahmen ermöglichen. Die Gruppenzusammensetzung war unterschiedlich. So führten wir z.B., um auch Geschlechterdifferenzen zu berücksichtigen, ein Seminar nur mit Mädchen durch- um Differenzen in Bezug auf Rassismuserfahrungen gerecht zu werden führten wir einen Empowerment Workshop durch.

Erfahrungen und Ergebnisse

Güler Arapi & Mitja Sabine Lück

Der Versuch, Schlüsse aus einem Projekt zu ziehen, das mit sehr unterschiedlichen Workshopgruppen arbeitete, ist kein leichter. Dennoch möchten wir abschließend einige Bemerkungen zum Gesamtprojekt machen, die eventuell auf größere Strukturen hinweisen:

Eine überraschende Tatsache war, dass wir trotz des unterschiedlichen Bildungsstandards der Gruppen (von GymnasiastInnen bis HauptschülerInnen) feststellen mussten, dass allgemein ein sehr geringes Wissen über deutschen Kolonialismus, Migrationsgeschichte und Schwarze Geschichte in Deutschland bei den Jugendlichen bestand.

Begriffe wie Rassismus, Migration, MigrantInnen waren den meisten Jugendlichen auch dann unbekannt, wenn sie selber einen Migrationshintergrund hatten. Auch Zusammenhänge zwischen weltweiter Verteilung von Reichtum und kolonialer Geschichte mussten erst erarbeitet werden. Zudem waren die meisten Jugendlichen, von ein paar politisch Aktiven abgesehen, es nicht gewohnt, medienkritisch zu denken und Kontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen. Bekannt war die Geschichte des Nationalsozialismus, die jedoch als zu häufig im Unterricht präsent benannt wurde. Der deutsche Kolonialismus war den meisten nur sehr verschwommen ein Begriff und wurde zudem als nicht relevant, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, abgetan. Wirklich erschreckend war, dass die meisten mehrheitsdeutschen Jugendlichen keinerlei Informationen über die Themen Flucht und Asyl in Deutschland hatten und kaum über die Lebensbedingungen und den Rechten von Flüchtlingen wussten. So verfolgten sie teilweise Argumentationslinien, die Einwanderung als bedrohlich für die deutsche Wirtschaft ansehen und kannten das neue Zuwanderungsgesetz nicht, welches ja die Anerkennungsrate von Asylanträgen unter die 2% Grenze gesenkt hat. Die Lebensbedingungen, unter denen viele Flüchtlinge in Heimen leben, die weit außerhalb von Städten leben, die Einschränkungen durch das Residenzpflichtgesetz, die Vergabe von Gutscheinen, statt Bargeld und die ständig präsente Angst vor Abschiebung konnten durch Filme, wie z.B. die NDR Produktion „Abschiebung im Morgengrauen“¹⁸ oder den Kanak Attack Film „Recognise Cologne“¹⁹ verdeutlicht werden und lösten große Betroffenheit und den Wunsch aus, selbst aktiv für die Rechte von Flüchtlingen einzutreten. Hier wurde ein großes soziales Engagement deutlich, was viele unserer TeilnehmerInnen mitbrachten. Im Gegensatz dazu waren viele Jugendliche mit Migrationshintergrund/of Color aus eigenen Erfahrungen oder Erfahrungen von Familie oder FreundInnen häufig in der Lage, den mehrheitsdeutschen Jugendlichen etwas über Aufenthaltsbestimmungen und Lebensbedingungen von geduldeten Menschen in Deutschland zu erzählen.

Wird nach der Bedeutung von Geschichte im eigenen Alltag gefragt, so wird sie im Allgemeinen mit Museumsbesuchen in Verbindung gebracht. Migrationsgeschichte wurde zu Beginn der Workshops eindeutig nicht als Teil deutscher Geschichte gesehen. Der Geschichtsbegriff bezog sich sehr stark auf den, der in der Schule vermittelt wird. Die persönliche Geschichte, die z.B. von Eltern und Großeltern weitergegeben wird, wird dagegen eher abgewertet. So erwähnte ein Teilnehmer, in seinem Herkunftsland sei eine Straße nach seiner Familie benannt; er schien dieser Tatsache aber keine Bedeutung

¹⁸ Zu beziehen über den Norddeutschen Rundfunk

¹⁹ Zu beziehen über www.kanak-attack.de

beizumessen und wusste auch nichts Genaueres darüber. Die Großeltern scheinen bei der Vermittlung von Geschichte eine bedeutende Rolle zu spielen; insofern ist relevant, ob die Großeltern als historische Figuren körperlich anwesend waren, ob sie im Herkunftsland leben oder auch, ob sie bereit sind, über Geschichte zu sprechen.

Eine Erfahrung, die wir bereits in den Jahren zuvor sammeln konnten, bestätigte sich auch in diesem Projekt: Für die Öffnung der Gruppe dem Thema gegenüber, ist erstens die Gruppenzusammensetzung sehr wichtig und zweitens die Teamzusammensetzung. So reproduzieren sich in transkulturellen Gruppen immer wieder Dominanzverhältnisse und die Weißen Mehrheitsdeutschen dominieren zunächst die Diskurse. Dies ist umso prekärer, je weniger Jugendliche of Color im Workshop anwesend sind. So ist es wichtig, Weißen mehrheitsdeutschen Jugendlichen andere Perspektiven und andere Geschichtsbilder mithilfe von Methoden zu vermitteln, die verdeutlichen, dass das eigene Fortkommen nicht selbstverständlich, sondern auf strukturellen Vorteilen basiert, die gesellschaftlich nicht allen zur Verfügung stehen. Dies sollte jedoch nicht nur auf die Gesellschaft „da draußen“ bezogen werden; vielmehr sollte der Gruppe klar werden, dass auch sie keinen machtfreien Raum darstellt. Dies ist ein sensibler Prozess. Gelingt es, Differenzlinien innerhalb der Gruppe zu verdeutlichen und die Jugendlichen darüber in einen Austausch zu bringen, der von gegenseitiger Anerkennung geprägt ist, so wird mit dem Schweigen gebrochen, das Machtstrukturen in der Gesellschaft zudeckt und unsichtbar, unthematisiert hält. Das Leugnen von Ungleichheit und eigenen Privilegien, bzw. das Verhindern der Artikulation eigener Wut über die marginalisierte Position verhindert gleichzeitig den Abbau machtvoller Strukturen.

Hierfür ist Vertrauen nötig, dass erst einmal hergestellt werden muss. Die Gruppenbildung mithilfe von dynamischen Methoden und eine gleichberechtigte Basis für das Zusammenarbeiten durch Gruppenregeln ist besonders bedeutsam, wenn es um Fragen von Identität und Zugehörigkeit geht. Allgemein verorten mehrheitsdeutsche Teilnehmende Rassismus zunächst im rechtsextremistischen Spektrum und werten rassistische Diskriminierung als Ausnahme. Eine Sensibilität über ungleiche Standorte in der Gruppe sollte also unbedingt hergestellt werden, ohne dabei klassische Opfer/Täter-Zuschreibungen vorzunehmen. Dies kann über Übungen entstehen, die unterschiedliche Perspektiven und Privilegien durch spielerisches Einnehmen einer anderen Perspektive ermöglichen. Wichtig ist hier aber auch der Einsatz eines anderen pädagogischen Mittels unserer Bildungsarbeit: der teilweisen Trennung der Gruppe in Kleingruppen of Color und Weiße Gruppen. Hier können in einem geschützteren Rahmen Empowerment - und Sensibilisierungsprozesse stattfinden. Die Gruppen sollten von TeamerInnen of Color für die Empowermentgruppe und Weißen TeamerInnen für die Weiße Gruppe geleitet werden. Von großer Bedeutung ist also, welche Perspektiven das anleitende Team repräsentiert. Es war und ist sehr deutlich, dass Jugendliche Identifikations- und Vertrauenspersonen brauchen, um sich sicher zu fühlen und sich öffnen zu können.

Die genannten Aspekte verweisen darauf, dass der Zeitmangel, der zwangsweise in Workshops entsteht, die nur wenige Tage dauern, angefangene Prozesse oft abbrechen lässt. Politische Bildung und Sensibilisierungsprozesse brauchen ihre Zeit, daher war das Herbstcamp mit vier Tagen und Übernachtungen ein sehr guter Rahmen, um Vertrauen zu bilden, inhaltliche Grundlagen zu legen, biographische Übungen durchführen zu können und die Jugendlichen schließlich selbst Themen erarbeiten zu lassen.

Letzteres gelang sehr gut, wenn wir die Teilnehmenden selbst wählen ließen, zu welchem Bereich sie in Kleingruppen Schwerpunkte legen wollten. Unser Resümee ist jedoch auch bezüglich des Herbstcamps, dass eigentlich in jedem Workshop zunächst eine Grundlage geschaffen wurde, an der nun intensiv weitergearbeitet werden könnte. Auch die Jugendlichen selbst äußerten in den Reflexionsrunden, dass sie sich mehr Zeit

gewünscht hätten, um an ihnen bis dahin unbekanntem Themen (wie deutsche Kolonialgeschichte, Migrationsgeschichte) zu arbeiten. Das Herbstcamp wies erstaunlich viele junge Menschen auf, die sich in ihrer Freizeit antifaschistisch, hochschul- oder parteipolitisch oder in Religionsgemeinschaften engagieren.

Einen weiteren Einfluss hat das kulturelle und museale Angebot vor Ort. Für den Berliner Workshop war hier die städtische Infrastruktur und kulturelle Vielfalt ein großer Vorteil. Ein Besuch der Dauerausstellung zu Migration im Kreuzberg Museum gab den Jugendlichen die Möglichkeit, die „eigene“ Geschichte wiederzufinden und weckte nicht nur ihr Interesse, sondern ließ sie auch eine Konzentrationsfähigkeit zeigen, die uns überraschte. Ein anschließender Stadtrundgang zu Migrationsgeschichte in Kreuzberg mit anschließendem Moscheebesuch und türkischem Essen rundete den Tag inhaltlich ab. Bei der Auswertung des Seminars äußerten sich die Jugendlichen sehr positiv zum Ausflug und konnten inhaltlich viel wiedergeben, während sie im Workshop selbst immer wieder Konzentrationsschwierigkeiten zeigten.

In Bielefeld sind die Spuren und Erinnerungsorte zu Kolonialismus, Nationalsozialismus und Migrationsgeschichte hingegen dünn gesät. Zwei Schülerinnen der Laborschule suchten nach Erinnerungsorten zu Nationalsozialismus und hatten Mühe, solche ausfindig zu machen.

Ein wichtiger Aspekt war die Vorführung der Ergebnisse auf dem Präsentationstag des Projekts. Hier zeigten wir die Ausstellung, die die Jugendlichen der unterschiedlichen Workshops erarbeitet hatten und präsentierten die Filme aus dem Herbstcamp und dem Mädchenworkshop der Laborschule Bielefeld. Es kamen viele TeilnehmerInnen aus Bielefeld aus den Seminaren und brachten ihre Eltern und Freunde mit. Einige wenige LehrerInnen nahmen ebenfalls teil und gaben eine sehr positive Rückmeldung. So signalisierte ein Geschichtslehrer aus einem Bielefelder Gymnasium die Filmdokumentation in seinem Unterricht einsetzen zu wollen. Die Teilnehmenden der Workshops waren sichtlich stolz auf ihre Ergebnisse, auch dies, die Anerkennung ihres Engagements, ist relevant für einen Projekterfolg.

Gender

Unser Projekt war in Bezug auf die Hauptzielgruppe darauf angelegt, in unterschiedlichen Zusammensetzungen zu arbeiten. Aufgrund der Tatsache, dass der Träger des Projektes der Mädchentreff Bielefeld e.V. war, glaubten viele Jugendliche, die Seminare seien nur für Mädchen offen. Dies mag der Grund dafür sein, dass nur zwei junge Männer am Herbstcamp teilnahmen. Die zahlenmäßige Dominanz von Mädchen und jungen Frauen schien aber kein Problem darzustellen, die Jungen bezogen sich zwar stark aufeinander, bildeten jedoch auch ohne weiteres Arbeitsgruppen mit Mädchen. Die Präsenz des männlichen Teamers als Identifikationsfigur war für beide Geschlechter allerdings wichtig, vor allem wenn es um Themen wie Sexualität ging. Die offensichtliche Spaltung und Konkurrenz von Mädchen und Jungen der Klasse 8 in der Neuköllner Hauptschule nahmen wir zum Anlass, die Gruppe auch teilweise nach Geschlechtern zu trennen, um an Themen zu arbeiten. Hier zeigte sich, dass die Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit besonders wichtig war und mehr Arbeit in getrennten Gruppen nötig wäre, damit sowohl Mädchen, als auch Jungen sich frei äußern können. In den getrennten Räumen äußerten sowohl Mädchen, als auch Jungen, dass sie sich vom jeweils anderen Geschlecht geärgert und bloßgestellt fühlen. An dem Seminar mit Jugendlichen of Color nahmen nur Mädchen teil. Zwei Jungen hatten sich angemeldet, sagten aber kurzfristig aus zeitlichen Gründen ab. Hier stellte sich nun die Frage der Teamzusammensetzung. Dennoch entschieden wir uns in dem ursprünglichen Team das Seminar zu leiten. Das war sehr wichtig, da das Team bzgl. der Perspektive 'Migrationsherkunft' und 'Schwarzer Deutscher' transkulturell zusammengesetzt war und die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen widerspiegelte und so den Mädchen ein

Gegenüber bot. Die Mädchen der Laborschule Bielefeld arbeiten regelmäßig in Mädchengruppen, eine Sensibilisierung in Bezug auf den eigenen gesellschaftlichen Standort war insofern vorhanden. Im Workshop brachten die Mädchen ganz selbstverständlich Genderaspekte ein und setzten sich insofern auch mit weiblichen Perspektiven auf das Thema deutscher Kolonialismus auseinander.

