

„Nach Parchim“



**Flucht und Ankommen
als Herausforderung und Chance
für Demokratie und Menschlichkeit**

Didaktisches Arbeitsmaterial
zum Dokumentarfilm „Nach Parchim“

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Didaktischer Kommentar	3
Kurzbeschreibung des Films	4
Der Film zum Download	4
Übersicht Bausteine	5
Baustein „Filmerschließung“	6
Materialien	12
Baustein „Flucht und Asyl“	18
Materialien	23
Baustein „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“	40
Materialien	45
Baustein „Deutschland als Migrationsgesellschaft“	48
Anhang	52
Hintergrundinformationen	52
„Nach Parchim“ – Gesprächsprotokoll	53
Weitere Literatur und Materialien zum Thema Flucht	56



Alle Fotos © Huth und Gechter GbR

Vorwort der Herausgeber*innen



Schulstiftung
der Evangelisch-Lutherischen
Kirche in Norddeutschland

Das ist schon frappierend – wie die Geschichten von zwei ganz unterschiedlichen Menschen aus verschiedenen Generationen und aus weit auseinander liegenden Regionen so unübersehbare Parallelen aufweisen. Beide erfahren sich als ausgegrenzt und mühen sich ab, „herein zu kommen“. Und es tritt klar zutage: die betagte Dame und der Junge auf der einen Seite und ihre jeweilige Umgebung in Schule und Stadtviertel auf der anderen Seite brauchen eine beharrliche Anstrengung, damit „das Dazugehören“ gelingt. Was für ein tiefes, einem jeden Menschen vertrautes Bedürfnis. Von beiden Seiten, von der Nachbarschaft wie von den beiden Neuankömmlingen, sind

die Bereitschaft, die Geduld und der konstruktive Wille gefordert, um Schritt für Schritt ein intelligentes „Zusammengehören“ zu entwickeln. Die Schulstiftung der Nordkirche und ihre Schulen machen sich dafür stark, dass Haltungen des gegenseitigen guten Willens erlernt und erworben werden, die das Zueinanderfinden ermöglichen. Was könnte evangelischer sein, als schulische Curricula vom Geist der Kraft, der Liebe und der Besonnenheit inspirieren zu lassen, wenn es um die Begegnung einander fremder Menschen geht?

Pastor Kai Gusek

Vorstandsvorsitzender der Schulstiftung der Nordkirche



DeGeDe
Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik e.V.

Antidemokratische Argumentationen sind aktuell eng mit Ressentiments und Hetze gegen Geflüchtete verbunden. Umso wichtiger ist aus demokratiepädagogischer Sicht, dass Jugendliche Gelegenheit haben, sich pädagogisch begleitet mit den Themen Flucht und Ankommen auseinander zu setzen.

Der Film „Nach Parchim“ und das Arbeitsmaterial ermöglichen es Jugendlichen, Wissen über historische Hintergründe, Kontinuitäten von Flucht und Diskriminierung und die Bedeutung des Menschenrechts auf Asyl zu erwerben. Sie laden zudem ein zu Empathie, Perspektivwechsel, respekt-

voller Diskussion und der lernenden Auseinandersetzung mit Flucht und Migration als Teil der eigenen Lebenswelt. In der Kooperation unterschiedlicher Partner ist ein Material entstanden, das hoffentlich vielfach im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich zum Einsatz kommen wird und Anregungen für die weitere Arbeit mit dem Film und dem Thema bietet.

Ulrike Kahn

für den geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe)



Werte haben Wert. Dass sich dies alles andere als von selbst versteht, zeigt die Zunahme plakativer Parolen und zunehmend laut geäußelter Ressentiments gegen Menschen, die aus anderen Ländern in unser Land geflüchtet sind. Parolen Paroli zu bieten ist nicht einfach. Negative Einstellungen und Haltungen ändern sich oft nur in längeren Prozessen. Begegnung und Bildung, eine konstruktive Auseinandersetzung mit zunächst befremdlich Erscheinendem, Aufklärung über komplexe Zusammenhänge sind wesentliche Grundlagen, um Vorurteile und Vorstellungen zu weiten, die eine objektive Sicht verstellen.

Dazu trägt der Dokumentarfilm „Nach Parchim“ in guter Weise bei. Gerade das einfühlsame Verweben verschiedener Situationen von Vertreibung und Flucht, die sensibel inszenierte wechselseitige Verschränkung verschiedener und doch ähnlicher Erfahrungen unterschiedlicher Generationen macht individuelle Schicksale transparent und öffnet damit den Raum, über einen konstruktiven Umgang mit Menschen anderer Herkunft nachzudenken.

Demokratie fußt auf Menschlichkeit. Und Menschlichkeit ist Ausdruck der Würde eines jeden Menschen, unabhängig von seiner Herkunft, seiner Überzeugung, seiner kulturellen Be-

heimatung und Orientierung. Das didaktische Material zum Dokumentarfilm „Nach Parchim“ unterstützt das gemeinsame Nachdenken über das Thema: „Flucht und Ankommen als Herausforderung und Chance für Demokratie und Menschlichkeit“ in verschiedenen Bildungssettings und für verschiedene Altersgruppen.

Ein herzliches Dankeschön gilt den Produzentinnen und Produzenten des Films, der Firma Huth & Gechter GbR, den beiden Autorinnen des didaktischen Arbeitsmaterials, Frau Hannah Geiger und Frau Hanna Mai, sowie den Mitförderern des Projektes, der deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., der Evangelischen Schulstiftung der EKD, der Schulstiftung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland sowie dem Projektfonds des Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreises Mecklenburg.

Werte haben Wert. Deshalb ist ein Paroli gegen dumpfe, menschenverachtende Parolen wichtig. Dem Dokumentarfilm und dem didaktischen Arbeitsmaterial ist deshalb weite Verbreitung und hohe Aufmerksamkeit zu wünschen.

*Direktor Stefan Hermann
Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz), Stuttgart*



Nur 300 Meter Luftlinie wohnen die beiden im Film beschriebenen Menschen voneinander entfernt, in einer DDR-typischen Plattenbausiedlung in Mecklenburg. Die Spannung zwischen zwei grundverschiedenen Schicksalen, die von überraschend ähnlichen Erlebnissen geprägt sind, führt zu unverhofften Aha-Momenten beim Zuschauen. Liebe Filmproduzentinnen, Sie lenken den Blick behutsam auf das Verbindende zwischen unterschiedlichen Lebenswegen, die vom „draußen sein“ hin zu „einen Platz finden“ handeln – Danke, dass Sie mit der Filmproduktion „Nach Parchim“ ein starkes Plädoyer für Mitmenschlichkeit geschaffen haben!

Die Evangelische Schulstiftung in der Evangelischen Kirche in Deutschland unterstützt gerne diesen Film und das von

ptz und DeGeDe konzipierte didaktische Material für den Einsatz als Lerngelegenheit in freien und in staatlichen Schulen, jedoch auch bei anderen Bildungsträgern und Kirchengemeinden. Wie gut, dass durch die Zusammenarbeit mehrerer Partner mit dem vorliegenden Material nachdenkliche Fragen angestoßen und Menschen mit unterschiedlichen Blickwinkeln in ein offenes Gespräch eingeladen werden. Vielleicht ein guter Anlass, dass sich schulische Lerngruppen gemeinsam mit außerschulischen Kooperationspartnern jenen Alters zum thematischen Dialog treffen?!

*Wolfgang von Rechenberg
stellv. Vorsitzender des Vorstands
der Evangelischen Schulstiftung in der EKD*



Didaktischer Kommentar

In den letzten Jahren werden in Deutschland vermehrt Resentiments gegenüber Geflüchteten geschürt. Dies steuern rechtsextreme und rechtspopulistische Gruppierungen gezielt, es zeigt sich jedoch auch in alltäglichen Gesprächen zwischen Mitmenschen. Mediale Bilder über Flucht und von Geflüchteten sind dabei oftmals einseitig. Häufig wird über geflüchtete Menschen im Kontext von Not, Gewalt und gesellschaftlichen Problemen gesprochen.

Die ruhige und unkommentierte Darstellung der Flucht- und Ankommensgeschichten im 22-minütigen Kurzfilm „Nach Parchim“ stellt aus diesem Grund einen Perspektivwechsel dar: Die Geflüchteten kommen selbst zu Wort und schildern ihre Perspektiven und Erfahrungen. Die Alltäglichkeit der Szenen und die Verwobenheit der beiden Fluchtgeschichten ermöglichen es, Flucht anhand des Films als universelle menschliche Erfahrung zu thematisieren und Empathie mit den Protagonist*innen¹ zu entwickeln.