Resumee

Unsere Ausgangsthese war, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunft auch unterschiedliche Zugänge zu Geschichte haben. Weiter vermuteten wir, dass der Geschichtsunterricht in der Schule diesen unterschiedlichen Zugängen nicht Rechnung tragen kann, sondern diese vielmehr in außerschulischen Seminaren und mithilfe von biographischen Methoden herausgearbeitet werden sollten. In der gemeinsamen Projektauswertung durch die TeamerInnen haben wir diese Thesen bestätigt gefunden.

Wir betrachteten unser Projekt als Modellprojekt und waren sehr gespannt auf die Übertragbarkeit eines theoretisch hohen Anspruchs auf die Bildungsarbeit mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und Bildung. Es zeigte sich, dass das Verdeutlichen historischer Kontinuitäten in der Gegenwart ein hohes Ziel ist, das Jugendlichen nicht leicht nahe zu bringen ist, vor allem aber viel Zeit benötigt.

Unser ursprüngliches Vorhaben, die Durchführung einer dreiwöchigen Bildungsreise mit Jugendlichen im Sommer 2006, konnte aufgrund der späten Mittelbewilligung der Bundesgelder nicht umgesetzt werden, so dass wir unser Konzept ändern mussten. Im Rückblick denken wir, dass eine solche Bildungsreise mit der Mischung aus Freizeit, Exkursionen und Bildungsarbeit optimal für unser Vorhaben gewesen wäre.

So werden wir die entstandenen Kontakte nutzen, um weitere Geschichtsprojekte zu beantragen, da wir die Thematisierung von pluralen Geschichtsbildern für eine wichtige Aufgabe in der Migrationsgesellschaft halten, an der wir weiter arbeiten wollen.

Da Identität und Zugehörigkeit sich auch über Geschichte ausbilden, ist es unerlässlich, Migrationsgeschichte in Deutschland sichtbar zu machen, anzuerkennen und als gleichwertigen Teil deutscher Geschichte zu thematisieren. Die Erfahrungen aus den Workshops zeigen aber, dass dies im Schulunterricht und in den Medien nur sehr marginal umgesetzt wird. Dies liegt zum einen natürlich am Curriculum und den Schulbuchinhalten (was ja aus den wissenschaftlichen Diskursen aus der Erinnerungspolitik in der Einwanderungsgesellschaft bereits bekannt ist), zum anderen aber auch an der überwiegend mehrheitsdeutsch zusammengesetzten LehrerInnenschaft, die im Studium nur unzureichend auf interkulturellen Schulunterricht vorbereitet wird.

Wenn historische Bildung auf die Bedingungen und die Zusammensetzung der Einwanderungsgesellschaft eingehen möchte, muss sie anerkennungstheoretischer vorgehen. Die Verankerung von Migrationsgeschichte in den Schulunterricht wäre hierfür ein erster Schritt. Hierbei wäre die Prüfung und Veränderung von Curricula und Schulbuchinhalten sehr wichtig, die Migration kaum oder stark kulturalistisch thematisieren. Hier müsste verstärkt eine Fortbildung stattfinden, die an den Lehramts-Studiengängen angesiedelt wird, um langfristig eine nachhaltige Entwicklung zu sichern. Auch an den Schulen selbst sollten Prozesse angestoßen werden, die langfristig auf eine strukturelle Veränderung der Organisation Schule in Bezug auf Migration hinwirken. Hier könnten Kooperationen mit Migrationsfachkräften aus der politischen Jugendbildung sinnvoll sein, um den Schulkontext zur Thematisierung von biographischen Aspekten teilweise auch verlassen zu können.

„Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte ...“²⁰

- Perspektivität im Kontext von historisch-politischem Lernen

Sebastian Fleary

|

Worte finden.

Aller Anfang ist schwer - ist doch so ein Sprichwort hierzulande, oder?

Ich will nun die Debatte um Bezeichnungen [im Bereich der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik/Bildungsarbeit] weiter verunsichern.

Bevor ich im Folgenden meine Reflexionen zu dem Projekt „deutsche Gešchichte(n) - Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“ und die, für mich damit verbundenen Themen, darstelle, möchte ich kurz skizzieren warum ich die Begriffe wähle, die ich wähle.

Langläufig ist mittlerweile in der bundesdeutschen Öffentlichkeit festzustellen, dass in den letzten Jahren der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“²¹ salonfähig geworden ist.

Beim Lesen in jüngerer Literatur zu dem Thema²² und beim Besuch einer Tagung der Heinrich Böll Stiftung fiel mir auf, dass es einige Menschen gibt, die Unbehagen haben mit der Verwendung dieses Begriffes. Mir wurde klar, dass ich nicht alleine war mit der Unzufriedenheit über die Ungenauigkeit des Begriffes.

Positiv zu bemerken wäre, dass die Verwendung dessen definitiv als gesellschaftlicher Fortschritt zu bezeichnen ist, in Abgrenzung zu vorherigen Begriffen wie „Ausländer/Ausländerin“ oder ähnlichen.

Ich möchte gerne zu einer Reflexion dessen einladen was dieser Begriff [MmM] aussagt/intendiert, wofür er steht/eingesetzt wird und wer damit eigentlich gemeint ist.

An dieser Stelle sind Fragen nach dem Referenzpunkten zu stellen:

Worauf beziehe ich mich? Was will ich ausdrücken?

Es geht um die Klärung dessen, was ich als [identitäre] Referenzpunkte nutze und welchem Zweck sie dienen/erfüllen bzw. welches Ziel ich damit verfolge.

Geht es bei meiner Beschreibung darum, dass MmM selbst bzw. die [Groß]Eltern aus einem anderen Land nach Deutschland oder in ein anderes Land migriert sind? Ist es mir von Bedeutung, was es für den Lebensalltag dieser Zielgruppe bedeutet/welchen Effekt es hat, dass sie oder ihre [Groß]Eltern migriert sind?

Ist damit genauso eine Weiße²³ deutsche Jugendliche gemeint, deren Großeltern aus der Schweiz nach Deutschland gekommen sind? Oder ein Schwarzer²⁴ Jugendlicher, der hier

²⁰ Hier beziehe ich mich auf das gleichnamige Lied der Hip-Hop Band „Freundeskreis“. Dieses Lied war für mich in meiner Biographie sehr prägend. Es verknüpft m.E. sehr gut diverse historische Ereignisse mit einer Biographie und eröffnet sehr viele Anknüpfungspunkte [Prädikat „empfehlenswert“]. Mit dem Lied zu arbeiten lag mir während des gesamten Projektes am Herzen. Hier mein erster Versuch... Ich hebe das „dein“ vor, da es mir, in diesem Beitrag, um die „Perspektivität“ geht.

²¹ Im Folgenden MmM abgekürzt. Da gäbe es auch noch „MiMiMi“ (= Mitbürger_innen mit Migrationshintergrund) im Angebot.

²² Zu nennen wären hier „Mythen, Masken und Subjekte“ (Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt: 2006), und „Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ (Elverich, Kalpaka, Reindlmeier. 2006)

²³ „Weiß“ kennzeichnet eine durch postkoloniale Verhältnisse und Zustände privilegierte Position, welche meist erstmal unmarkiert und verschleiert bleibt.

²⁴ „Schwarz“ wird im Folgenden als politische Identifikationskategorie genutzt, die ein Position bezeichnet, in und aus der potentiell Rassismuserfahrungen gemacht werden.

geboren ist und mit seinem Weißen Vater aufwächst und lebt, dessen Schwarzer Elternteil aber nie Tahiti verlassen hat?Fragen über Fragen.
Was intendiert dieser Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“, wenn im Prinzip fast alle Menschen irgendwie einen Migrationshintergrund haben?²⁵

Hintergrundinformationen zu dem Begriff:

Beginnend mit dem [Mikrozensus 2005](#) erhoben die [Statistischen Landesämter](#) und das [Statistische Bundesamt](#) Daten zu Personen mit [Migrationshintergrund](#).

Der Begriff erfuhr hier seinen ersten Hype.

Vor allem folgende Personengruppen werden demnach dem Merkmal "Menschen mit Migrationshintergrund" zugeordnet:

1. [zugewanderte](#) Ausländer
2. in Deutschland geborene Ausländer
3. [eingebürgerte](#) Ausländer
4. [Spätaussiedler](#)
5. sowie Kinder mit zumindest einem Elternteil, das eines der genannten Merkmale erfüllt, jeweils soweit diese ihren [Wohnsitz](#) in Deutschland haben. Diese Personen müssen keine eigene Migrationserfahrung haben und leben zum überwiegenden Teil seit ihrer Geburt in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt. <http://www.destatis.de>)

Im Jahr 2005 lebten nach dieser Definition 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Dies entsprach 19 % der [Wohnbevölkerung](#) der Bundesrepublik (82 Millionen). Von diesen 19 % hatten 53 % die deutsche und 47 % eine ausländische [Staatsangehörigkeit](#).

Es besteht so eine demographische Situation in der jede Fünfte Person in Deutschland einen Migrationshintergrund aufweist.

In dieser Definition, sowie auch in den meisten Kontexten, in denen es innerhalb der antirassistischen und interkulturellen Praxis in Deutschland verwandt wird, geht es m. E. nicht um die tatsächlichen Migration[erfahrungen] von Menschen bzw. was es für die Lebensrealität der einzelnen Subjekte und ihre Nachfahren bedeutet. Vielmehr geht es darum eine rassistische Markierung als „Andere_r“ bzw. dem Nicht-Entsprechen der Fiktion „typisch deutsch“ und den daraus folgenden Positionierungen/Subjektpositionen oder auch den gesellschaftlichen Platzanweisern der Beteiligten zu markieren.

Da es im folgenden Text bei der Reflektion des Projektes, um den eben benannten Referenzpunkt der rassistischen/ethnisierenden Markierung geht, benutze ich im Folgenden die Begriffe „Schwarze Subjekte“ oder „People of Color“²⁶ [kurz PoC] zur Beschreibung dieser Gruppe[n]. Beide Begriffe werden im Text synonym verwandt²⁷. Es bleibt zu erwähnen, dass es sich hierbei um Eigenbezeichnungen²⁸ dreht.

²⁵ An dieser Stelle würde mich auch interessieren, wer diesen Begriff überhaupt „erfunden“ hat und was sich diese Person dabei gedacht hat.

²⁶ Dieser Begriff hat ebenfalls eine sehr emanzipatorische Geschichte. Er verbindet diejenigen, die durch die Weiße Dominanzkultur marginalisiert sowie durch die Gewalt kolonialer Tradierung und Präsenzen kollektiv abgewertet werden. Im Unterschied zur konventionellen Identitätspolitik hat der People of Color Ansatz den Vorteil, dass er strukturell selbst-reflexiv und multiperspektivisch angelegt ist.

²⁷ Die beiden Begriffe sind allerdings keine Synonyme sondern entspringen unterschiedlichen gesellschaftlichen und historischen Kontexten und sind mit unterschiedlichen Problematiken behaftet (zu den Problematiken siehe Wiedenroth-Coulibaly. 2005: S.11ff.).

²⁸ Der Aspekt der Eigenbezeichnungen ist in dem Bereich der „Begrifflichkeiten“ von tragender Bedeutung. Wie verstehen/definieren sich denn die über die gesprochen wird eigentlich? Warum in die Ferne schweifen, wenn die Antwort liegt so nah?

Es handelt sich bei diesen Begrifflichkeiten nicht um individuelle Positionen sondern um gesellschaftliche Verhältnisse oder Platzanweiser.

Wohlwissend, dass ich nicht allen rassistisch-markierten Menschen mit diesen Begriffen gerecht werde, will ich den, hoffentlich nicht so bald endenden, Prozess des Wortefindens erst mal beenden für diesen Text.

Meines Erachtens bedarf es, um der Schwierigkeit einer angemessenen Begrifflichkeit weiter voran zu bringen mehr vielfältige Empowerment-Räume. Nur hier kann eine sinnvolle und tragbare Weiterentwicklung solcher Begriffe von statten gehen.

Wie Paolo Freire in seinen Werken schon aufzeigte, ist eigene Worte/Wörter finden ein wichtiger Schritt zur [Trans]Formation der Gesellschaft²⁹.

|

Inter-esse.