Das Material stellt im Rahmen einer Einheit zur Filmerschließung Hintergrundinformationen zu den beiden Fluchtgeschichten bereit. Ein Baustein widmet sich Fluchtursachen, Asyl und Menschenrechten und vermittelt Sachkompetenzen zu diesen Themen. Ein weiterer Baustein regt zur kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Vorurteilen gegenüber Geflüchteten an. Der abschließende Baustein fokussiert sich auf Deutschland als Migrationsgesellschaft. Die Jugendlichen recherchieren Flucht- und Migrationsgeschichten in der eigenen Familie und befassen sich mit der Darstellung von Flucht und Geflüchteten in den Medien.

Die Bausteine sind sowohl für den Einsatz im schulischen als auch im außerschulischen Bereich erarbeitet worden und sind für Jugendliche und junge Erwachsene ab der

8. Klassenstufe geeignet. Sie müssen daher an die jeweilige Situation und Altersstufe angepasst werden. Alle Bausteine können auch unabhängig voneinander verwendet und beliebig kombiniert werden.

Durch die Aktualität und (Medien-)Präsenz des Themas „Flucht und Geflüchtete“ ist der Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher gegeben. Dabei können diese Bezüge unterschiedlich sein, weshalb eine besondere Sensibilität der Lehrperson/Seminarleitung gefordert ist.

Jugendliche mit Fluchterfahrung sollten nicht zu Lernobjekten für nicht-geflüchtete Jugendliche werden. Sie sind nicht Referent*innen oder Wissensvermittler*innen mit Anspruch auf Vollständigkeit oder Bildungsauftrag. Im Unterricht/Seminar sollten sie immer selbst entscheiden können, ob und was sie von ihrer persönlichen Erfahrung preisgeben möchten.

Auch bei der kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen ist darauf zu achten, dass die anwesenden Jugendlichen (auch ohne Flucht-/ oder Migrationserfahrung) selbst von Rassismus betroffen sein können. Es sollten keine Stereotype und diskriminierenden Begrifflichkeiten reproduziert werden, die bei Einzelnen Verletzungen hervorrufen könnten.

Bei der Konzeption der Lerneinheiten sollte beachtet werden, dass alle anwesende Jugendlichen – mit oder ohne Flucht- und Rassismuserfahrungen – positive Lernerfahrungen mit dem Film machen können.

Die Lehrpersonen sind dazu eingeladen, die Einheiten dementsprechend an ihre Gruppe anzupassen.



Der Film und das Material sind nicht geeignet für Jugendliche, die durch Fluchterfahrungen traumatisiert sein könnten. Die gezeigten Erzählungen könnten Erinnerungen wachrufen, die im Unterricht/Seminar nicht angemessen aufgefangen werden können.

Die Bausteine sind ebenfalls nicht geeignet für Jugendliche mit weitestgehend geschlossenen rechtsextremen Weltbildern. Die kritische Haltung der Einheiten würde nicht zu ihnen durchdringen, stattdessen bestünde die Gefahr, dass sie in der ihrer Weltsicht eigenen Logik argumentieren, rassistische Vorurteile und Stereotype verteidigen und den Unterricht/das Seminar als Plattform für ihre Weltanschauung missbrauchen. In der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe bedarf es einer anderen Form der Intervention und vorheriger Beratung durch Expert*innen.

Kurzbeschreibung des Films

Ulla Struck lebt schon lange Zeit in Parchim, Moner ist gerade erst angekommen. Ulla ist Bewohnerin eines Alten- und Pflegeheims, Moner besucht die Grundschule. Sie blickt auf ein langes Leben zurück, er steht noch an dessen Beginn und lernt neugierig die neue Sprache „Deutsch“, spielt mit Freunden oder besucht den Schwimmunterricht. Obwohl sie so unterschiedlich wirken, teilen sie ein gemeinsames Schicksal: Moner und Ulla Struck mussten fliehen. Beide mussten ihre Heimat verlassen und sich vor Krieg und Gewalt in Sicherheit bringen. Sie beide fanden Zuflucht im mecklenburgischen Parchim.

Im Kurzfilm „Nach Parchim“ von Johanna Huth und Julia Gechter² aus dem Jahr 2018 werden die Geschichten von Ulla Struck und Moner zu einer gemeinsamen Erzählung verwoben. Eingebettet in Alltagsszenen berichten Protagonistin und Protagonist von ihren Erfahrungen auf der Flucht und ihrer ersten Zeit in Parchim. Dabei bricht der Film mit der sonst üblichen Berichterstattung über geflüchtete Menschen: Moner und Ulla Struck werden in ihrem normalen Alltag gezeigt, nicht in Ausnahmesituationen. Die Szenen sind nicht stereotyp oder mit Symbolen überladen und beide Personen bieten durch ihre authentische Darstellung Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme und zum empathischen Einfühlen in die von ihnen geschilderten Erfahrungen und Situationen.

Aus Sicherheitsgründen und Angst um weitere Familienangehörige in Syrien möchte die Familie von Moner möglichst anonym bleiben, deshalb wird im Film und auch in dieser Handreichung nur Moners Vorname veröffentlicht.

Weitere Informationen zum Film

Regie und Produktion: Johanna Huth und Julia Gechter

Kamera: Julia Gechter

Ton: Johanna Huth

Montage: Julia Gechter und Johanna Huth

Musik: Uwe Bossenz

Preisträger des WIR-VIELFALTS Preises 2018 des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Gefördert durch: MV Filmbüro – Filmförderung Mecklenburg-Vorpommern, Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, Rosa-Luxemburg-Stiftung

Der Film zum Download

Der Film (22 Min.), die Broschüre und ein Interview mit den Filmemacherinnen (7 Min.) können auf der Website der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) für den nicht-kommerziellen Einsatz im Bildungsbereich kostenlos heruntergeladen werden:

<https://www.degede.de/nachparchim/>

Hintergrundinformationen

Im Anhang auf S. 52 finden Sie ergänzende Informationen zu den Lebensgeschichten von Ulla Struck und Moner.

Anmerkungen

¹ In dieser Publikation wird eine inklusive und diversitätsbewusste Schreibweise, das Gender-Sternchen, verwendet (z. B. Schüler*innen). Es ist ein Mittel der Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten. Der Stern wird auch als Suffix verwendet (z. B. trans*) und steht hier als Platzhalter z. B. für transident, transgeschlechtlich, transgender.

² Huth & Gechter GbR (<http://huthundgechter.de/>)



Übersicht Bausteine:

BAUSTEIN „Filmerschließung“ (etwa 90 Min.) – S. 6

Im Basisbaustein begegnen die Jugendlichen erstmals dem Film. Sie nehmen ihre persönlichen Eindrücke wahr und tauschen sich über diese aus. Sie ordnen die Informationen aus dem Film den Lebensläufen von Ulla Struck und Moner zu und erarbeiten gemeinsame Grunderfahrungen von Flucht und Ankommen.

BAUSTEIN „Flucht und Asyl“ (etwa 90 Min.) – S. 18

Der Baustein „Flucht und Asyl“ geht der Frage nach, warum die Bundesrepublik Deutschland geflüchteten Menschen Asyl gewährt. Ausgehend vom Vorwissen der Jugendlichen werden im Rahmen eines Gruppenpuzzles Antworten aus der Perspektive der Demokratie- und der Religionspädagogik gefunden. Mithilfe dieser Begründungen argumentieren die Jugendlichen gegen populistische Aussagen.

BAUSTEIN „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“

(etwa 90 Min.) – S. 40

Der Baustein „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“ geht von den eigenen Fremdheitserfahrungen der Jugendlichen aus und nimmt dann die Perspektive von Ulla Struck und Moner auf. Beide werden als Fremde wahrgenommen. Die Filmszenen zu diesen Erfahrungen werden erarbeitet. Anschließend wird „Diskriminierung“ als Ausgrenzung von Gruppen definiert und zugehörige Merkmale gesammelt. Diese Textarbeit bildet die Grundlage für die anschließende Recherche zu Diskriminierung gegenüber syrischen und ostpreußischen Geflüchteten. Anhand einer Filmsequenz wird abschließend die stark verschobene Wahrnehmung unterschiedlicher Fluchtgeschichten und die damit verbundene Diskriminierung Geflüchteter reflektiert.

BAUSTEIN „Deutschland als Migrationsgesellschaft“

(etwa 180 Min.) – S. 48

Im Baustein „Deutschland als Migrationsgesellschaft“ werden verschiedene Migrationsprozesse in die Bundesrepublik anhand von Biografien erarbeitet. Als Hinführung wird ein Zeitstrahl zur deutschen Migrationsgeschichte erstellt und somit das Vorwissen der Jugendlichen aktiviert. In Kleingruppen interviewen die Jugendlichen Geflüchtete oder in die Bundesrepublik Immigrierte aus ihrem Familien- oder Bekanntenkreis und präsentieren ihre Ergebnisse. Die Herausforderung der Auswahl von Inhalten und Szenen für die Präsentation wird anhand von „Nach Parchim“ vertiefend reflektiert.



BAUSTEIN „Filmerschließung“ (etwa 90 Min.)