Mein persönliches Erkenntnisinteresse für das Projekt lag darin herauszufinden, welche persönliche Verbindung Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zu deutscher Geschichte haben bzw. wie sie **deutsche Gešchichte(n) begreifen** - Was sie für sich lernen, wenn sie ihr Ohr auf „die Schiene der Geschichte“ legen?

Ich erläutere im Folgenden durch welche Wechselwirkungen/Interaktionen mein Interesse an dem Thema entstanden ist. Deshalb Inter-esse.

Dieses Inter-esse wurde [erstaunlicherweise] bei mir während der Fußball WM 2006 geweckt, wo in Deutschland „Die Welt zu Gast bei Freunden“ gewesen sein soll.

Es wurde nicht nur Fußball gespielt, es wurde auch gefeiert und vor allem wurde ausgiebig der neue „gesunde“ Patriotismus und das neue positiv besetzte „Deutschland-Gefühl“ abgefeiert.

Egal wo ich hinblickte oder hinging - sah ich nur noch die deutsche Nationalflagge, „Schwarz-rot-geil“-Aufkleber, traf ich grölende [besoffene] Menschen an, welche die deutsche Nationalhymne sangen³⁰. Mulmiges Gefühl!

Positiv? Für wen?

Neu? Gab es das nicht schon mal?

Die Assoziationen, die ich dazu habe sind schnell auf den Punkt gebracht: Mölln, Rostock-Lichtenhagen, Solingen und Hoyerwerda.

Es wurden die Jahre 1992-1993 geschrieben und in Deutschland wurden innerhalb von kürzester Zeit ebenfalls eine „neue“ Welle von Patriotismus losgetreten. Deutschlandfahnen wehten, Arme wurden gehoben, Hakenkreuze waren auf einmal cool und Molotowcocktails steckten Häuser in Brand - Menschen wurden gejagt. Nicht Menschen, wie du und ich, wurden gejagt - sondern Schwarze bzw. PoC³¹.

In ganz Deutschland [nicht nur in den sogenannten alten Bundesländern] ging die

²⁹ Nach Paolo Freire sogar der Welt (zur Vertiefung dessen siehe „Pädagogik der Unterdrückten“ von 1970)

³⁰ Dies überfiel mich einmal tatsächlich recht unerwartet, als ich in einem Straßencafé in Bielefeld saß und dann plötzlich ein paar Anwohnende aus dem 4.Stock meinten, dass sie jetzt die ganzen Leute von der Straße mit der deutschen Nationalhymne beschallen müssten (incl. Gegröle in Deutschlandtrikot und Hand aufs Herz).

³¹ Wobei hier das Hauptaggressionspotential Flüchtlingen/Asylbewerber_innen gegenüber gebracht wurde.

Neonazi-Welle um. Das war halt angesagt.

Da ich zu derzeit in einem Dorf wohnte, wo es drei-Generationen-alte Nazi-Familien gab, wurde mir dieser Umschwung sehr bewusst. Schulkumpels, die neben mir auf der Bank saßen malten auf einmal Hakenkreuze auf den Tisch.

Das „Nationale“ wurde zu dieser Zeit auch sehr in den Fokus gerückt. „Deutsch“ wurde wieder zu einer wichtigen Kategorie im Alltagsgeschäft. Dementsprechend wurde auch geguckt, wer dem entsprach und wer nicht.

Da ich teilweise mit einigen sehr weltoffenen Neonazi-Klassenkameraden den Unterricht absolvieren durfte, wurde mir zuteil, dass ich wohl in der „Rassenhierarchie“ nicht ganz unten stände, da ich ja obwohl ich „ein N...“³² wäre trotzdem ein Deutscher sei. Damals freute ich mich darüber, denn es verschafft mir Vorteile für meinem Schulalltag.

Die Situation eskalierte - wie vielerorts - und wir verließen aus Sicherheitsgründen das Dorf und zogen in die Stadt.

Der Grund, wieso ich an dieser Stelle ein biographisch sehr prägendes Ereignis erwähne, ist, dass sich für mich daran eine Lektion anschloss: „Da wo Deutschlandfahnen wehen bin ich nicht sicher bzw. bin ich nicht zu Hause“.

Ich will mal die gewagte These aufstellen, dass diese Jahre für Personen, die diese Zeit in Deutschland verbracht haben, Verschiedenes bedeuten.

Assoziiere mal frei bzw. frag mal in deinem Bekanntenkreis herum...³³

Diese Assoziationen von „Angst“ werden intensiver/gehäuft bei PoC auftreten.

Hierbei möchte ich darauf hinweisen, dass diese Angst oder dieser Schmerz zwar persönlichen Ursprungs sind, ich es aber thematisiere um, mit Grada Kilomba zu sprechen, sie zu theoretisieren und mit einzubringen in die Diskussion (vgl. Kilomba. 2006: S.84). Denn es handelt sich hierbei nicht [ausschließlich] um private Informationen, sondern [ebenso] um eine Widerspiegelung der historischen, politischen und sozialen Realität der race relations.

Was bedeutet es für Schwarze Subjekte/PoC in Zeiten zu leben, wo es wieder „normal“ geworden ist, stolz auf Deutschland zu sein? Das Graben in den dreckigen Büchsen deutscher Vergangenheit beendet ist und alle wider mit fröhlichem „gesundem“ Patriotismus nach Vorne blicken können - das prekär geschwächte WIR-Gefühl „endlich“ befreit ist ... und die schlimmen Jahre deutscher Geschichte nun auch ausreichend bearbeitet worden sind.

Ich habe daraus gelernt, dass Patriotismus für mich kein anstrebenswertes Ideal sein kann - es mehr als das geben muss. Ich stelle immer wieder die Frage: WOZU?

Wozu dieses Streben nach nationalem WIR-Gefühl?

Wieso kann bspw. Deutschland³⁴ momentan nicht eine Vorreiter_innen-Rolle³⁵

³² Hiermit ist das N-Wort gemeint.

³³ *Auch hier wieder eine ergänzende Fußnote: Welche Bedeutung hat bspw. die deutsche Einheit für Schwarze Subjekte? wäre eine weitere Frage.*

³⁴ Wenn es sich schon als geschlossenes homogenes System verstehen muss...

einnehmen in Hinsicht auf Reflexivität auf Nationalismus und Patriotismus? Was gibt es zu verlieren?

Diese Erkenntnis beschränkt sich für mich nicht nur auf den bundesdeutschen Kontext, sondern ist für mich eine globale Frage. Das ist eine historische Erkenntnis für mich aus dem Nationalsozialismus und den Pogromen 1992-1993.

Diese Frage bzw. Relativierung des Patriotismus/Nationalismus ist je nach Kontext sicherlich einzubetten [bspw. in postkoloniale Unabhängigkeitskämpfe]. Der essentielle Gehalt dieser Frage bleibt für mich jedoch bestehen.

Somit ist dies eben geschilderte, Teil deutscher Geschichte und **deutscher Geschichte(n)**. Es ist ein Teil des historischen Wissens von Menschen [in diesem Fall von mir] die in Deutschland leben und Ereignisse miterleben und daraus ihre Erkenntnisse ziehen - etwas, was ihr historisches Gewordensein beeinflusst.

Ist es ein Teil der großen - noch nicht dem Mainstream zugänglichen - Pluralität anderer³⁶ Wissens und anderer Wahrheiten (vgl. Kilomba. 2006: S.81³⁷). Wahrheiten und Wissen, welche/was zum verstummen gebracht worden ist. Dies wird [noch] in keinen Geschichtsbüchern in deutschen Schulen behandelt oder auf eine andere Art und Weise als deutsche Geschichte anerkannt. Die ist als ein eindeutiger Indikator dafür zu markieren, dass in der Geschichtsschreibung in Deutschland in keinsten Weise der Eurozentrismus/die Dominanzkultur reflektiert wird und weiterhin davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Geschichtsschreibung und dazugehörigen Wahrheitsproduktion um etwas Apolitisches handele.

Diese andere Geschichte sollte von den Nebenschauplätzen herunter geholt und in die Haupthandlung eingebunden werden. Die „Route des Verschweigens“ muss freigelegt werden und dem Ganzen eine „Gegengeschichte“ (Do Mar Castro Varela, Dhawan. 2005: S.66) entgegengesetzt werden - um diese andere deutsche Geschichte sichtbar zu machen und die öffentliche Auseinandersetzung damit einzufordern.

Somit ist historisches Lernen meines Erachtens stark durch unsere Perspektivität geprägt. Und ein nicht unwichtiger Teil, der unsere jeweiligen subjektiven Perspektiven prägt, ist die der gesellschaftlichen Positionen, die wir einnehmen und zugewiesen bekommen.

Das ist der Hintergrund auf dem mein persönliches Erkenntnisinteresse für das Projekt gedeiht ... „Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte ... Geschichte“.

Auf dieser Basis [in Form einer nicht allgemeingültigen, aber dafür sehr stichhaltigen und persönlich-politischen Erfahrungsaustausch] fand ich es interessant sich genauer anzugucken, ob Geschichte für Jugendliche unterschiedlicher Herkunft verschiedene bedeutet³⁸.

³⁵ Was sich auch bestens in die Wettbewerbslogik innerhalb der EU einfügen ließe.

³⁶ Hiermit soll auf eine binäre Konstruktion der Welt [„Wir“ und „Die anderen/Nicht-Wir“] verwiesen werden und den daraus resultierenden Effekten, Realitäten und [Welt]Erklärungsansätzen [bspw. „othering“]. „Diskurse über Andere machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere“ (Mecheril. 2004: S.45ff). Die Ordnung wird geschaffen.

³⁷ Wobei wichtig ist festzuhalten, dass Grada Kilomba sich in diesem Text explizit mit der Wissensproduktion in deutschen Universitäten und dessen Parallelitäten zu einer Maske, die in der Kolonialzeit angewandt worden ist gegenüber versklavten Subjekten („enslaved people“)- die „mask of speechlessnes“. Sehr empfehlenswerter Text!

³⁸ Anknüpfungspunkt bietet hierzu Viola Georgie's Buch „Entlehene Erinnerungen -

An unterschiedlichen Punkten [während Übungen, Diskussionen, etc.] stellte sich heraus, dass die eigene Perspektive eine Relevanz hat für die Jugendlichen und dem, was sie aus geschichtlichen Themen lernen, wie sie Geschichte(n) bzw. **Gešchichte(n)** begreifen.

So wurde z.B. deutlich, dass der Geschichtsunterricht aus der Schule für viele Jugendliche keinerlei oder nur wenig Anknüpfungspunkte bot zu ihrem Leben. Vor allem einige Jugendliche of Color sagten hier aus, dass es für sie keinen Sinn mache bspw. über Napoleon zu sprechen und keineswegs über das Osmanische Reich. Geschichtsunterricht ist nicht neutral und kann es auch nicht sein.

Welche [biographischen] Anknüpfungspunkte³⁹ bieten sich für diese Jugendlichen? Warum sollen sie diese Geschichte lernen? Weil sie in Deutschland leben und hier die Verantwortlichen für Geschichtsbücher glauben, dass es wichtig sei? Wieso finden diese Verantwortlichen nicht auch, dass es wichtig sei der Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen und so bspw. Migrationsgeschichte ebenfalls schwerpunkt-mässig zu thematisieren?

So stellte sich ebenfalls heraus, dass es für die meisten Jugendlichen Neuland darstellte sich das Thema „Migrationsgeschichte“ anzugucken. Die Jugendlichen of Color hatten hier biographisch gesehen mehr Anknüpfungspunkte und waren somit auch Träger_innen von mehr Wissen darüber. Interessant war hierbei, dass dieses Wissen von den Jugendlichen of Color selbst nicht als Teil der deutschen Geschichte verstanden wurde - da Geschichte in dicken, staubigen Büchern steht und nichts ist, was ihre Oma [of Color] ihnen erzählt. Somit hier die Nicht-Anerkennung wieder zum Tragen kommt.

Ebenso nennenswert in Bezug auf „Perspektivität“ finde ich eine Situation aus dem „Herbstcamp“, wo einige der Jugendlichen in einer Diskussion auf das Thema „NPD-Verbot“ zu sprechen gekommen sind. Hierbei gab es Positionen of Color⁴⁰, die sich sehr klar für ein Verbot ausgesprochen haben und einige Weiße Positionen, die sich dagegen aussprachen.

Werfen wir einen Blick auf die Argumente/Positionen:

Die Positionen of Color verliefen auf der Argumentationslinie, dass es verboten werden müsse, weil es für sie bedrohlich war/ist und der Effekt von (in diesem Fall) der NPD nicht einschätzbar ist. Hier taten sich klare Links zum NS auf und es fielen Äußerungen wie: „Uns passiert sonst sowas wie den Juden damals“⁴¹.

Ihr Blick auf die Geschichte/ihr Ohr auf der Schiene der Geschichte führte sie zu einem gegenwärtigen Wunsch des Schutz durch den deutschen Staatsapparat.

Wohingegen die Weißen Positionen eher in die Richtung freiheitlich-demokratische Prinzipien gingen, wo es in einer [sogenannten] demokratischen Gesellschaft nicht ginge eine rechtsextreme Partei zu verbieten, aus Verfassungsgründen [hier starker Bezug auf die Meinungsfreiheit] - und die deutsche Verfassung beruhe eben stark auf Lektionen aus dem 2. Weltkrieg.