Im Basisbaustein begegnen die Jugendlichen erstmals dem Film. Sie nehmen ihre persönlichen Eindrücke wahr und tauschen sich über sie aus. Sie ordnen die Informationen aus dem Film den Lebensläufen von Ulla Struck und Moner zu und erarbeiten gemeinsame Grunderfahrungen von Flucht und Ankommen.

Kurzübersicht:

- **Hinführung:**
 - „Landkarte“ – Übung zu Migrationsprozessen in der eigenen Familienbiografie
 - „Nach Parchim“ – Filmvorführung
- **Erarbeitung:**
 - „Meine Filmeindrücke“ – Filmeindrücke wahrnehmen und analysieren
- **Vertiefung I:**
 - Lebensgeschichten zuordnen und erarbeiten
- **Vertiefung II:**
 - Grunderfahrungen Geflüchteter erkennen und nachvollziehen
- **Schluss:**
 - Blitzlichtrunde
- **Weiterführende Ideen zur Filmerschließung:**
 - Arbeit mit den Alltagsszenen
 - Arbeit mit Leerstellen in den Lebensgeschichten

Inhaltlicher Kommentar

Ulla Struck lebt schon lange Zeit in Parchim, Moner ist gerade erst angekommen. Ulla ist Bewohnerin eines Alten- und Pflegeheims, Moner besucht die Grundschule. Sie blickt auf ein langes Leben zurück, er steht noch an dessen Beginn und lernt neugierig die neue Sprache „Deutsch“, spielt mit Freunden oder besucht den Schwimmunterricht. Obwohl sie so unterschiedlich wirken, teilen sie ein gemeinsames Schicksal: Moner und Ulla Struck mussten fliehen. Beide mussten ihre Heimat verlassen und sich vor Krieg und Gewalt in Sicherheit bringen. Sie beide fanden Zuflucht im mecklenburgischen Parchim.

Im Kurzfilm „Nach Parchim“ werden die Geschichten von Ulla Struck und Moner zu einer gemeinsamen Erzählung verwoben. Eingebettet in Alltagsszenen berichten Protagonistin und Protagonist von ihren Erfahrungen auf der Flucht und ihrer ersten Zeit in Parchim. Dabei bricht der Film mit der sonst üblichen Berichterstattung über geflüchtete Menschen: Moner und Ulla Struck werden in ihrem normalen Alltag gezeigt, nicht in Ausnahmesituationen. Die Szenen sind nicht stereotyp oder mit Symbolen überladen und beide Personen bieten durch ihre authentische Darstellung Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme und zum empathischen Einfühlen in die von ihnen geschilderten Erfahrungen und Situationen.

Aus Sicherheitsgründen und Angst um weitere Familienangehörige in Syrien möchte die Familie von Moner möglichst anonym bleiben, deshalb wird im Film und auch in dieser Handreichung nur Moners Vorname verwendet.



Verlauf

► Hinführung: Übung „Landkarte“

Der Film selbst kann als Hinführung zum Thema genutzt werden. Er benötigt keine Vorarbeit, sondern erzählt aus der Perspektive von Moner und Ulla Struck zwei Fluchtgeschichten, die für sich sprechen.

• Übung „Landkarte“:

Eignen kann sich zu Beginn jedoch die Übung „Landkarte“³, die Migration als selbstverständlichen Prozess von Familienbiografien und nicht als Problem beziehungsweise Phänomen anderer wahrnimmt. Sie rückt die Teilnehmenden selbst in den Mittelpunkt und bezieht sich auf ihre Lebenswirklichkeit.

Methodische Hinweise:

Die Zielgruppe stellt sich hierfür eine imaginäre Landkarte vor. Der Gruppenraum (eventuell auch das Foyer oder der Schulhof) bildet dabei den Fixpunkt. Entsprechend der Himmelsrichtungen werden Karten mit Nord, Süd, Ost und West ausgelegt, auf die entsprechend Städte und Länder zur besseren Orientierung notiert werden (**M1**). Insgesamt geht es nicht um geographische Genauigkeit oder Maßstabstreue, sondern um Migrationsprozesse im Kleinen und Großen. Die Teilnehmenden begeben sich zunächst an ihren derzeitigen Wohnort. Alle beginnen gleichzeitig. Anschließend benennt jede und jeder kurz den Ort. Dann stellen sich alle an ihren Geburtsort. Wieder werden die Orte benannt. Eine kurze Reflexionsphase folgt: Wer hat sich bewegt und wohin? Nach diesem Muster gehen die Teilnehmenden an den Geburtsort des Vaters und der Mutter. Zum Schluss schließlich zum Geburtsort eines Großelternteils. Hierbei werden diejenigen Großeltern gewählt, die am weitesten entfernt geboren wurden. Folgende alternative Stationen sind ebenfalls interessant: Familienmitglieder, die im Moment am weitesten entfernt leben, Wunschwohnort der Teilnehmenden.

Die Übung kann Unbehagen bei Menschen auslösen, deren Familie seit Generationen in der gleichen Region lebt, die besonders große Migrationsbewegung erlebt haben oder die über die abgefragten Informationen nicht verfügen. Die Gruppenleitung sollte Äußerungen solchen Unbehagens wahrnehmen und thematisieren. Die Übung sollte bei Teilnehmenden mit Fluchterfahrungen oder starkem Heimweh vermieden werden, da sie schmerzliche Gefühle auslösen kann.



► Erarbeitung: „Meine Filmeindrücke“

In „Nach Parchim“ kommen ausschließlich Ulla Struck und Moner zu Wort, kein Kommentator erklärt, ergänzt oder deutet das Gesprochene. Vielmehr werden die erzählten Lebensgeschichten mit Alltagssequenzen zu einem Spannungsbogen komponiert. Langsam und eindrücklich ermöglicht „Nach Parchim“ authentische Einblicke in die Geschichten und das Leben von Ulla und Moner. Dieses filmische Stilmittel wirkt ohne Vorrede, braucht aber auch Zeit und Aufmerksamkeit, um den Erzählmodus zu verstehen und das Gesprochene nachzuvollziehen.

Aus den genannten Gründen empfiehlt sich eine erste Filmbetrachtung am Stück (etwa 20 Min.) ohne Beobachtungsauftrag. Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit den ersten Eindrücken zum Film in Einzelarbeit, vertieft durch ein Plenumsgespräch.

Ablauf und Erklärung zum Gebrauch von mentimeter.com:

- 1) Öffnen Sie www.mentimeter.com/login und melden Sie sich mit folgenden Zugangsdaten an:
E-Mail: NachParchim@byom.de
und Passwort: [nachparchim](#)
- 2) Klicken Sie die Präsentation „Nach Parchim“ an, der Titel ist blau eingefärbt, und öffnen Sie damit die Präsentation. Vollbild erhalten Sie, wenn Sie die Schaltfläche „>Present“ betätigen.
- 3) Bitten Sie nun die Jugendlichen, sich mit dem generierten Code bei www.menti.com in die Präsentation einzuloggen.
- 4) Die Jugendlichen können nun die erste Folie bearbeiten. Sie bekommen die Ergebnisse auf ihrem Desktop angezeigt und können diese direkt über einen Beamer präsentieren oder das Gesamtergebnis zeigen, wenn beide Folien bearbeitet wurden. Sobald Sie die zweite Folie auf Ihrem Desktop anklicken, können die Jugendlichen auch diese bearbeiten.
- 5) Sie haben die Möglichkeit die Ergebnisse zu downloaden und zu speichern. Löschen Sie dann über „reset results“ alle Ergebnisse auf mentimeter.com.

Hinweise:

- Bitte verändern oder löschen Sie die Präsentation nicht, auch andere möchten sie verwenden.
- Wenn Sie weitere Fragen stellen oder andere Folien erarbeiten möchten, können Sie gerne eine neue Präsentation erstellen und diese im Profil belassen, vielleicht ist sie auch für weitere Nutzer*innen interessant.

Methodische Hinweise:

Auf www.mentimeter.com ist eine Abstimmung zur Filmanalyse eingestellt.

Die Jugendlichen loggen sich mit ihrem Smartphone oder Tablet in die Präsentation ein und füllen in Einzelarbeit die Skalen und die Wortwolke aus, anschließend kann das Ergebnis der Abstimmung abgerufen werden. Der Charme des Tools liegt darin, dass die Gruppenergebnisse sofort abrufbar bereitstehen und über diese im Plenum gesprochen werden kann. Die Skalen geben den Jugendlichen bestimmte Kategorien (Spannung, Glaubwürdigkeit, Wichtigkeit, Geschwindigkeit, Stimmung, Verständlichkeit) vor, nach denen sie entscheiden müssen, die eingestellte Wortwolke lässt dagegen Freiraum für persönliche Assoziationen. So fällt das anschließende Plenumsgespräch differenziert und konkret aus. Problematisch ist, wenn einzelne Jugendliche nicht teilhaben können, weil ihnen kein Endgerät mit Internetzugang zur Verfügung steht.