„Es hat keinen Sinn das zu verbieten“ war eine Äußerung die fiel, denn das stärke die NPD. Es ginge eher darum etwas in den Köpfen der Leute verändern.

An dieser Stelle ließe sich die Frage stellen „keinen Sinn“? Für WEN?

Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ (Hamburger Edition. 2003).

³⁹ Nicht das ich sagen will, dass Geschichte nur sinnvoll ist, wenn sie biographische Anknüpfungspunkte herstellen kann. Doch halte ich diesen Aspekt von tragender Bedeutung. Der Punkt ist ja schon längst anerkannt von geschichtlichen Diskursen. Die Aussage, die ich treffen will, geht in die Richtung, dass die gesellschaftlichen Konstitutionen (wie hier: Migrationsgesellschaft) einfließen müssen.

⁴⁰ Hier befinden wir uns mitten im Differenzdilemma. Warum erwähne ich diese identitären Referenzpunkte/Zuschreibungen bzw. Warum sind sie für mich und meine Erzählung wichtig? Weil ich glaube, dass ihre rassifizierte [racialized] gesellschaftliche Position hier von grundlegender Bedeutung ist.

⁴¹ In diesem Kontext kam das Gespräch ebenfalls auf die Pogrome 1992-1993. Direkter Link -ebenfalls für mich.

Resümierend möchte ich sagen, dass diese Situation m.E. ein gutes Beispiel aus dem Projekt ist, da sie symptomatisch dafür ist. Sie fand im „Herbstcamp“ des Projektes statt, welches unter sehr knappen Bedingungen ablief, sodass wir insgesamt hier nur 4 Tage hatten. Dies führte dazu, dass wir an vielen, vielen Stellen - trotz prozessorientiertem Ansatz - nicht vertiefender einsteigen konnten und wollten. So auch an diesem eben skizzierten Punkt. Es ließen sich noch viele interessante Fragen stellen und bearbeiten mit den Jugendlichen [bspw. eine ausgiebige, vertiefende, und die einzelnen Jugendlichen in ihrer historisch-gewachsenen-Singularität-sehenden Auseinandersetzung mit der Frage „In was für einer Gesellschaft wollen wir leben?“]. Doch für eine differenziertere, facettenreichere, perspektiven-reflektierendere Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex wie unserem, bedarf es sehr viel Raum⁴².

Das Interesse besteht!

Somit schätze ich mich glücklich mit ein paar sehr interessante Anregungen für mich und meine Beschäftigung damit.

Als pädagogische Konsequenz ließe sich daraus die Reflektion der [eigenen] Perspektivität ziehen. D.h., dass wir immer mit einer eingeschränkten, weil kontextabhängigen, Perspektive ausgestattet sind und wir gut daran tun unseren Kontext aus dem wir sprechen/handeln/etc. zu reflektieren und mitzudenken wenn wir sprechen/handeln/etc. Ich halte dies bedeutsam für die Entwicklung von Schulunterricht, Büchern, Fernsehen, und vieles mehr - aber auch in Bezug darauf, welche Perspektiven repräsentiert sind... in meinem pädagogischen Team, in meinem WIR, in den Medien, usw.

Literatur:

- I Statistischen Bundesamt: URL: <http://www.destatis.de> (Abruf: 20.12.2006)
- I Kilomba, Grada: No mask. In: Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. 2006
- I Castro Varela, Dhawan: Postkoloniale Theorie - eine kritische Einführung. 2005
- I Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. 2004

⁴² An dieser Stelle sei nur ein Hinweis auf die Wichtigkeit von „geschützten Räumen“ [Empowerment] hierbei gemacht - in Bezug auf jede Kategorie, die bedeutsam und wirkungsmächtig ist für die Teilnehmenden (regionale Herkunft, Geschlecht, Rassismuserfahrungen, etc.).

Plurale Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft - Betrachtungen mit Blick auf Identitätsbildungsprozesse und Wahrheitsproduktionen

Toan Nguyen

In Deutschland hat mittlerweile jede fünfte Person einen Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass ein Fünftel der deutschen Bevölkerung im Jahr 2007 in individueller, familiärer oder in kollektiver Hinsicht die Erfahrung von Migration, Flucht, Diaspora oder ehemaliger Kolonisation teilen kann. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Geschichten von diesen 20% der Bevölkerung in angemessenem Maße ins kollektive öffentliche (geschichtliche) Bewusstsein eingedrungen sind. Die strukturellen Mechanismen dieser Nicht-Berücksichtigung und Nicht-Anerkennung dieser Erfahrungs- und Geschichtswelten sind in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ebenen verankert (Medien, Bildung, Politik etc.), doch ist insbesondere ein bedeutsamer und exemplarischer Blick auf die deutsche Schule zu richten.

Dies geschah im Rahmen dieses Projektes. Mit Sorge konnten wir feststellen, dass in einer 08. Klasse einer Hauptschule in Berlin-Neukölln, in der 90% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweist, der Begriff der Migration kaum bislang von ihnen gehört wurde. Lediglich einzelne Wortmeldungen verwiesen auf den Englischunterricht in dessen Zuge im Kontext des „melting pot“ USA eine singuläre Thematisierung stattgefunden habe. Das Ungenügende dieser Beobachtung ist zunächst natürlich in der alleinigen fachlichen Berücksichtigung im Englischunterricht anstatt beispielsweise in den Fächern Sozialkunde, Politik oder Geschichte zu sehen. Doch gravierender und nachlässiger ist es, die zumeist (einseitige) Kontextualisierung anhand eines anderen Landes, der USA, zu erkennen. Dies erstaunt desto mehr, je eher und je genauer der Blick auf Gegenwart und Vergangenheit in der deutschen Migrationsgesellschaft fällt. Denn der Blick ist weder weit zurück in die Vergangenheit noch weg von deutschen Grenzen zu richten, um (nachwirkende) Berührungs-, Verflechtungs- und Verwicklungspunkte mit Migration und Kolonialismus zu entdecken (vgl. BlackBook 2005; Ohliger/ Motte 2006:). Darüber hinaus wird es einer postkolonialen sozialen Wirklichkeit in Deutschland nicht gerecht, in der die Identitätsbildung von Personen deutscher und nicht-deutscher Herkunft in diesem gesellschaftlichen Verhältnis verortet ist. Wenn wir uns also der faktischen Migrations- und Kolonialgeschichte Deutschlands auch mit ihren gegenwärtigen soziopolitischen Implikationen annehmen, so sind Überlegungen für das historisch-politische Lernen notwendigerweise anzustellen, die diesem gesellschaftlichen Hintergrund Rechnung tragen.

In Bezug auf den oben genannten Workshop werden deswegen im Folgenden einige Überlegungen voran gestellt, welche Bedeutungen und Perspektiven eines politisch-historischen Lernens im Kontext von Migration, Kolonisation und Diaspora darlegen sollen. Diese sind a) die Reflexion von Identitätsbildungsprozessen - das Erkennen von Positionen der Mehrheit und Minderheit, und b) die Reflexion monokultureller und homogenisierter Geschichts-Darstellungen - das Wahrnehmen, Erfahren und Lernen pluraler sozialer, geschichtlicher und historischer Wahrheiten

a) die Reflektion von Identitätsbildungsprozessen - Positionen der Mehrheit und der Minderheit

Die Geschichten und Erzählungen, die unser direktes soziales und gesellschaftliches Umfeld umgeben, prägen im Wesentlichen unsere Identitäten. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass Prozesse der Identitätsbildung trotz eines möglicherweise kollektiv geteilten gesellschaftlichen Rahmens nicht gleich ausfallen. Denn einhergehend mit unterschiedlich konstruierten und konnotierten persönlichen Merkmalen (wie z.B. Herkunft, Geschlecht, sexuelle Identität, Behinderung) sind auf einer individuellen und strukturellen Ebene Privilegien oder Benachteiligungen verbunden. So ist beispielsweise der Alltag von Personen mit Migrationshintergrund oder Personen of Colour oftmals begleitet von Diskriminierungserfahrungen beim Zugang zu Bildung, Gesundheit, Dienstleistungen, Arbeit etc. Das schließt mitunter ein, dass sie auch in gesellschaftlich besser gestellten Berufen weniger vertreten sind. Weiterhin hat oftmals eine mediale Berichterstattung Bestand, in der ihre Stimmen entweder nicht gehört oder berücksichtigt werden. In Biografien derart Minorisierter, die durch diese Erfahrungswelten geprägt sind, ist schlussfolgernd davon auszugehen, dass die Erfahrung von Benachteiligung, zugeschriebener Inferiorität und Nicht- Repräsentation eine eingeschriebene Kontinuität darstellen kann. Oder anders ausgedrückt: Diese Subjekte kennen die Alltags-Dimensionen, in gesellschaftlichen Positionen der Minderheit verortet und zugewiesen zu werden, welche für sie in bedeutsamen biografischen Erfahrungslinien eingraviert sind.

Unser Projekt, welches in der historisch- politischen Bildungsarbeit anzusiedeln ist, hat sich dem Bildungsanspruch gewidmet, Prozesse der Identitätsbildung zu beleuchten und kritisch zu hinterfragen. Im Rahmen eines solchen Projektes kann es ein pädagogisches und gesellschaftspolitisches Ziel sein, zu einem eigenen (An-) Erkennen differenter sozialer Positionen, wie Positionen der Mehrheit und Positionen der Minderheit anzuregen. Ein weiteres Ziel kann darin bestehen, sich in machtvollen gesellschaftlichen Zusammenhängen zu erkennen und zu begreifen, und Handlungsperspektiven für deren Veränderung zu entwerfen und umzusetzen.

Im Workshop haben wir daher in einem ersten Schritt biografische und soziografische Methoden eingesetzt, in denen grundlegend das Erkennen eigener sozialer Zugehörigkeiten in den Mittelpunkt gerückt wurde. Im Rahmen der Dynamik und der inhaltlichen Diversität eines Soziogramms konnte beispielsweise ein differenziertes Bild von Zugehörigkeiten und Positionierungen der Jugendlichen im Raum eingenommen und betrachtet werden. Eine entscheidende Differenzlinie stellte in dieser Hinsicht die ethnische Herkunft oder der vorhandene Migrationshintergrund dar. Es handelt sich um ein persönliches Merkmal, welches im weiteren Verlauf in seiner Bandbreite zu differenzieren war. Anhand einer biografischen Lebenskurve, die vorerst in Berlin-Neukölln ankommt, sollten die eigenen Bezüge zu Migration aufgezeigt werden mit Fragen, wie z.B. wie bin ich wann mit Migration in Berührung gekommen? Es galt, eigene Bezüge zur die eigene Person und auf die Art und Weise, wie damit gesellschaftlich umgegangen wird. Ergänzend haben wir noch eine Übung durchgeführt, in der die strukturelle Benachteiligung von Personen of Colour in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zum Thema gemacht wurde.

Dieser thematische Block beinhaltete den Ansatz, unterschiedliche Zugehörigkeiten und (Fremd-) Positionierungen sichtbar zu machen und die eigene Identität im Kontext einer Migrationsgesellschaft zu reflektieren. Es wurde viel Wert darauf gelegt, insbesondere den eigenen Bezügen zu Migrationsgeschichte in einer anerkennenden Weise Raum zu geben um somit Prozesse des Empowerments bzw. der Selbst-Stärkung für die

Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft freizusetzen. Dies setzte einen Gegenpart zu rassistischen Projektionen und Fremdbestimmungen von Seiten einer Mehrheitsgesellschaft, in deren Rahmen eine Marginalisierung, Nicht- Anerkennung und Nicht- Würdigung dieser identitären Bezüge Bestand hat. Den Jugendlichen im Seminar den Raum zu bieten, selbst zu Wort kommen ohne von außen definiert zu werden, kann Bestandteil eines aktives Aufbrechens mächtiger Bilder von Anderen sein. Einen Prozess einzuleiten, in der Selbstrepräsentationen erfahrbar und die eigene Stimme gewürdigt werden, wurde zwar teilweise zögerlich und skeptisch von den Jugendlichen aufgenommen, stellt aber dennoch einen wichtigen Schritt dar, sich kritisch marginalisierenden Identitätsbildungsprozessen zuzuwenden. Letztlich ist aber die Skepsis und Zögerlichkeit der Jugendlichen eine berechtigte und etablierte Strategie, da mit dem Raum der Selbstrepräsentation eine machtvolle Gewohnheit der Fremdzuschreibung und Marginalisierung ihre punktuell unerwartete Unterbrechung findet. Die Skepsis deutet auch auf die Notwendigkeit hin, in alltäglichen Lernsettings kontinuierlich einen solchen Rahmen gewährleisten zu müssen.

b) die Reflektion monokultureller und homogenisierter Geschichts- Darstellungen - das Wahrnehmen und Erkennen pluraler sozialer, geschichtlicher und historischer Wahrheiten

Von der konzeptionell- didaktischen Ausrichtung können nach wie vor viele Schulen in Deutschland als monokulturelle verstanden werden. Das bedeutet, dass sie als Institutionen zu betrachten sind, in denen weder plurilinguale noch pluriforme Lernangebote geschaffen werden. Eine eurozentrische oder (konstruiert) monokulturelle Perspektiven können implizit und unhinterfragt in den Lerninhalten bestimmend sein. Anders ausgedrückt: Eine bestimmte Darstellungsweise über gesellschaftliche, politische und historische Verhältnisse kann als dominanter Wissens- und Wahrheitsbezug vorausgesetzt werden. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass in deren Mitte ein Konzept des „Westens und des Rests“ (Hall 1994:138ff.) steht. Es handelt sich um geopolitische Konstruktionen, in denen „der Westen“ als universelle Norm gesetzt wird und als Vergleichsmodell für andere Gesellschaften herangezogen wird. Eine Wissensproduktion findet statt, in der einerseits „der Westen“ positiv konnotiert wurde, wie z.B. europäische Gesellschaften seien fortschrittlich und der europäische Mensch der Höhepunkt menschlicher Errungenschaften. Andererseits wurde im gleichen Zuge das „nicht-Westliche“ negativ besetzt, und das dortige Wissen und Erfahrungen sowie die Menschen herabgesetzt und herabgewürdigt. Es spannt sich ein Repräsentationssystem auf, welches ein Denk- und Wissensmuster in Gang setzt, das einen zusammenhängenden Komplex von Bildern, Auffassungen und Vorstellungen über sich und andere imaginiert, konstruiert und reproduziert. Eingebettet in einem machtvollen Diskurs wird so in einer historischen Kontinuität die eigene Höherwertigkeit legitimiert und über anderes und Andere „gewusst“.

Von diesem dominanten Wissens- und Wahrheitsbezug bleibt auch die Wahrnehmung, das Denken und Handeln vom Lehrpersonal nicht unberührt.

Historische- Politische Bildungsarbeit im Kontext von Migration und Kolonialismus kann dazu beitragen, Prozesse der Wissens- und Wahrheitsproduktion kritisch zu betrachten und zu dekonstruieren. Es kann darum gehen, die machtvollen Homogenisierungen beispielsweise in den Konstruktionen von Nation und nationaler Geschichte und Politik zu thematisieren und auf die gewaltvollen Auslassungen und Leerstellen hinzuweisen. Vor allen Dingen kann es Ziel sein, zu einer Pluralisierung der Wissens- und Wahrheitshaushalte beizutragen und in ein kritisches Verhältnis zu dominanten Darstellungen, Erzählungen und Geschichten zu treten.

Im Rahmen des Workshops haben wir die Themen Flucht & Migration behandelt und dafür unter anderem die Übung Refugee Chair⁴³ durchgeführt. Die Übung eignet sich gut, um die Beschränktheit und Grenzen der eigenen Wissensbezüge aufzuzeigen. In der Übung repräsentieren die Teilnehmenden BewohnerInnen oder Ressourcen (wie Geld) der 5 Kontinente. Anhand eigener Einschätzungen sind sie dann aufgefordert, sich entsprechend zu den Fragen zu verteilen. Beispielsweise wird nach der Zahl der Bevölkerung, nach der Größe des Bruttosozialprodukts oder nach der Anzahl aufgenommener Flüchtlinge gefragt. Unmittelbar nach ihren eigenen Einschätzungen wird die faktische Aufteilung mitgeteilt, so dass sie selbst als ProtagonistInnen den Raum einnehmen. Ein Erfahrungswert der Übung besteht dadurch, dass die Teilnehmenden sich bei den Fragen auf vor allen Dingen medial dominante Diskurse stützen, mit denen beispielsweise von einer „Flut von Flüchtlingen“ nach Europa konstruiert wird. So erstaunt nicht, dass sie bei der Zahl der Aufnahme von Flüchtlingen Europa als Hauptaufnahmekontinent ansehen, wobei an den ersten beiden Stellen Asien und Afrika rangieren. Im Gesamten rückt die Übung globale Zusammenhänge sehr anschaulich zurecht, mit Blick auf Bevölkerungszahl und Verteilung des Reichtums. Damit können Migrationsthemen auch in Zusammenhang globaler Gerechtigkeit zum Gegenstand werden. Ihr bisheriges Wissen wird auf diese Weise herausgefordert und in ein anderes erweitertes Bild gerückt.

Ein weiterer Bestandteil des Workshops bestand im Sprechen über Kolonialismus. Hierfür hatten wir die Einstiegsfrage gestellt, was sie mit dem Stichwort Kolonialismus verbinden. Nicht überraschend waren Aussagen, denen nach über Kolonialismus bislang nur im Zusammenhang von Handel und der Entdeckung Amerikas durch Columbus gesprochen wurde. Im Gespräch wurde dann der Blick erweitert auf die europäischen Kolonialmächte und die Art und Weise, wie sie über Jahrhunderte hinweg die Welt „entdeckten“, sie sich aufteilten und unter ihrer Herrschaft stellten.

Als sehr anschaulich erwies es sich außerdem, dominante Darstellungen an der Betrachtung von Weltkarten zu verdeutlichen. Wir veranstalteten ein Quiz, in dem Fragen zu Größenverhältnissen zwischen einzelnen Kontinenten abgefragt wurden und gaben die von ihnen aus dem Schulunterricht bekannte Mercator Weltkarte als Grundlage. Dies führte dazu, dass bei der Auflösung der Fragen sie sich über die Ergebnisse wunderten, da sie meistens nicht richtig getippt hatten. Wir konnten dann aufzeigen, dass die Mercator Weltkarte nicht die geografischen Größenverhältnisse wiedergibt und dafür die Peterson Weltkarte besser geeignet ist. Somit wurde ihnen deutlich, welche Implikationen es für das eigene Wissen hat, welche interessierte Perspektive zugrunde gelegt wird. Und vor allen Dingen konnten sie feststellen, dass das ihnen vermittelte Wissen Grenzen und Leerstellen aufweist.

Um vielfältige Perspektiven auf Geschichte und Politik in der Bundesrepublik Deutschland darzulegen, haben wir zum Abschluss des Projektes einen Stadtrundgang durch Kreuzberg unternommen, u.a. mit Besuch der Ausstellung zu Migrationsgeschichte im Kreuzbergmuseum. Im Rahmen dieses Stadtrundganges konnten Migrationsprozesse und -erscheinungen als wichtige Bestandteile deutscher Geschichte wahrgenommen werden und als Alltag in Deutschland erfahrbar gemacht werden. Durch die Begleitung eines Referenten konnten sie im Gespräch auch weitere Erkenntnisse über Migrationsgeschichte erhalten und plurale Perspektiven auf Gesellschaft erkennen.

⁴³ Aus dem Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit des DBG Bildungswerkes (<http://217.20.127.41/~tguv/baustein.dgb-bwt.de/PDF/C8-RefugeeChair.pdf>)

Ausblicke

Die Erfahrungen des Workshops haben die Notwendigkeiten eines reflektierten Umgangs mit Identitätsbildungsprozessen und Wissensproduktionen im Kontext einer Migrationsgesellschaft gezeigt. Sie legen auch nahe, in Bildungszusammenhängen, wie sie in der Schule hergestellt werden, zu lernen machtvolle gesellschaftlicher Diskurse hinterfragen zu können. Gerade mit Blick auf den schulischen Werdegang der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind Räume zu eröffnen, in denen sie frei von rassistischen Fremdprojektionen und Imaginationen die Möglichkeit erhalten in einer anerkennenden und stärkenden Weise sich selbst mitteilen, darstellen und repräsentieren zu können. Auch ist es wichtig, in der faktischen pluralen Gesellschaft Deutschland die Pluralität der Erfahrungs-, Wissens- und Wahrheitsbestände mit deren tatsächlichen Würdigung und Anerkennung zu koppeln und Mehrheitsdiskursen entgegenzutreten, die geprägt sind von machtvollen Auslassungen und Marginalisierungen. Dies erscheint besonders bedeutsam mit Blick auf Zusammenhänge von Migration und Kolonialismus für aktuelle soziale und politische Entwicklungen.

Literatur:

Antidiskriminierungsbüro Köln/ cyberNomads (2004): TheBlackBook. Deutschlands Häutungen. IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und Kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument Verlag. Hamburg.

Motte, Jan/ Ohliger, Rainer (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Klartext Verlag, Essen.

Es war einmal.... Ein Migrations-Power-Seminar

Güler Arapi

Das Haus der Geschichte.

Mit kaltem Steinböden, halbdunklen Wänden

und sich bauschenden, schiffsförmigen Schatten.

Schwerfällige, durchscheinende Eidechsen

lebten hinter alten Gemälden, und wächserne,

bröcklige Vorfahren mit harten Zehennägeln

und einem Atem, der nach vergilbten Landkarten roch,

schwatzten in einem zischenden, papierenen Flüsterton.⁴⁴

Die Anwerbung der TeilnehmerInnen für das (Migrations-)EmpowermentSeminar erwies sich als schwierig. Das Seminar sollte an einem Wochenende stattfinden. Einige interessierte Jugendliche hatten aber keine Zeit, da sie anderweitig eingebunden waren, u.a. durch muttersprachlichen Unterricht in Migrantenselbstorganisationen. Schließlich führten wir das Seminar mit 5 Teilnehmerinnen durch. Interesse und Anmeldungen gab es auch von Seiten einiger Jungen, teilgenommen haben letzten Endes nur Mädchen.

Für mich skizziert die Anwerbung einen wichtigen Aspekt: Jugendliche of Color, mit Migrationsherkunft, mit Duldung, Schwarze Jugendliche, etc. müssen vieles ´nebenbei` hinbekommen. Sei es darum muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, sei es sich mit einer nicht-christlichen Religionszugehörigkeit auseinander zu setzen, sei es „Ihre“ Themen sind Sonderthemen, die außerhalb institutioneller, z.B. schulischer, Einrichtungen, ihren Ort haben. Schmerzlich muss ich eingestehen: Wir sind dem ebenfalls verfallen, denn wir haben eine Schulkooperation im Bezug auf ein Empowermentseminar gar nicht erst angedacht. Vielleicht, weil wir Widerstände antizipierten, vielleicht, weil wir „wissen“ dass sein Ort in den Wochenenden liegt. Zunächst soviel dazu.

Wie bereits im Vorwort angesprochen, konnten wir im Empowermentseminar ebenfalls beobachten, dass Begriffe wie Rassismus, Migration, Menschen mit Migrationshintergrund nicht zum alltagssprachlichen Gebrauch der Mädchen und nicht zu ihren Selbstbezeichnungen gehörten. Nach ausführlicher Auseinandersetzung allerdings war der Inhalt bekannt. Über (diskriminierende) Situationen, die ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft in Frage stellen, konnten alle Teilnehmerinnen jede Menge erzählen. Das war nichts Neues. Diese Situationen als rassistisch zu bezeichnen, das taten die allerwenigsten. Das war neu. Das wundert nicht. Denn: wieso sollen Jugendliche of Color nicht genau das widerspiegeln, was gesamtgesellschaftlich passiert? ´Rassismus` ist und bleibt eine Bezeichnung der sich vehement widersetzt wird. Dies wird sich so schnell nicht ändern. Mark Terkessidis fragt 2003 in seiner Untersuchung zu Rassismuserfahrungen, ob es eine gemeinsame Sprache der Menschen gibt, die rassifizierungen Tag Täglichen ausgesetzt sind. Ich frage mich, wie sich diese Sprache überhaupt entwickelt kann, wenn erst einmal Räume zum Austausch kaum vorhanden sind oder hart erkämpft werden müssen.

So erzählten zwei Teilnehmerinnen von ihren Fluchterfahrungen und dem Leben mit einem geduldeten Aufenthaltsstatus, von der Familienspaltung durch die Gesetzgebung: einige Geschwister hatten bereits eine Aufenthaltserlaubnis erlangt und die anderen besaßen noch den Duldungsstatus. Die Teilnehmerinnen kannten Räume für die

⁴⁴ Roy 1999, S. 67

Thematisierung ihrer Erfahrungen nicht. Vor allem nicht, in denen sie Sanktionen nicht fürchten brauchten. Und: wie sollen sie etwas missen, benennen oder fordern, wenn sie es nicht einmal kennen? Und: wie sollen sie etwas fordern, wenn ihnen immer wieder deutlich gemacht wird, dass sie in dieser Gesellschaft nichts zu fordern haben?

Auf unterschiedliche gesellschaftliche Perspektiven Bezug nehmend, überrascht es nicht, dass Mädchen mit unhinterfragtem Aufenthaltsstatus erschrocken und bestürzt sind, wenn es um Abschiebung geht. In der Mädchengruppe aus der Laborschule wurde das Thema Abschiebung über den Einsatz des NDR Films ´Abschiebung im Morgengrauen` aufgegriffen. Eine Teilnehmerin beschrieb ihre Gedanken dazu folgendermaßen: "Ich wusste nicht, dass Abschiebung noch in dieser Zeit passiert. Das muss doch total lange her sein. Das machen die doch heute nicht mehr. Das ist doch total unmenschlich!"⁴⁵

Dieses Beispiel steht dafür, dass es notwendig ist, immer wieder zu hinterfragen, welche bundesdeutsche Realität und Geschichte gemeint ist, wenn von dieser die Rede ist.