Fragen für das Gespräch im Plenum:

- Wie deutet ihr die Ergebnisse der Umfrage?
- An welchen Szenen aus dem Film könnt ihr einzelne Erkenntnisse festmachen (Spannung, Filmgeschwindigkeit, Filmstimmung, ...)?
- Zur Betrachtung der Wortwolke: Beschreibt das Ergebnis. Was fällt euch auf?

Alternativ kann die Abstimmung analog über ein Arbeitsblatt (**M2**) erfolgen. Über ihre Ergebnisse können die Jugendlichen zuerst in Kleingruppen ins Gespräch kommen. Im Plenum kann dann an die Gruppenerfahrungen angeknüpft werden. Wichtig ist hierbei der Hinweis, dass Eindrücke individuell sind und es deshalb kein Richtig oder Falsch geben kann. Möglich ist auch eine Abstimmung an der Tafel. Die Jugendlichen können mit Kreide abstimmen und in einem Kasten Worte hinterlassen.



► Vertiefung und Sicherung I: Lebensgeschichten zuordnen und erarbeiten

„Nach Parchim“ erzählt Moners und Ulla Strucks Lebensgeschichte parallel, zum Teil sogar überlappend mit Alltagsszenen des jeweils anderen. Dies kann verwirrend wirken und die Zuordnung sowie das inhaltliche Verständnis erschweren. Deshalb bedarf es zu Beginn eines Schrittes, der die Informationen aus dem Film den Lebensgeschichten zuordnet und sie in eine chronologische Ordnung bringt.

Methodische Hinweise:

Vor der zweiten Filmbetrachtung werden die Jugendlichen in zwei Gruppen aufgeteilt. Gruppe 1 bekommt den Auftrag, die Lebensgeschichte von Moner in Stichpunkten in eine Übersicht zu notieren, Gruppe 2 widmet sich Ulla Struck (jeweils **M3**). Zur Lebensgeschichte gehören die im Film enthaltenen Informationen zum Leben vor der Flucht und zur Familiensituation, sowie zur Flucht selbst und zum Ankommen in Parchim. Die Beobachtungsaufgabe erfolgt in Einzelarbeit. Anschließend setzen sich die Jugendlichen in Kleingruppen zusammen und ergänzen sich in ihren Beobachtungen gegenseitig. Sie rekonstruieren die Lebensgeschichten und machen Lebensstationen aus, über die der Film keine Auskunft gibt. Außerdem notieren sie Verständnisfragen, sofern diese existieren.

Jeweils eine der Kleingruppen aus Gruppe 1 und 2 stellt ihre Ergebnisse vor. Die anderen Kleingruppen ergänzen die Präsentierenden. Die Jugendlichen schreiben diejenige Lebensgeschichte, die sie nicht selbst bearbeitet haben. Im Plenum können außerdem mögliche Verständnisfragen geklärt werden. Auf S. 52 finden Sie über den Film hinausreichende Hintergrundinformationen zu den Lebensgeschichten von Ulla Struck und Moner.

► Vertiefung und Sicherung II: Grunderfahrungen Geflüchteter erkennen und zuordnen

In „Nach Parchim“ werden durch den parallelen Aufbau der Erzählungen die gemeinsamen Grunderfahrungen Flüchtender betont. Obwohl sich die Umstände, die Zeit und auch die Fluchtwege unterscheiden, machen Moner und Ulla Struck doch sehr ähnliche Erfahrungen vor, während und nach ihrer Flucht. Beide müssen ihre vertraute Umgebung ebenso wie geliebte Familienmitglieder verlassen, beide machen tiefgreifende, wohl auch traumatische Erfahrungen, beide treffen auf Vorurteile oder Abneigung und beide müssen sich neu einlassen, orientieren und das Vergangene hinter sich lassen. Die Darstellung dieser offensichtlichen Gemeinsamkeiten über Zeiten, Kulturen und Nationen hinweg ist eine Stärke des Films, sie kann aber auch provozieren. Manche Teilnehmende verärgert diese Perspektive. Nicht zu vergleichen seien beide Geschichten, sagen sie, einerseits handele es sich um eine Deutsche, die in Deutschland Asyl findet, und andererseits um einen Syrer, dessen Familie nicht nur Asyl, sondern auch ein Leben in größerem Wohlstand suche. Die konstruktive Diskussion ist in derlei Situationen wichtig, auch der Perspektivenwechsel durch Fragen, die zu einem empathischen Einfühlen anregen. Beispielsweise: Was hat Moners Vater bewegt, seine Söhne alleine über das Meer zu

schicken? Dieser Aspekt der Unvergleichbarkeit beider Geschichten wird im Baustein „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“ weiter vertieft.

Methodische Hinweise:

In Partnerarbeit markieren die Jugendlichen auf der Übersicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Moners und Ulla Strucks Lebensgeschichte in zwei Farben. Zu zweit formulieren die Jugendlichen ein Fazit zur Vergleichbarkeit der Geschichten. Ein Gespräch im Plenum über die gemeinsamen Grunderfahrungen und die verschiedenen Kontexte schließt sich an. Eventuell müssen an dieser Stelle nochmals Verständnisfragen zu den Kontexten und Fluchtursachen geklärt werden.



► Schluss: Blitzlichtrunde

Anschließend an die Wortwolke aus der Filmerschließung wird der Baustein mit einer Schnellsatzrunde abgeschlossen. Mindestens ein Wort und maximal ein Satz darf zu den Lebensgeschichten von Moner und Ulla Struck gesagt

werden. Die Schnellsatzrunde spiegelt damit die Assoziationen der Jugendlichen zu den Narrativen der beiden Filmprotagonisten wider. Im Anschluss ist gegebenenfalls Zeit für ausführlichere Eindrücke und Kommentare.

Weiterführende Ideen zur Erschließung des Films und der Lebensgeschichten

Ideen für differenzierte Lernangebote

► Arbeit mit den Alltagsszenen

„Nach Parchim“ ist eine Komposition aus biografischen Erzählungen und gegenwärtig Alltäglichem. Die Bilder des Alltags und das Gesprochene bedingen einander und geben Einblicke in die Lebenswirklichkeit von Moner und Ulla Struck. Die Arbeit mit den im Film verwendeten Alltagsszenen ermöglicht deshalb eine vertiefte Erschließung des Films und dessen Aufbaus. Sie deutet die Intentionen der Filmemacherinnen: Warum wurden diese Szenen von ihnen ausgewählt und warum wurden sie an ihre tatsächliche Stelle im Film platziert?

Methodische Hinweise:

In Kleingruppen bekommen die Jugendlichen einzelne Sequenzen (Kombinationen aus Erzählungen und Alltagsszenen) zur Verfügung gestellt. Auf Laptops, Tablets oder Smartphones schauen sie sich die Filmausschnitte an und untersuchen, inwieweit die Erzählungen mit den Alltagsszenen im Film korrespondieren (**M4**). Die Leitfragen zu dieser Aufgabe lauten: Warum haben die Filmemacherinnen entschieden, diese Alltagsszene an diesen Platz im Film zu stellen? Inwiefern hängen die Alltagsszenen mit der Erzählung zusammen?

► Arbeit mit Leerstellen in den Lebensgeschichten

Aus dem Film erhalten die Jugendlichen nur bruchstückhafte Einblicke in Moners und Ullas Lebensgeschichten. Einige Lebensstationen bleiben unberührt, offen oder werden nur angedeutet. Über Moners Geschichte und die seiner Familie können aus Gründen des Schutzes der Familie keine weiteren Informationen veröffentlicht werden. Diese Leerstellen sollten nicht nur als Lücken betrachtet werden, sondern ebenso als Chance, über Fluchtursachen, Bedrohung und Ängste ins Gespräch zu kommen. Methodisch können sie außerdem als Assoziationsräume genutzt werden, um in anderen Fluchtgeschichten – außerhalb des Films – Antwortmöglichkeiten zu finden. Obwohl Geflüchtete häufig ähnliche Grunderfahrungen machen, ist jede Geschichte doch individuell und subjektiv. Die Leerstellen laden ein, über andere Geschichten konkrete Ideen zu gewinnen, wie es Moner und Ulla Struck ergangen sein könnte.

Die Leerstellen in den Biografien von Moner und Ulla Struck werden problematisiert und thematisiert: Es ist nichts Weiteres bekannt, weil Ulla Struck einerseits nicht mehr preisgeben wollte oder vielleicht konnte, und weil Moners Familie

um die Sicherheit anderer Verwandter in Syrien bangt bzw. Angst vor möglicher (zukünftiger) Bedrohung hat. Die Jugendlichen können im Gespräch auch zum Perspektivwechsel eingeladen werden: „Angenommen, ihr wärt Ulla Struck oder Moner, und hättet euch bereit erklärt, euch und eure Geschichte verfilmen zu lassen. Viele Menschen werden sie sehen können. Was erzählt ihr dem Filmteam, was erzählt ihr nicht?“

Methodische Hinweise:

Die Jugendlichen untersuchen die Biografien von Moner und Ulla Struck konkret auf Leerstellen hin: An welchen Stellen ist nichts bekannt? Wo werden nur Andeutungen gemacht? Online recherchieren sie Fluchtgeschichten weiterer nach dem Zweiten Weltkrieg geflüchteter Menschen aus Ostpreußen und heute aus Syrien. Den Jugendlichen eröffnen sich nun weitere Perspektiven von Flucht und ihren möglichen Stationen, Erfahrungen und Herausforderungen, ohne die konkreten Leerstellen in der Erzählung von Ulla Struck und Moner zu füllen. Unter **M5** finden sich Links zu Online-Quellen mit Fluchtgeschichten.