Wieso eigentlich Empowerment im Rahmen eines Geschichtsprojekts?

Um an das Beispiel anzuknüpfen, war es uns wichtig „Räume“ für unterschiedliche gesellschaftliche „Gruppen“ zu schaffen um einer Thematisierung von unterschiedlichen Geschichtsperspektiven Rechnung zu tragen. Yiğit und Can schreiben, dass „Empowerment- Räume (...) sowohl wichtige Zentren der Begegnung, des Erfahrungs- und Wissensaustausches und der gegenseitigen Stärkung gegen Diskriminierung und Rassismus von und für P[eople]o[f]C[olor], als auch Keimzellen für eine solidarische und gleichberechtigte Gesellschaft“⁴⁶ bilden. Es geht darum, einen Prozess der Selbstermächtigung und Bewusstwerdung in Gang zu setzen, um sich so von Ohnmacht, verinnerlichter Unterdrückung zu ´befreien`.

Die Annahme, die dem Geschichtsprojekt zugrunde lag und auf postkoloniale Auseinandersetzungen Bezug nimmt, war die, dass die Geschichtsschreibung in Deutschland machtvollen Diskursen, die historisch gewachsen sind, unterliegt. Diese basiert auf rassistischen, sexistischen und eurozentristischen Sichtweisen, reproduziert und hält sie am Leben. Um machtvolle Geschichtsschreibung zu durchbrechen und sie zu analysieren gilt es, dieses Wissen sichtbar, hörbar und fühlbar zu machen. Motte und Ohliger sprechen von ´geteilten Erinnerungen`, da sich die Familien- und Kollektivgeschichten und historisch- politische Erfahrungen vieler in Deutschland lebender Menschen of Color von den ´deutschen` unterscheiden⁴⁷.

Mark Terkessidis schreibt in Anlehnung an Michel Foucault vom disqualifizierten Wissen der Leute - ein Wissen „(...) in dem sich aufgrund der Perspektive Einsicht in die ganz konkrete Mechanik von Macht ausdrücken kann (...)“⁴⁸.

Auf dieser Grundannahme gibt es Geschichtsbilder, die nicht gehört werden. Um diesem eine Stimme zu geben, das geflüsterte selber, als People of Color zu hören und zu verstehen, die vergilbten Landkarten zu entziffern, griffen wir auf die Notwendigkeit und die Möglichkeit des Empowermentraums.

⁴⁵ Interview aus dem Dokumentationsfilm des Projektes mit Schülerinnen der Laborschule Bielefeld

⁴⁶ Yiğit/ Can 2006, S. 168

⁴⁷ Motte/ Ohliger 2004, S13 (beziehen sich dabei auf Viola Georgi (2003) „Entliehene Erinnerungen“, Hamburg, S.9)

⁴⁸ Terkessidis 2003, S. 112

Deine Geschichte - meine Geschichte - unsere Geschichte?!

Kommen wir nun zu dem Thema Migrationsgeschichte. Ein wesentliches Ziel des Seminars war demnach die eigene Migrationsgeschichte aufzugreifen.

Wir wandten dabei biographische Methoden an, wie z.B. der Lebenslinie. Auf die Chronologie der Einwanderung nach Deutschland seit 1945⁴⁹ (die ein Bestandteil der Geschichtsausstellung des Projektes ist) verweisend, sagten wir den Jugendlichen, dass sie sich mit ihren Biographien in diese Chronologie einreihen könnten. Die eigene Migration, der der Eltern, Großeltern könnte nun mit Namen und Datum dort zugefügt werden. Staunen und blitzende Augen. Andere mögen das anders interpretieren, für mich spiegelt es eines wider: Die Geschichte der eigenen Migration oder der Migration der Eltern wird nicht zu deutscher Geschichte eingebunden, sondern als ´Andere` Geschichte erzählt. Es ist nicht so, dass es kein Thema zu Hause ist: „Meine Eltern erzählen mir auch viel darüber...“⁵⁰. „Ihre“ Geschichte taucht hinter geschlossenen Türen auf, im Unterricht in Form von Quellen, Chronologien, Zeitzeugenberichte, etc. ist es kaum Bestandteil. In der Schule werden andere historische Themen aufgegriffen, mit denen sich die Jugendlichen, zumindest auf den ersten Blick, über ihren biographischen Zugang nicht identifizieren können und über die eine eurozentristische Sichtweise⁵¹ vermittelt wird. In diesem Zusammenhang diskutierten wir über die Frage, was denn als Geschichte gelte. Es stellte sich schnell heraus, dass für die Teilnehmerinnen Dokumente und Quellen für die Anerkennung von Geschichte wichtige Aspekte darstellen. Die Notwendigkeit von Migrationsmuseen⁵² wird hier deutlich.

Die Nicht-Thematisierung der Migrationsgeschichte/- prozesse bedeutet letztlich eine Abspaltung von anerkannter Geschichtsschreibung und führt dazu, sie als individuelle Familiengeschichte zu deuten und zu „wissen“ dass diese keinen Platz hat, da sie nicht als Deutsche Geschichte anerkannt ist. Das Fehlen von z.B. Dokumenten im Schulunterricht, die das Erzählte der Eltern aufgreifen würden, hat Auswirkungen auf das eigene Selbstbild, das über die eigenen Eltern/ Familie, damit auch auf Identitätsprozesse und Zugehörigkeiten. Das Ge-/ Erlebte hat seinen Ort im Privaten, da es in der ´Deutschen Welt` kaum repräsentiert ist. Die einzigen Über-Mittler dieses Teils Deutscher Geschichte sind die Eltern, Großeltern, Ur-Großeltern

Kanak Attak⁵³ versucht zum Beispiel die Geschichte der „Gastarbeiter“ aus deren Perspektive zu schreiben/ wieder-zu-schreiben. Dabei spielt das Thema Widerstand eine zentrale Rolle. Um ein differenziertes und starkes Bild von „Anderen Deutschen“ zu vermitteln und so auch positive Identifikationsmöglichkeiten anzubieten ist die Thematisierung von widerständigen Formen sehr wichtig. Einen Jahrzehntelangen Kampf diesbezüglich zeigt auch die Schwarze Deutsche Geschichte. Die Schule, ihre Inhalte und Curricula weisen dennoch eine hohe Resistenz auf.

Zu Beginn des Seminars haben wir Assoziationen zum Begriff „deutsche Geschichte“ gesammelt. Migration fiel dabei gar nicht, Deutsche Geschichte wurde vor allem mit Nationalsozialismus assoziiert. Dabei kam es sehr schnell dazu, dass die Teilnehmerinnen Parallelen zu dem heutigen Rechtsextremismus zogen. An diesem Aspekt wurden historische Kontinuitäten schnell deutlich. Eine Teilnehmerin des Herbstcamps formulierte es so: „Gerade Nationalsozialismus hat was mit Ausländern zu tun. Ich denke, wir werden von den Nazis nicht akzeptiert.“⁵⁴ Diese Aussage basiert auf einem

⁴⁹ Motte/ Ohliger 2004, S. 323 ff

⁵⁰ Einige Teilnehmerinnen äußerten dies. Auch im Geschichtscamp sagte dies eine TN in dem Interview.

⁵¹ Im Dokumentationsfilm des Herbstcamps weist ein Teilnehmer of Color darauf hin.

⁵² Näheres hierzu unter <http://www.migrationsmuseum.de/>

⁵³ Vgl. <http://www.kanak-attak.de>

⁵⁴ Aussage aus einem Interview aus der Herbstcampdokumentation

Wissen, dass Deutschland kein Ort der Sicherheit für People of Color ist und dass rechtsextreme Haltungen in der Deutschen Bevölkerung vorhanden sind. Postnationalsozialistische Kontinuität wird an dieser Stelle hörbar und sichtbar. So waren die Anschläge auf Mölln, Solingen, Rostock-Lichtenhagen⁵⁵ einigen Jugendlichen bekannt. Eine Teilnehmerin erzählte, dass sie als kleines Kind zu der Zeit in einer Asylbewerberunterkunft mit ihrer Familie lebte. Da Anschläge von Rechtsextremen befürchtet wurden, wurden sie über eine längere Zeit von der Polizei bewacht.

Die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen of Color verdeutlicht:

- sie haben ein Wissen darüber, wie Mehrheitsdeutsche sie sehen, welche Bilder über „Andere Deutsche“ kursieren
- es gibt ein individuell unterschiedliches Wissen über die Herkunftsgeschichte
- es gibt ein Wissen darüber, welche Rahmenbedingungen durch z.B. Gesetze, Institutionen gesetzt sind und ein Wissen darüber, wie sie sich darin zu verhalten haben
- es gibt ein Wissen darüber, dass ihre Geschichte keine Geschichte für den Geschichtsunterricht ist

Natürlich ist es kein Wissen, das bewusst ist. In Gesprächen und Auseinandersetzungen, können diese Aussagen entnommen werden. Gleichzeitig sind sie auch Fragen, die für weitere Auseinandersetzungen stehen. So knüpfen sich z.B. einige Fragen daran, wie:

- Wie haben die damaligen „Gastarbeiter“, vor Ihnen Andere Deutsche (Nachkriegs-) Deutschland erlebt und was für ein Geschichtsbild über Deutschland haben sie ihren Kindern und Enkelkindern, etc. weitergegeben?
- Was bedeutet das auch für ihren Umgang mit Rassismus?
- Was kann darüber aus den Aussagen der Jugendlichen entnommen werden?

Die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen of Color und ihre Selbstbilder werfen ebenfalls Fragen im Zusammenhang mit verinnerlichtem Rassismus und Kolonialismus auf. Die Aussage einer Teilnehmerin zu der Frage, was die Eltern bei der Geschichtsvermittlung für eine Rolle spielen, bringt dies auf den Punkt: „... ach die erzählen nur“. 1952 beschreibt Fanon⁵⁶ wie er dem ‚weißen Blick‘ im Land der Kolonialherren Frankreich begegnet der über ihn und seine vermeintlichen Merkmale Wissen verbreitet und ihn objektivierte. Auch Nivedita Prasad schreibt „(...) Wir sind wie unsere Eltern zu Schulen gegangen, die systematisch die Minderwertigkeit der eigenen Kulturen, Sprachen, Traditionen usw. gepredigt haben - um uns gleichzeitig die Überlegenheit der weißen Welt nahezu legen. So lernen wir in Indien (...) zunächst Englisch, dann Hindi, und nur selten werden wir in unserer tatsächlichen Muttersprache unterrichtet. (...) Dieses wiederum hat zur Folge, daß sich die meisten People of Color zunächst durch die Brille der Weißen sehen und dies auch in der Migration nur allmählich ablegen können (...).“⁵⁷

Viele fragen sich nun, „was hat das mit Deutschland zu tun?“. Mark Terkessidis, wie auch andere, weisen zu Recht darauf hin, dass koloniale Situationen nicht eins zu eins mit der Lage in einem Einwanderungsland zu vergleichen sind und es einer Kontextualisierung bedarf⁵⁸. Deutschlands postkoloniale Realität und Auseinandersetzung sieht anders aus als die in Frankreich zum Beispiel. Schnell wird in Diskussionen über die koloniale

⁵⁵ Motte/ Ohliger 2004, S. 329

⁵⁶ Zitiert in Terkessidis 2003, S. 79

⁵⁷ Prasad 1994, S. 161

⁵⁸ Vgl. Terkessidis 2003, S. 175

Vergangenheit Deutschlands (und somit auch Verantwortungsübernahme) argumentiert, dass Deutschland nicht so viele Kolonien besaß, wie andere Länder. Es ist eine Tatsache, dass es hierzulande vehemente Widerstände bzgl. Postkolonialer Auseinandersetzungen innerhalb anerkannter Diskurse gibt, obwohl in den letzten Jahren immer mehr Veröffentlichungen gemacht werden⁵⁹.

Die Frage, die Prasad aufwirft ist, wie sich diese (postkolonialen) Mechanismen auf die Migranten auswirken. Ich denke, eines können wir jedenfalls sagen, der „weiße Blick“ zeigt seine Spuren in der Geschichtsschreibung, in die wir eingebettet sind, aber der letztlich entscheidet, wer gehört wird. Die Frage ist: wollen wir überhaupt in diesen eingebettet sein?

Wir müssen also ganz leise sein, horchen und verstehen, was das Haus der Geschichte uns alles zu- flüstert. Vielleicht sollten wir als erstes seine Sprache (wieder er-)lernen.

Literatur

- § Roy, Arundhati (1999): Der Gott der kleinen Dinge. München. Goldmann
- § Yigit, Nuran/ Can, Halil (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen- das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./ London. IKO- Verlag für interkulturelle Kommunikation. S. 167 - 194
- § Motte, Jan/ Ohliger, Rainer (Hg.) (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen. Klartext Verlag.
- § Prasad, Nivedita (1994): Verinnerlichter Kolonialismus. In: Uremović, O./ Oerter, G. (Hg.) (1994): Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalsozialismus in der feministischen Diskussion. Frankfurt/ New York. Campus Verlag. S.161-166
- § Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld. transcript -Verlag.
- § Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin. Wissenschaftlicher Verlag Berlin
- § Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript Verlag. Bielefeld

⁵⁹ Vgl. Hierzu u.a. Castro Varela/ Dhawan (2005), Ha (2004)

Warum die Frage "woher kommst du?" auch rassistisch sein kann

Yasmina Gandouz

Man stelle sich folgende Situation vor:

Du kettest dein Fahrrad an einem Fahrradständer vor der Haustür an. Plötzlich steht ein Mann, fortgeschrittenen Alters neben dir und ohne Hallo und irgendwelche Kenntnis über deine Person, erklingt die Frage: Woher kommst du?

Ein etwas abgenervtes „aus der Uni“ ertönt.

Kurzes Schweigen beim Gegenüber: Ja aber... so ursprünglich, meine ich?!

Kess, und mittlerweile auf diesen Dialog gut vorbereitet: Ja also so ursprünglich... so ganz ursprünglich (bewusst, das beim Gegenüber bei der Antwort eine Unbefriedigung zurückbleiben wird) komme ich aus dem Bauch meiner Mutter.

So oder so ähnlich laufen diese Dialoge rund um meine Herkunft ab. Dabei ist es doch ganz einfach. Ich komme aus Bielefeld. Das hier ist meine Gesellschaft. Ich fühle mich nicht als Teil dieser Gesellschaft, sondern ich bin ein Teil von ihr. Teil einer Gesellschaft, die mich mal will, vor allem dann, wenn es um Gelder zur „Förderung und Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ geht. Und mal nicht.

Auch auf dem Herbstkamp 2006 in Vlotho kamen natürlich Gespräche und Diskussionen zu diesem Thema auf.

Zwar habe ich mich dort nicht von den Fragen angegriffen gefühlt, aber dennoch haben sie mich erneut zum Nachdenken gebracht. Was will man mit dieser Frage eigentlich herausfinden und welche negative Konnotation hat sie mittlerweile für mich?!

„Woher kommst du?“ da kann die Frage „Wann gehst du dahin zurück?“ mitschwingen.

Diese Frage macht mich zum Exoten, zum Nicht- dazugehörigen.

Sie drängt mich in die Rolle zu erzählen, wie ist es denn da „wo ich herkomme“ und doch bitteschön irgendwann auch wieder hin zurückgehe, ausschaut. Verhalten soll ich mich doch bitte auch noch typisch so und so.

Die Frage reduziert mich in der Situation auf die Herkunft meiner Eltern, vielleicht sogar auf die meiner Großeltern. Sie lässt mich Teil eines „Anderswo“ sein.

Sie lässt mich letztlich fremd und Fremde sein.

„Gefährlich fremd“ titelte vor Jahren ein Artikel im „Spiegel“. So kommt zu meinem Fremdsein, auch noch Gefährlichsein.

Das schürt Angst. Blockiert Gespräche und ein Miteinander, denn eine ganze Reihe von weiteren Assoziationen folgt. Und schwups geht die Schublade auf. Plötzlich sitze ich drin und fühle mich ganz schon eingesperrt.

Genau deshalb bin ich der Frage „Woher kommst du?“ so überdrüssig, vor allem wenn sie die erste Frage eines Gesprächs ist.

Auf der anderen Seite hat die Frage nach einer kulturellen Herkunft natürlich auch interessante Schwingungen.

Sie kann manchmal erklären, warum ich mich so oder so verhalte und was mich in meiner Erziehung oder Lebensweise bisher geprägt hat.

Aber sie erklärt mich nicht! Ich bin nicht typisch türkisch, arabisch oder ausländisch. Ich bin mehr als die Summe der Puzzleteile, die sich aus Vorurteilen und (Halb-)Informationen über meine vermeintlichen Wurzeln zusammensetzt.

„Getürktes“ Alamanya - ein Migrationsmärchen

Halil Can

Es war einmal und es war keinmal. Inmitten von aber und aber Millionen leuchtenden Sternen reiste einmal in den unendlichen Weiten des Universums die kleine Himmelseeule Dunya durch das zeitlose Nichts. In ihrem funkelnden Blau war Dunya im Universum eine Schönheit ohne Gleichen. Mit Leidenschaft drehte sie ihre Pirouetten um ihren eigenen Mittelpunkt und den der Sonne. Es war Liebe auf den ersten Blick, als die Sonne sie das erste Mal mit ihrem wärmenden Lächeln anstrahlte. Und wenn tagaus tagein auf Dnyas anderer Hälfte die Nacht hereinbrach, ließ sie sich mit dem zauberhaften Antlitz des Mond- und Sternenhimmels betören. Nun lebte sie im Zauber von Sonne, Mond und Sternen bereits seit Jahrmillionen in diesem kosmischen Trancezustand des Wechsels von Tag und Nacht, den vier Jahreszeiten und von Ebbe und Flut bis sie eines Tages von ihren Menschenbewohnern wachgerüttelt wurde.

Diese beherbergte und versorgte sie für die kurze Zeit ihres Menschenlebens als Gäste erst seit einigen Jahrtausenden auf ihrer Oberfläche, ohne je die geringste Gegengabe von ihnen zu verlangen. Sie war zu ihnen wie die liebende Mutter zu ihren Kindern. Sie wussten aber diese Liebe nicht immer zu schätzen und zu erwidern. Stattdessen verfielen sie immer mehr in einen Rausch der Habsucht und betrieben gedankenlos Raubbau an den von Dunya ihnen anvertrauten Schätzen. Dabei machten sie auch nicht davor halt, sich gegenseitig zu unterdrücken, auszubeuten, ja sogar zu massakrieren. Ihre Begierde, ihre Raffgier, ihr Egoismus und ihr Machtstreben kannten keine Grenzen. Das Gute in den Menschen erlag immer wieder ihrem zerstörerischen Ego. Aber dennoch spross und blühte gleich dem Frühling aus Menschenkinderseelen die Hoffnung wie aus dem Nichts immer von neuem wieder auf.

Mit der Zeit hatten die Menschen jedoch die Himmelseeule Dunya in kleine und große Stücke parzelliert. Obwohl sie doch nur Gäste auf dieser Himmelseeule waren und ihn wie ihren eigenen Augapfel hüten sollten, benahmen sie sich wie Eigentümer, getrieben von Habgier, Geiz und Herrschsucht. Als selbsternannte Inhaber glaubten sie bestimmen zu können, was und wie sie über ihre angeblichen Erdstücke verfügen könnten. Diejenigen, die durch Kriege immer mehr Erdstücke an sich gerissen hatten, bildeten Großerdstücke. Dabei grenzten und sicherten sie sich mit Befestigungsanlagen, Gräben und bewaffneten Posten nach außen ab. Als Bewohner ihres Großerdstückes erklärten sie sich zu einer heiligen Großgemeinschaft mit einem Urvater. All diejenigen, die nicht zu ihrer heiligen Großgemeinschaft gehörten, galten fortan in ihren Augen als "gefährlich fremd".

Eines von den zahlreichen Großgemeinschaften mit Großerdstücken, die sich auf Dnyas zarter Erdhaut ihre Grenzen gezogen hatten bezeichnete sich als alamanische Großgemeinschaft. Das Großerdstück, über das sie Besitz ergriffen hatten, nannten sie Alamanya. In Alamanya - wie in vielen anderen besetzten und umgrenzten Erdstücken auch - glaubten die Bewohner daran, dass das von ihnen bewohnte Erdstück schon immer ihnen gehörte und, dass sie als Alamans schon immer eine einheitliche Großgemeinschaft mit einer gemeinsamen Kultur, Sprache und Geschichte waren. Darum war es für andere Menschen auf der Himmelseeule Dunya unmöglich Teil dieser Gemeinschaft zu werden.

Alle Nicht-Alamans waren und blieben in den Augen der Alamans immer Fremde, da diese ja nach ihrer Vorstellung einer anderen Volks- und Kulturgemeinschaft angehörten, die sich miteinander nicht vertragen und mischen ließen. Darum herrschte in Alamanya die verbreitete Meinung, dass es auch "kein Einwanderungsland" sei und vor einer durchmischten und durchrassten Gesellschaft" bewahrt werden müsse. Eine Menschengesellschaft über Grenzen hinweg empfanden die Alamans als Gefahr und Bedrohung für die Reinheit ihrer alamanischen Großgemeinschaft. So bezeichneten Alamans, die eigentlich doch Selbst auf dieser Himmelseeale Gäste waren, eigens angeworbene, zugewanderte und Zufluchtsuchende Menschen aus anderen Teilen von Dunya als Fremde, Ausländer oder beschönigend als Gäste. Diese lebten zwar inzwischen seit Generationen in Alamanya, für die meisten von ihnen galten jedoch andere Gesetze, die sie benachteiligten und ausgrenzten. Wenn es z.B. um Bildung, Arbeit, Wohnung, Aufenthalt und politische Macht in Alamanya ging, dann waren sie meist immer schlechter gestellt als die Alamans. Nicht selten erlebten sie überall in ihrem Alltag von Alamans ausgehende Anfeindungen, Hass und tätliche Angriffe. Nicht-Alamans als solche ausfindig zu machen war für die Alamans kein großes Problem. Sie erkannten sie an ihrer dunklen Haar- oder Hautfarbe, an ihrer unalamanischen Sprache, an ihrem Namen, an ihren Verhaltensweisen, ihren Sitten und Gebräuchen, ihrer Religion. Auch wenn ein Nicht-Alaman es trotz aller Hindernisse geschafft hatte, fließend die alamanische Sprache zu sprechen, sich den alamanischen Geflogenheiten anzupassen und den alamanischen Pass doch noch zu bekommen, war es für einen Alaman ein leichtes Spiel, einen, wie sie meinten, „getürkten“ Nicht-Alaman als solchen zu enttarnen. Um ihn dann schließlich aus der alamanischen Großgemeinschaft ausschließen zu können, brauchten sie nichts weiteres zu unternehmen, als ihn daran zu erinnern, welcher fremden Großgemeinschaft, Kultur und Religion er angehört.

Aber trotz dessen gab es im Lande auch viele Alamans, die diese Ungerechtigkeit und Ungleichheit der Zweiteilung zwischen Alamans und Nicht-Alamans, erkannt und angefangen hatten dagegen vorzugehen. Sie fingen dabei zunächst bei sich selbst an und hinterfragten ihre Stellung in der Gesellschaft als Alamans. So fragten sie sich, ob sie Vorurteile gegenüber den Nicht-Alamans hätten und diese eventuell in irgendeiner Weise benachteiligten und ausgrenzten, und wie es mit den Vorrechten aussehe, die sie doch als Kinder von alamanischen Eltern gleich mit in die Wiege bekommen würden. Das Bewusstwerden, wie sehr sie doch als Bevorteilte in die Muster von Ungleichheit und Unterdrückung verstrickt waren, tat bei vielen weh und es fiel ihnen daher auch nicht leicht, den Tatsachen ins Auge zu schauen und an sich zu arbeiten. Denn dies hieß für sie, selbstverständlich geltende Vorrechte und Macht abzugeben oder diese dafür zu nutzen, auch Nicht-Alamans gleiche Chancen in der Gesellschaft zu ermöglichen, um Ungleichheiten abzubauen.

Jedoch trotz aller gutgemeinten Bemühungen von zahlreichen Alamans, den Nicht-Alamans mehr Gerechtigkeit in ihrer Gesellschaft zukommen zu lassen, die Situation der Nicht-Alamans verbesserte sich nicht wesentlich. Sie blieben weiterhin benachteiligt und ausgegrenzt. Inzwischen hatten jedoch immer mehr Nicht-Alamans - sie nannten sich Regenbogenmenschen - erkannt, dass sie ihr Schicksal selber in die Hand nehmen müssten, um Anerkennung, Gerechtigkeit und Chancengleichheit für sich zu bewirken. Die Überwindung ihrer lähmenden Ohn-Macht und Angst und der Bevormundung durch die Alamans hatte diesen die in ihnen schlummernde Kraft und Macht bewusst gemacht. Sie erkannten in ihrer Kraft nicht nur die Quelle und Chance, ihre eigene, sondern auch die auf Ungleichheit bauenden Verhältnisse in der Gesellschaft als Ganzes zu verändern. So begannen sich die Regenbogenmenschen in Alamanya mit ihrem veränderten

Bewusstsein zu einem weitmaschigen Netzbündnis von einzelnen Klein- und Großgruppen zusammen zu schließen, aus denen dann, wie sie es selbst auch nannten, die Empowerment-Bewegung der Regenbogenmenschen hervorging. Dabei wurden sie von vielen Alamans und ihren Organisationen solidarisch unterstützt, waren aber von ihnen unabhängig. Die ersten Schritte für diese Bewegung wurden in zuvor selbstorganisierten Seminaren und Workshops gelegt, wo sich die Regenbogenmenschen über ihre Erfahrungen der Benachteiligung, Ausgrenzung und Ohnmacht austauschten. Sie erzählten auch von ihren Lebensschicksalen und ihren Familien und wie diese nach Alamanya eingewandert waren, und unter welchen Bedingungen sie hier gelebt und gearbeitet haben. Die Begegnungen halfen ihnen, aus ihrer Einsamkeit, ihrer Verbitterung und Hilflosigkeit herauszutreten, ihre Stärken und Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu sehen, dass sie eine Zukunft haben, die sie gemeinsam mitgestalten können. Somit hatte ein Stein einen anderen Stein ins Rollen gebracht. Und der Berg Alamanya war in Bewegung geraten. Bei ihrer Verständigung halfen ihnen ganz besonders die neuen elektronischen Medien, wie das Internet, sich über Grenzen zu vernetzen und ihre Kontakte aufrecht zu halten. Ihre politische Bewegung lebte insbesondere von künstlerisch-kreativer Aktion, der sie im eigenen Stil durch Film, Theater, Literatur, Tanz und Musik Ausdruck verliehen.