► Emotionaler Zugang zu den Lebensstationen

Ulla Strucks und Moners Geschichten sind höchst emotionale Berichte. In ihnen verbinden sich Angst, Freude, Leid, Scham, Erleichterung, Erschrecken und Traurigkeit. Diese Gefühle können entsprechend der Flucht- und Lebensstationen nachvollzogen und nachgespürt werden. Eine geeignete Übung stärkt die Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Methodische Hinweise:

In Kleingruppen nehmen sich die Jugendlichen entweder nur eine Flucht- bzw. Lebensstation von Moner und Ulla Struck oder deren gesamte Geschichte vor und entwickeln Standbilder, die die Gefühle von Moner oder Ulla Struck während einer dieser Stationen darstellen. Im Plenum spielen sich die Jugendlichen diese Gefühle gegenseitig vor. Wichtig ist hierbei zu thematisieren, dass es sich bei den Standbildern um Interpretationen der Jugendlichen handelt und sie sich nicht mit den Emotionen von Ulla Struck und Moner decken müssen. Es kann lediglich um ein annäherndes Verständnis des Anderen gehen.

Anmerkungen

3 Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (2015) (Hg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Stuttgart, Seite 53

Materialien Baustein „Filmerschließung“

- M1** Himmelsrichtungskarten
 - M2** Filmanalyse
 - M3** Lebensgeschichten
 - M4** Alltag und Erzählung
 - M5** Online-Quellen zu Fluchtbiografien
- Internetfähige Endgeräte für alle Teilnehmenden



M1 Himmelsrichtungskarten

NORD

OST



SÜD

WEST

M2 Filmanalyse

Bitte ankreuzen:	--	-	/	+	++
Spannung des Films	0	0	0	0	0
Glaubwürdigkeit der Geschichten	0	0	0	0	0
Wichtigkeit des Themas	0	0	0	0	0
Bitte ankreuzen:	1	2	3	4	5
Filmgeschwindigkeit (langsam – schnell)	0	0	0	0	0
Filmstimmung (traurig – fröhlich)	0	0	0	0	0
Verständlichkeit (einfach – schwierig)	0	0	0	0	0

Mit diesen drei Stichworten beschreibe ich den Film:



Das fand ich überraschend:

Das hat mir gefallen:

Das hat mich gestört:



M3 Lebensgeschichten von Ulla und Moner



Lebensgeschichte von Ulla Struck

vor der Flucht:

während der Flucht:

nach der Flucht:



Lebensgeschichte von Moner

vor der Flucht:

während der Flucht:

nach der Flucht:

- 1) Notiere alle Informationen, die du aus dem Film über Ulla Struck oder Moner erfährst. Tausche dich in deiner Kleingruppe über die Informationen aus und ergänze sie.
- 2) Markiere **grün** alle Gemeinsamkeiten und **rot** alle Unterschiede zwischen Ulla Strucks und Moners Lebensgeschichten. Vergleiche anschließend beide Geschichten und schreibe deine Erkenntnisse auf die Rückseite.

M4 Alltag und Erzählung

Arbeitsauftrag: Alltag und Erzählung

In „Nach Parchim“ haben die Filmemacherinnen bewusst Alltagsszenen aus dem Leben von Moner und Ulla Struck sowie Landschaftsbilder mit den Erzählungen von ihrer Flucht und ihrem Ankommen in Parchim kombiniert.

Untersucht in Kleingruppen eine Sequenz des Films. Schaut euch die Anfangsszene **0:00-1:05** an. Versetzt euch in die Filmemacherinnen und diskutiert, warum sie ausgerechnet diese Alltags- oder Landschaftsaufnahmen mit diesem Teil der Erzählung zusammenschneiden bzw. hintereinander stellen: Wie unterstützen oder verdeutlichen die Alltags- und Landschaftsszenen die Erzählung? Stellt eure Ideen anschließend der Gruppe vor.

Arbeitsauftrag: Alltag und Erzählung

In „Nach Parchim“ haben die Filmemacherinnen bewusst Alltagsszenen aus dem Leben von Moner und Ulla Struck sowie Landschaftsbilder mit den Erzählungen von ihrer Flucht und ihrem Ankommen in Parchim kombiniert.

Untersucht in Kleingruppen eine Sequenz des Films. Schaut euch die Szene **7:39-11:08** an. Versetzt euch in die Filmemacherinnen und diskutiert warum sie ausgerechnet diese Alltags- oder Landschaftsaufnahmen mit diesem Teil der Erzählung zusammenschneiden bzw. hintereinander stellen: Wie unterstützen oder verdeutlichen die Alltags- und Landschaftsszenen die Erzählung? Stellt eure Ideen anschließend der Gruppe vor.

Arbeitsauftrag: Alltag und Erzählung

In „Nach Parchim“ haben die Filmemacherinnen bewusst Alltagsszenen aus dem Leben von Moner und Ulla Struck sowie Landschaftsbilder mit den Erzählungen von ihrer Flucht und ihrem Ankommen in Parchim kombiniert.

Untersucht in Kleingruppen eine Sequenz des Films. Schaut euch die Szene **15:00-16:56** an. Versetzt euch in die Filmemacherinnen und diskutiert, warum sie ausgerechnet diese Alltags- oder Landschaftsaufnahmen mit diesem Teil der Erzählung zusammenschneiden bzw. hintereinander stellen: Wie unterstützen oder verdeutlichen die Alltags- und Landschaftsszenen die Erzählung? Stellt eure Ideen anschließend der Gruppe vor.

Arbeitsauftrag: Alltag und Erzählung

In „Nach Parchim“ haben die Filmemacherinnen bewusst Alltagsszenen aus dem Leben von Moner und Ulla Struck sowie Landschaftsbilder mit den Erzählungen von ihrer Flucht und ihrem Ankommen in Parchim kombiniert.

Untersucht in Kleingruppen eine Sequenz des Films. Schaut euch die Szene **19:18-20:06** an. Versetzt euch in die Filmemacherinnen und diskutiert, warum sie ausgerechnet diese Alltags- oder Landschaftsaufnahmen mit diesem Teil der Erzählung zusammenschneiden bzw. hintereinander stellen: Wie unterstützen oder verdeutlichen die Alltags- und Landschaftsszenen die Erzählung? Stellt eure Ideen anschließend der Gruppe vor.



M5 Online-Quellen mit Fluchtbiografien

Onlineadressen für syrische Fluchtgeschichten:

- <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/fluechtlinge-erzaehlen/doaa-aus-syrien/>
- <https://www.sos-kinderdoerfer.de/aktuelles/sos-geschichten/fluchtlingskinder-berichten-von-flucht>
- <http://www.bpb.de/shop/lernen/falter/236174/falter-extra-fluchtgeschichten>
- <https://www.stern.de/politik/ausland/er-will-hier-nicht-sein---die-traumatische-geschichte-eines-fluechtlingsjungen-7091854.html>

Onlineadressen für ostpreußische Fluchtgeschichten:

- [https://www.dhm.de/fileadmin/Lemo/suche/search/index.php?q=*%&f\[\]=seitentyp:Zeitzeuge&f\[\]=epoche:Zweiter%20Weltkrieg](https://www.dhm.de/fileadmin/Lemo/suche/search/index.php?q=*%&f[]=seitentyp:Zeitzeuge&f[]=epoche:Zweiter%20Weltkrieg)
- https://www.focus.de/wissen/letzte-zeitzeugen-erzaehlen-wie-eine-86-jaehrige-fluechtling-dresden-etx_id_8382249.html
- <http://www.der-familienstammbaum.de/pommern/flucht-und-vertreibung>

(Zuletzt abgerufen am 16.12.2019.)



BAUSTEIN „Flucht und Asyl“ (etwa 90 Min.)

Der Baustein „Flucht und Asyl“ geht der Frage nach, warum die Bundesrepublik Deutschland geflüchteten Menschen Asyl gewährt. Ausgehend vom Vorwissen der Jugendlichen werden im Rahmen eines Gruppenpuzzles Antworten aus der Perspektive der Demokratie- und der Religionspädagogik gefunden. Mithilfe dieser Begründungen argumentieren die Jugendlichen gegen populistische Aussagen.