Ähnliche Bewegungen von Regenbogenmenschen gab es auch in anderen reichen Großerdstücken der Himmelseeule Dunya, die in diese Großerdstücke zugewandert waren. Denn Dunya hatte sich über die Jahrhunderte des Raubs und der Ausbeutung ihrer natürlichen Ressourcen und der Menschen durch den Menschen in einen reichen Norden und in einen armen Süden verwandelt. Ähnlich zweigeteilt zwischen reich und arm stand es zwischen Menschen, die in der Stadt und auf dem Land lebten. Das war auch der Grund, warum die armen Menschen aus dem Süden oder vom Lande auf der Suche nach Arbeit und Brot und einer besseren und sicheren Zukunft für sich und ihre Familien sich auf den Weg in die reichen Städte oder den reichen Norden machten. Andere wiederum, die ihre Herkunftsorte verlassen mussten, waren auf der Flucht, weil in ihrem Großerdstück Krieg herrschte oder eine Naturkatastrophe ausgebrochen war oder sie aufgrund ihrer Anschauung, Lebenseinstellung oder Herkunft von Gewaltherrschern verfolgt wurden.

Von diesen Menschen auf Zukunftssuche strandeten welche auch in Alamanya, viele von ihnen kehrten zurück oder zogen weiter. Und manche von ihnen blieben und wurden mit ihren Familien ansässig. Anfangs war Alamanya wohlwollend und sehr zuvorkommend gegenüber den Nicht-Alamans. Dabei war Alamanya nicht ganz uneigennützig. Nach einem zerstörerischen Großkrieg auf Dunya hatte sich Alamanya auch selbst in Schutt und Asche begraben. Der Lebenswille der Alamans war jedoch stark und man wollte ein neues Alamanya aufbauen. Aber es fehlten genügend arbeitende Menschenhände. So bat man Menschen aus anderen Erdstücken, nach Alamanya zu kommen und es mit neu aufzubauen. Es waren meist arme Menschen aus dem Süden von Dunya. In Alamanya nannte man sie anfangs noch "Gastarbeiter". Denn sie sollten nur zum Arbeiten kommen und dann wieder gehen, in ihre eigenen Großerdstücke. Alamanya bildete sich ein, rein alamanisch und "kein Einwanderungsland" zu sein. Zwar wurde später Alamanya einsichtiger, aber im Kopf blieb sie bei der Trennung zwischen Alamans, die zur Großgemeinschaft dazugehören, und den Nicht-Alamans, die nicht dazu gehören.

Danach tat sich Alamanya mit mehreren anderen reichen Erdstücken zu einem immer größer und stärker werdenden Bund zusammen; sie nannten sich die Eurianische Union. Gemeinsam versuchten sie sich gegen den Rest des armen südlichen Teils von Dunya mit

Zaun und Draht, mit Polizei und Militär abzuschotten. Gefährdet sahen sie dabei nicht nur ihren ungerechtfertigten Wohlstand und ihr Reichtum, sondern auch, wie sie meinten, ihre Sicherheit und die Reinheit ihrer abendländische Kultur und Religion. Der Reichtum des Nordens, der auf der Armut des südlichen Teils von Dunya aufbaute, zwang die Menschen aus dem verarmten Süden in die reichen Teile, wie die Eurianische Union, zu wandern. Diese wiederum sprachen von der "Überfremdung" und "Überschwemmung" ihrer Großerdstücke und ließen nur diejenigen rein, die sie brauchten. Behandeln taten sie diese jedoch wie Eintagsfliegen, die, wenn sie zu nichts mehr zu nütze waren, daran erinnert wurden, dass sie wieder gehen dürften.

Ähnlich eigennützig, undankbar und verschwenderisch gingen die Menschen im reichen Norden auch mit Dunya selbst um. Sie verseuchten seine Luft, seine Seen, seine Meere, seinen Boden, die Pflanzen und Tiere, die auf ihm lebten, wohl wissend, dass sie sich damit auch selbst schadeten. Aber ihr Eigensinn und ihre Gier nach mehr Konsum, Besitz und Macht war stärker und hatte sie blind gemacht, zu sehen, dass sie nicht über allem stehen, sondern nur ein Teil des Ganzen sind und nur im Gleichklang mit allem existieren können.

Dann eines Tages wurde die Himmelseele Dunya schließlich schwer krank. In seiner Kreislaufbahn war er aus seinem seelischen Gleichgewicht geraten. Die Sonnenstrahlen konnten ihn nicht mehr wärmen und erfreuen. Das Antlitz des Mondes konnte ihn nicht mehr beglücken. Dass es ihm wirklich schlecht ging, dass blieb auch den Menschen nicht verborgen. Wenn er z.B. hohes Fieber hatte, so merkten es die Menschen an den außergewöhnlich hitzigen Temperaturwellen, den Waldbränden und Orkanböen. Wenn er schwitzte, so erlebten es die Menschen als Regenschürme oder Überschwemmungen. Wenn er Schüttelfrost hatte oder Hustete, so erlebten es die Menschen als Erdbeben oder als Schneestürme. Wenn er erbrechen musste, so erlebten es die Menschen als Vulkanausbrüche, die den Himmel verdunkelten und schwärzten und die Erde zum Brennen brachten. Am Schlimmsten traf Dnyas Krankheit die Menschen im Süden. Sie verloren bei Dnyas Krankheitsausbrüchen, wenn nicht ihr Leben, dann doch das letzte Hab und Gut, was sie noch besaßen und am Leib trugen. In ihrer Not glaubten sie ihre Rettung im reichen Norden von Dunya zu finden, der sich jedoch mit allen erdenklichen Mitteln gegen solch eine Wanderung von Menschen aus dem Süden zur Wehr setzte. Trotz aller Barrikaden, die der Norden gegen den Süden aufstellte, um sein durch Raub erworbenes Reichtum zu horten, gelang es ihm nicht, die Wanderung der verarmten Menschen aus dem Süden nach Norden zu stoppen.

Es gab kluge Köpfe unter den Menschen, die den Zusammenhang zwischen Arm und Reich, der Zerstörung der Himmelseele und den Naturkatastrophen und der Wanderung von Menschen vom Süden in den Norden und vom Land in die Städte verstanden hatten. Sie alarmierten die Öffentlichkeit und entwickelten Lösungsvorschläge, um das Schlimmste zu verhindern. Aber insbesondere die reichen und mächtigen Großerdstücke auf Dunya schenkten ihren Warnungen vor einer bevorstehenden Katastrophe auf Dunya kaum Beachtung. Denn ihre wirtschaftlichen Interessen standen im Vordergrund.

Als jedoch das Leid Dnyas und das Elend der Menschen aus dem Süden die Grenzen der bis dahin unbesorgten Wohlstandswelt des Nordens überrollt hatte, machte sich hier Sorge und Angst breit. Die Menschen erkannten plötzlich, dass die Existenz der Menschheit auf Gedeih und Verderb mit allem verbunden war und an einem seidenen Faden hing. Obwohl niemand freiwillig von seinen Gewohnheiten und Privilegien

ablassen wollte, wurde ihnen allmählich klar, dass es keinen anderen Weg gab. Das Überleben der Menschheit war nur möglich, wenn sie alles dafür taten, damit ihre Himmelseele Dunya wieder gesund wurde. Dies konnte jedoch nur gelingen, wenn sie sich als Menschen mit ihren vielfältigen Unterschieden nicht über das Trennende, sondern über das Verbindende fanden.

Jedoch, es war zu spät, Dunya lag im Sterben. Sie war in ein tiefes Koma gefallen. Sie wurde von dicken dunklen Wolken umgeben. Es regnete unentwegt. Der Himmel trauerte um Dunya. Unter den Wolken wütete, blitzte und donnerte es in Stürmen. Nun war das Leben in Dunya fast erloschen. Dann aber geschah etwas Sonderbares, ein Wunder. Der Regensturm hörte auf, die dunklen Wolken verflüchtigten sich und die ersten zarten Sonnenstrahlen fielen auf Dúnys bleiches Gesicht. Dunya erwachte aus ihrem Koma. Die wohltuende Wärme der Sonnenstrahlen erfüllte ihre Berge, Täler, Seen und Meere. Sie erwachte zunächst in einem satten Grün, dann sprossen tausendfach Farben aus der Erde. Und die Landschaft erblühte zu neuem Leben. Tiere und Menschen stiegen aus ihren Verstecken hervor und trankten sich im Lichthimmel. Dieses Schauspiel einer neuen Geburt Dúnys anzuschauen verzauberte und erfüllte die Sonne mit unermesslichem Glück. Sie war ihr Kind, das sie aus dem Koma rausgeholt und dem sie neues Leben gespendet hatte. Aber es war auch Dúnys unerschöpfliche Liebe zum Leben und zu den Menschen, die sie wiedererweckt hatte. Sie glaubte an das Verborgene im Menschen, das sich auf ihrem Blau wie ein Feuer entzündete und mit seinem Licht seine Liebe der Sonne, dem Mond, den Sternen, dem Universum und natürlich Dunya erwidern würde.

Ende gut, alles gut ,getürkt'!

Das Team

Wir sind Toan Nguyen, Güler Arapi, Sebastian Fleary und Mitja Sabine Lück und arbeiten seit vielen Jahren gemeinsam im Bereich der antirassistischen Bildungsarbeit. Einer unserer wichtigsten Qualitätsstandards in der antirassistischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen ist die Zusammenarbeit in transkulturellen Teams. Dabei ist es uns immer wieder wichtig, in transkulturellen Seminargruppen geschützte Räume zur Thematisierung von Rassismus zu schaffen. Teilweise werden Seminargruppen in eine Gruppe von Menschen mit Rassismuserfahrungen und eine weiße Gruppe getrennt, um Reproduktionen von Dominanzen und Grenzüberschreitungen zu vermeiden. So sind Empowermentseminare - angeleitet von Schwarzen TeamerInnen und TeamerInnen of Color - und Seminare zur kritischen Reflexion von Weiß-Sein - angeleitet durch weiße/mehrheitsdeutsche TeamerInnen - integraler Bestandteil unserer Arbeit.

Über den Hauptschwerpunkt Geschichte und Rassismus hinaus verorten wir unsere Projekte inhaltlich im Bereich der geschlechterreflektierenden Jungen- und Mädchenarbeit und wollten beides miteinander verbinden. Unser Ansatz ist es, das Thema Geschlechtergerechtigkeit teilweise in koedukativen Gruppen zu bearbeiten, die Gruppen jedoch nach Bedarf auch in Mädchen- und Jungengruppen zu trennen, oder reine Mädchengruppen anzubieten.

Toan Nguyen: Jahrgang 1978, Diplom- Pädagoge, Mitarbeiter beim Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg, freischaffender Trainer, Referent und Moderator in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, Diversity Trainer, Medienpädagoge und Filmschaffender.

Kontakt: t.nguyen@bildungswerkstatt-migration.de

Güler Arapi: Jahrgang 1976, angehende Diplom-Pädagogin, lange Jahre aktiv in MigrantInnenselbstorganisationen, 2001 - 2006 Projektleiterin der entimon-Bundesprojekte „girls act - antirassistische Bildungsarbeit“ und „Deutsche Geschichten - Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“.

Antirassismusworkshops für transkulturelle Gruppen und Empowerment-Trainerin.

Kontakt: gueler@gmx.net

Sebastian Fleary: Jahrgang 1980, angehender Diplom-Pädagoge, freier Trainer für Empowerment, politische und politisch-historische Bildungsarbeit, Theaterpädagoge

Kontakt: s.fleary@bildungswerkstatt-migration.de

Halil Can: Jahrgang 1968, Diplom-Politologe, promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema „Konstruktion und Transformation von Identität in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Mehrgenerationenfamilien“, Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung, Trainer und Referent in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwerpunkte: Migration, Biographie- und Identitätsarbeit, Empowermentarbeit gegen Rassismus.

Kontakt: canacan@gmx.net

Mitja Sabine Lück: Jahrgang 1970, Diplom-Pädagogin; Mitarbeiterin im Mädchentreff Bielefeld e.V. seit 2000, 2001 - 2006 Projektleiterin der entimon-Bundesprojekte „girls act - antirassistische Bildungsarbeit“ und „Deutsche Geschichten - Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“. Antirassismusworkshops für Mehrheitsdeutsche und transkulturelle Gruppen.

Kontakt: mitja-sabine.lueck@gmx.de