Kurzübersicht:

- **Hinführung:**
 - Bildbetrachtung – Gründe für Asyl suchen
- **Erarbeitung:**
 - Gruppenpuzzle – verschiedene Perspektiven auf die Notwendigkeit von Asyl erarbeiten
- **Vertiefung:**
 - Argumentation – sich gegen populistische Aussagen positionieren
- **Weiterführende Ideen zur konstruktiven Diskussion von virulenten Themen:**
 - Wandzeitung
 - Rollenspiel

Inhaltlicher und didaktischer Kommentar:

„Warum nimmt die Bundesrepublik Deutschland vor Krieg und Verfolgung geflüchtete Menschen auf und gewährt ihnen Schutz und Sicherheit?“

Auf diese Frage können verschiedenste Antworten gefunden werden. Zunächst hat sich die Bundesrepublik durch ihr Grundgesetz, als Unterzeichnerin der Genfer Flüchtlingskonvention und als Mitgliedsstaat der Europäischen Union rechtlich dazu verpflichtet, Flüchtende vor Krieg und Verfolgung Schutz zu gewähren. Schließlich ist die Gewährung von Asyl, unabhängig von der rechtlichen Verpflichtung, eine Frage der Humanität sowie des Demokratieverständnisses und ist verwurzelt in religiösen und weltanschaulichen Auffassungen, die zivilgesellschaftliche Akteure, wie zum Beispiel die Kirchen, antreiben. Im nachfolgenden Unterrichtsteil erarbeiten und vertiefen die Jugendlichen deshalb eine demokratiepädagogische Position, die an den Menschen- und Kinderrechten ansetzt, sowie eine christliche Position, wurzelnd im jüdisch-christlichen Menschenbild.



Verlauf

► Hinführung: Bildbetrachtung

Jugendliche kennen aus der Öffentlichkeit, insbesondere aus den Medien, den Slogan „Kein Mensch ist illegal“ oder auch „Asyl ist ein Menschenrecht“. Welche Motive und Begründungen hinter diesen Aussagen stehen ist jedoch häufig nicht bekannt oder bewusst.

Methodische Hinweise:

Zwei oder drei Bilder mit diesen Slogans oder zum Kirchenasyl (**M6**) werden den Jugendlichen zur Bildbetrachtung gezeigt. Erst beschreiben die Jugendlichen, was sie sehen können, anschließend deuten sie das Beschriebene. Ein Gespräch über mögliche Motive der Organisationen und Kirchen für ihr Engagement für Asyl und Geflüchtete schließt sich an.

Vor der nachfolgenden Textarbeit wird an das Wissen der Jugendlichen angeknüpft und die Frage „Warum nimmt die Bundesrepublik Deutschland vor Krieg und Verfolgung geflüchtete Menschen auf und gewährt ihnen Schutz und Sicherheit?“ ergänzend zu den Abbildungen der Bildbetrachtung eingeblendet. In Murrelgruppen besprechen die Jugendlichen ihre Assoziationen zur Frage sowie ihr mögliches Vorwissen. Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen. Eventuell können sie an der Tafel mitnotiert werden, um im Anschluss an die Textarbeit auf sie zurückkommen zu können.



► Erarbeitung: Gruppenpuzzle

In einem Gruppenpuzzle werden arbeitsteilig eine demokratiepädagogische und eine theologische Perspektive erarbeitet (**M7**). Die Jugendlichen treffen sich hierfür in vier Gruppen. Jede Gruppe bekommt einen Text zugeteilt: Zwei Texte zum Asylrecht und zwei Texte zum christlichen Menschenbild. Die Jugendlichen lesen und erarbeiten die Texte in Einzelarbeit und tauschen sich in ihrer Gruppe über die Ergebnisse aus. Nun bilden sich neue Gruppen, die jeweils aus einer Vertreterin oder einem Vertreter der vier Stammgruppen bestehen. Diejenigen sind nun Expert*innen für ihre Texte und verantwortlich dafür, dass die Vertreter*innen der anderen Gruppen gleichermaßen an den Texten partizipieren. Deshalb stellen alle Vertreter*innen ihre Texte vor. Die Ergebnisse sind Grundlage für die sich in der Vertiefung anschließende gemeinsam zu lösende Gruppenaufgabe. Diese Gruppenaufgabe (**M8**) beinhaltet eine zusammenfassende Begründung für den Schutz von Geflüchteten aus christlicher und demokratischer Perspektive.

Hinweis zur theologischen Perspektive:

Die Theologie kann zur Positionierung und Argumentation gegen Fremdenfeindlichkeit und insgesamt gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wertvolle Beiträge liefern. In der biblischen Tradition und im Verlauf der Kirchengeschichte gibt es bis in die Gegenwart leider immer wieder Zugänge und Darstellungen mit abwertenden und exkludierenden Haltungen und Wirkungen. Dieses problematische Erbe sollte mit den Jugendlichen thematisiert werden, wenn sie es nicht ohnehin ansprechen. Dabei ist wesentlich, dass eine ernsthafte Theologie nicht nach eigenem Interesse willkürlich aus der biblischen Vielfalt zitiert, sondern um den Kern des Evangeliums und einer daraus resultierenden Position ringt. Deshalb müssen theologische Denkmuster selbstreflexiv anhand ihrer lebensbejahenden und lebensgerechten Wirkung geprüft und Irrwege thematisiert und problematisiert werden.

Hinweis zur Niveaudifferenzierung:

Das Gruppenpuzzle erfordert hohe sprachliche und textverarbeitende Kompetenzen und ist vor allem für die gymnasiale Oberstufe geeignet. Alternativ kann sich eine Gruppe einerseits mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter und andererseits mit der Aufgabe zur Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Gruppenpuzzle (Teil D) auseinandersetzen.



► Vertiefung: Argumentation

Mit den erarbeiteten Begründungen und Argumenten sollen die Jugendlichen sodann auf populistische Aussagen, Vorurteile und Ressentiments reagieren und eigene Antworten formulieren (**M9**). Vermutlich werden die Jugendlichen solche Aussagen entweder von Online-Plattformen, aus den Medien oder aus Gesprächen kennen. Durch die Einübung von Argumenten sowie die Reflexion rechtspopulistischer Propaganda kann diese in der realen Situation erkannt und sprachfähig darauf reagiert werden.

Die Arbeit mit Vorurteilen und Ressentiments bedarf besonderer Sensibilität, denn die Gefahr besteht, dass der kritische Umgang damit nicht zu den Jugendlichen durchdringt, sondern sie die Vorurteile unreflektiert als gegeben hinnehmen. Gleichzeitig fühlen sich die Teilnehmenden eventuell persönlich betroffen und werden provoziert, wenn sie mit solchen Aussagen sympathisieren oder sie selbst getätigt haben. Deshalb ist auch mit Widerstand zu rechnen, der ernst genommen werden sollte.

Weiterführende Ideen zur Erschließung von Flucht und Asyl

► Wandzeitung – Kontextwissen erarbeiten

„Nach Parchim“ zeigt zwei reale Fluchtgeschichten, erzählt aus dem Mund der Protagonist*innen. Keine Hintergrundinformationen werden über Einblendungen oder Kommentare gegeben, nichts stört die Geschichte, die Moner und Ulla Struck wiedergeben. Etwaiges Kontextwissen, das ein besseres Verständnis des Films ermöglicht, für den emotionalen Zugang zu den Lebensgeschichten aber nicht notwendig ist, müssen Zuschauerin und Zuschauer selbst mitbringen oder sich erarbeiten. Wissen über Fluchtursachen und die jeweilige Situation im Land, über Fluchtwege und ihre Herausforderungen sowie traumatische Erlebnisse kann eine Voraussetzung sein, um die Perspektive zu wechseln und Empathie zu spüren. Vertieftes Wissen verhilft zudem zu einem umfassenden Verständnis und zur Einordnung des Gehörten in den Kontext.

Methodische Hinweise:

Aus den genannten Gründen sollen sich die Jugendlichen im Rahmen einer Recherche in Kleingruppen diese Hintergrundinformationen erarbeiten, die Zahlen, Daten und Fakten zusammentragen und für die übrige Gruppe als Wandzeitung aufbereiten. In vier Kleingruppen arbeiten die Jugendlichen jeweils an Hintergrundinformationen zu den Kriegen, an Fluchtursachen und Fluchtrouten. Unter **M10** sind Aufgabenstellungen samt Internetlinks ausgearbeitet.

Jede Gruppe bekommt ein Plakat zur Verfügung gestellt, auf dem die Ergebnisse als Wandzeitung aufbereitet werden. Dabei sollen die erarbeiteten Informationen plausibel und anschaulich dargestellt werden.

Die Jugendlichen stellen ihr Plakat im Plenum vor und beantworten Rück- beziehungsweise Verständnisfragen anderer Gruppenmitglieder. Anschließend werden die Plakate

logisch aufgebaut und großzügig nebeneinander an einer Wand des Raumes befestigt. Die Wandzeitung verbleibt mindestens bis zum Ende der Einheit im Gruppenraum und kann als Bestandteil für eine etwaige Leistungsmessung genutzt werden.

Für Pädagog*innen und Seminarleitende wurden unter **M10** Hintergrundinformationen sowohl zum syrischen als auch zum ostpreußischen Kontext von Ulla Strucks und Moners Geschichten zusammengestellt. Wer keine Onlinerecherche durchführen kann oder möchte, nutzt diese Texte.

► Rollenspiel

In Politik und Gesellschaft werden die Themen Flucht und Asyl stark diskutiert, oftmals wird gestritten, manchmal auch gehetzt und beleidigt. Zu einer konstruktiven Diskussion zwischen den unterschiedlichen Parteien kommt es aber selten. Häufig bestimmen Ressentiments und Vorurteile die Diskussionen, die als gegenseitiger Schlagabtausch geführt werden. Im Rahmen einer Gemeinderatssitzung sollen die Jugendlichen einüben, die zuvor erarbeiteten Begründungen argumentativ anzuwenden, eine konstruktive Diskussion zu führen und demokratische Prozesse kennenlernen. Über die Reflexion der Rollenspielcharaktere können typische Haltungen und Einstellungen nochmals kritisch diskutiert werden. Die Jugendlichen erfahren, dass individuellen Haltungen eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Perspektive zugrunde liegt, und diese die Position ebenso prägen wie Empathie, Angst oder die persönliche sozio-ökonomische Situation.

Methodische Hinweise:

Die Rollenspielsituation sowie die zugehörige Aufgabenstellung werden erklärt. Sechs Freiwillige ziehen jeweils eine Rollenspielkarte. Gemeinsam mit zwei bis drei Unterstützer*innen, später Zuschauer*innen des Rollenspiels, lesen sie die Charakterisierung durch und bereiten sich auf das sich anschließende Rollenspiel vor. Im Rollenspiel entscheiden die heterogenen Charaktere im Gemeinderat einer Kleinstadt über Renovierungsmaßnahmen in der Flüchtlingsunterkunft sowie über die Einrichtung von WLAN. Zu den Mitgliedern des Gemeinderats gehören die Bürgermeisterin bzw. der Bürgermeister, ein christliches Mitglied des Arbeitskreises Asyl am Ort (parteilos), ein CDU-Mitglied, ein SPD-Mitglied sowie ein FDP-Mitglied. Ein geflüchteter junger Mann/eine geflüchtete junge Frau ist als Betroffenenvertreter*in der Geflüchteten in den Gemeinderat eingeladen und sitzt als beratende Partei mit am Tisch. Abstimmen darf er oder sie nicht.

Nach Ablauf der Vorbereitungszeit beginnt das Rollenspiel mit einer Einführung durch den Moderator oder die Moderatorin, diese*r leitet und strukturiert die folgende Diskussion. Abhängig von der Gruppe kann diese Rolle die Gruppenleitung oder ein*e Teilnehmer*in übernehmen. Das Rollenspiel wird nach dem Ablauf im Material (**M11**) ohne Unterbrechung durchgeführt. Im Anschluss an das Rollenspiel wird das Spiel selbst ausgewertet, aber auch die Charaktere der einzelnen Rollenkarten reflektiert. Reflexionsfragen finden Sie auf der gegenüberliegenden Seite. In Bezug auf die Reflexion der Charaktere ist spannend zu thematisieren, wie die einzelnen Charaktere zu ihren Haltungen und Einstellungen gelangt sind: Welche religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen prägen sie?



Materialien Baustein „Flucht und Asyl“

- M6** Bilder
- M7** Gruppenpuzzle –
Texte und Arbeitsaufträge **A, B, C, D**
Sicherungs-Arbeitsblatt zum Gruppenpuzzle
- M8** Gemeinsame Gruppenaufgabe
- M9** Gegen populistische Aussagen argumentieren
- M10** Arbeitsaufträge Online-Recherche
zu **M10** Hintergrundtexte für Pädagog*innen
- M11** Rollenspiel –
Vorbereitung, Rollenkarten

Fragen zur Reflexion im Anschluss:

An die Spielenden:

- Wie hast du deine Rolle und die Gemeinderatssitzung erlebt?
- Wie gut ist dir die Identifikation mit der Rolle gelungen?

An die Zuschauenden:

- Wie habt ihr die Gemeinderatsdiskussion und die einzelnen Rollen erlebt?
- Was ist euch besonders aufgefallen?

An alle, nachdem die einzelnen Rollenspielkarten vorgelesen wurden:

- Welche religiösen, weltanschaulichen und politischen Haltungen und Überzeugungen prägen die einzelnen Charaktere?
- Wie haben diese Prägungen die Diskussion beeinflusst?

M6 Bilder zum Thema



M6 Bilder zum Thema





M7 A Gruppenpuzzle – Texte und Arbeitsaufträge

Gottesebenbildlichkeit: Der Mensch – ein Bild Gottes?

In der Erzählung der Schöpfung am Beginn des biblischen Zeugnisses wird überliefert, dass Gott die Menschen, alle Menschen, als Bild seiner selbst erschafft: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau“ (1. Mose 1,27).

Alle Menschen sind also nicht nur Gottes Geschöpfe, sondern seine Ebenbilder. Dadurch ist die besondere Beziehung Gottes zu den Menschen zum Ausdruck gebracht. Er setzt sich zu den Menschen in Beziehung.

Besonders deutlich wird dies am hebräischen Wort „zäläm“. Das Wort „Bild“ ist im Hebräischen das Wort „zäläm“, das so viel wie Statue, Abbild, Kultstatue bedeutet. Der Begriff meint tatsächlich die Statue, die man anfassen kann. Er kommt aus dem altorientalischen Raum, wo die Gottheit in Kultstatuen abgebildet war. Heute kennen wir solche Statuen zum Beispiel aus Ägypten. Diese Kultstatuen waren die Stellvertreter der Gottheit auf der Erde. Sie waren nicht selbst die Gottheit, sondern Statthalter der Gottheit, in die die Gottheit „einwohnen“ konnte. Deshalb wurden sie verehrt und umsorgt. Oft wurden in dieser Zeit auch der König oder der Pharao als das „Bild Gottes auf Erden“ bezeichnet. Denn der König ist der Stellvertreter Gottes auf Erden. Wenn es nun im alttestamentlichen Text heißt „Lasset uns Menschen machen als unser Bild...“, so ist gemeint, dass alle Menschen zu Stellvertretern Gottes auf Erden werden. Nicht nur der König allein. Im Alten Testament kommt es sozusagen zu einer „Demokratisierung“ dieser Vorstellung: Jeder Mensch ist Gottes Stellvertreter! Jeder Mensch hat damit die gleichen Rechte und Pflichten, unabhängig von seiner ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit.

In dieser in der Schöpfungsgeschichte begründeten besonderen Gottesbeziehung kommt nach christlichem Verständnis das Besondere der Menschen zum Ausdruck. Sie sind von Gott gewollt. Sie sind nicht einfach zufällig da, sondern stehen von Anfang an in einer kommunikativen Beziehung, die Geschichte und Lebensgeschichte eröffnet und begleitet. Deshalb ist in dieser Gottebenbildlichkeit nach christlichem Verständnis die Würde aller Menschen angelegt. Die Menschenwürde gilt allen Menschen in gleicher Weise. An keiner Stelle wird die Gottebenbildlichkeit und die Menschenwürde auf ein Volk eingeschränkt bzw. jemand davon ausgeschlossen.

Bei rechtsextremen Einstellungen und Ideologien spielt die Ungleichheit von Menschen auf Grund ihrer Abstammung und Kultur eine große Rolle. Dies ist mit der Lehre von der Gottebenbildlichkeit aller Menschen und damit dem jüdisch-christlichen Menschenbild nicht vereinbar, deshalb müssen sich Christinnen und Christen gegen rechtsextreme Einstellungen engagieren!

Quellen:

Haspel, Michael (2008): Theologische Grundlegung – das biblische Menschenbild. In: Evangelisch-Lutherisches Landeskirchenamt Sachsen (Hg.): Nächstenliebe verlangt Klarheit. Kirche in Sachsen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus. Dresden, Seite 14
 Peter Kliemann, Reinert Andreas. 1999: Thema Mensch. Material für den Unterricht in der Oberstufe. Stuttgart, Calwer. Seiten 24f

- 1) Lest den Text und unterstreicht die Aussagen über die Gottebenbildlichkeit und die Menschenwürde.
- 2) Erklärt, wie das hebräische Wort „zäläm“ mit der „Demokratisierung“ und der Menschenwürde im Text zusammenhängt.
- 3) „Rechtsextreme Einstellungen sind mit dem jüdisch-christlichen Menschenbild nicht vereinbar.“ Begründet diese Aussage.



M7 B Gruppenpuzzle – Texte und Arbeitsaufträge

Nächstenliebe = Fremdenliebe?!

Der Umgang mit Fremden beschäftigt bereits das Alte Testament. In vielen Geboten wurde festgehalten, wie mit Fremden umgegangen werden soll: „Der Herr behütet die Fremdlinge“ (Psalm 146,9), er „hat die Fremdlinge lieb“ (5. Mose 10,18). Sie sollen weder bedrückt werden (2. Mose 22,20; 23,9), noch soll für sie ein anderes Recht als für die Einheimischen gelten (3. Mose 24,22; 4. Mose 15,15f). Ausdrücklich wird das Gebot der Nächstenliebe (3. Mose 19,18) nun auf die Fremden übertragen: „Wenn ein Fremdling wohnt in eurem Lande, den sollt ihr nicht bedrücken. Er soll bei euch wohnen wie ein Einheimischer unter euch, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid auch Fremdlinge gewesen in Ägyptenland.“ (3. Mose 19,33f)

Trotz der vielen alttestamentlichen Gebote zur Fremdenliebe, gibt es auch zur Zeit Jesu Vorbehalte und Tendenzen, sich abzugrenzen und Fremde auszugrenzen.

Deutlich wird dies im Vorgespräch zur Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter. Der Schriftgelehrte kennt das Gebot zur Gottes- und Nächstenliebe. Er will mit Jesus durch seine Frage „Wer ist mein Nächster?“ nun diskutieren, wer zu den Nächsten dazugehört und wer nicht. Palästina war damals multikulturell – viele Fremde, nicht zum Volk Israel Gehörende, befanden sich im Land. Der Schriftgelehrte will also definieren, wer dem Gebot zufolge geliebt werden muss und wer ausgeschlossen werden kann, die Fremden beispielsweise. Jesus lässt sich auf diese Definierungsbesessenheit nicht ein, er erzählt stattdessen die Geschichte vom Mann, der unter die Räuber fällt und der durch einen

Ausländer Hilfe erfährt. Jesus dreht die Frage um: Nicht „Wer ist mein Nächster?“, sondern „Wer ist dem Opfer zum Nächsten geworden?“. Die verblüffende Antwort des Schriftgelehrten lautet: „Das ist der Samariter“, ausgerechnet dieser verhasste Fremde. Jesus zeigt mit seiner Beispielgeschichte, dass das Gebot der Nächstenliebe keiner Definition von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit bedarf, sondern, dass eingebunden in die universale Liebe Gottes alle Menschen dem Anderen zum Nächsten werden und Nächster sein können. Die Zuwendung gilt nicht einer bestimmten Gruppe, sondern allen denjenigen, die aktuell Hilfe benötigen.

Bei allen verständlichen, weil natürlichen Vorurteilen und Vorbehalten, gibt es vom Glauben an den dreieinigen Gott kein Argument, Fremde/Ausländer auszugrenzen oder anders als Einheimische zu behandeln. Unter dem sich schon in Israel immer deutlicher profilierenden universalen Herrschaftsanspruch Gottes gilt vielmehr die goldene Regel: „Alles, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch. Denn das ist das ganze Gesetz und die Propheten.“ (Matthäus 7,12)

Quelle:

Haspel, Michael (2008): Theologische Grundlegung – das biblische Menschenbild. In: Evangelisch-Lutherisches Landeskirchenamt Sachsen (Hg.): Nächstenliebe verlangt Klarheit. Kirche in Sachsen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus. Dresden, Seite 16f

- 1) Lest den Text und unterstreicht die wichtigsten Aussagen
- 2) Fasst in einem Satz die alttestamentlichen Gebote für Fremde zusammen.
- 3) Jesus von Nazareth dreht die Frage von „Wer ist mein Nächster?“ in „Wem kann ich zum Nächsten werden?“ um. Erläutert die unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel der Geschichte vom barmherzigen Samariter.



M7 C Gruppenpuzzle – Texte und Arbeitsaufträge

Recht auf Asyl – ein grundlegendes Menschenrecht?

Die Grundlagen für das internationale und europäische Flüchtlingsrecht, das individuelle, durchsetzbare Rechtspositionen zum Gegenstand hat, wurden erst nach dem Zweiten Weltkrieg geschaffen. Die Weltgemeinschaft antwortete auf die Verfolgung von Millionen von Menschen und das Leid der Flüchtlinge während des Nationalsozialismus: Am 10. Dezember 1948 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, in deren Artikel 14 auch das Recht auf Asyl aufgeführt ist: „Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.“ Allerdings gewährt Artikel 14 keinen Rechtsanspruch auf Asyl, sondern lediglich das Recht Asyl zu suchen und zu genießen, wenn es von einem Staat gewährt wird. Dabei wird nicht in die Souveränität der Staaten eingegriffen; der Staat hat lediglich die Sicherheit, sich keiner völkerrechtswidrigen Einmischung in die internen Angelegenheiten eines fremden Staates schuldig zu machen, wenn er Asyl gewährt. Erst in der Genfer Flüchtlingskonvention verpflichteten sich die unterzeichnenden Staaten Asyl zu gewähren und konkretisierten die Rechte der Geflüchteten auf soziale Sicherung oder beispielsweise Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit.

Die hohe Anzahl von Flüchtlingen in Europa infolge von Flucht, Vertreibung und Zwangsarbeit über das Ende des Zweiten Weltkrieges hinaus führte im Dezember 1950 zur Einsetzung des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) durch die UN-Generalversammlung.

Zu seinen Aufgaben gehört es, die internationale Flüchtlingshilfe zu koordinieren, gegebenenfalls selbst materielle Hilfe für Flüchtlinge zu organisieren und

ihnen in Absprache mit den Zufluchtsländern durch das Ausstellen von Schutzbriefen rechtlichen Schutz zu gewähren. Sein Mandat erstreckt sich auch auf sogenannte Binnenflüchtlinge, also Menschen, die etwa aufgrund eines Bürgerkrieges aus ihrem Heimatort fliehen, ohne dabei ihr Land zu verlassen.

Wenig später, im Juli 1951, wurde das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ verabschiedet, das gewöhnlich als Genfer Flüchtlingskonvention bezeichnet wird und heute die Grundlage des internationalen Flüchtlingsrechts bildet. Die Genfer Flüchtlingskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten, Flüchtlingen im Sinne der Konvention ein Aufenthaltsrecht und weitere Rechte zu gewähren. Galt die Konvention zunächst nur für Personen, die aufgrund von Ereignissen in Europa vor 1951 zu Flüchtlingen geworden waren, wurde durch das Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge von 1967 die geografische und zeitliche Beschränkung der Genfer Flüchtlingskonvention aufgehoben. 146 Staaten sind dem Protokoll bis heute beigetreten.

Quelle:

Cremer, Hendrik (2016): Menschenrecht Asyl. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (66. Jahrgang; 10-11/ 2016): UN und Menschenrecht. Online-Dokument: <https://www.bpb.de/apuz/222202/menschenrecht-asyl?p=all> (Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

- 1) Lest den Text und unterstreicht die wichtigsten Aussagen.
- 2) Zeigt die Entwicklung des Rechts auf Asyl anhand eines Zeitstrahls mit Erläuterungen zu Artikel 14 der Menschenrechte, zur Einsetzung des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen und zur Genfer Flüchtlingskonvention auf.

M7 D Gruppenpuzzle – Texte und Arbeitsaufträge

Genfer Flüchtlingskonvention – „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“

Im Juli 1951, wurde das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ verabschiedet, das gewöhnlich als Genfer Flüchtlingskonvention bezeichnet wird und heute die Grundlage des internationalen Flüchtlingsrechts bildet. Die Genfer Flüchtlingskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten, Geflüchteten im Sinne der Konvention ein Aufenthaltsrecht und weitere Rechte zu gewähren.

Quelle:

Cremer, Hendrik (2016): Menschenrecht Asyl. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (66. Jahrgang; 10-11/ 2016): UN und Menschenrecht.

Online-Dokument:

<https://www.bpb.de/apuz/222202/menschenrecht-asyl?p=all>
(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

- 1) Recherchiert die Genfer Flüchtlingskonvention bzw. lest in den mitgebrachten Text hinein und beantwortet folgende Fragen:
 - Wer ist, nach dem Gesetzestext, ein „Flüchtling“, wer ist kein „Flüchtling“?
 - Welche Pflichten haben Geflüchtete?
 - Welche Rechte haben Geflüchtete?
 - Für wen (Vertragspartner) gilt der Text?

Die Genfer Flüchtlingskonvention ist unter folgendem Link online verfügbar:

<https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



Zu M7 Gruppenpuzzle – Sicherungs-Arbeitsblatt

(im A3-Format drucken)

Nächstenliebe = Fremdenliebe?!

Gottebenbildlichkeit – der Mensch ein Bild von Gott?!

Genfer Flüchtlingskonvention – Abkommen über die
Rechtsstellung der Geflüchteten

Recht auf Asyl – ein grundlegendes Menschenrecht?



M8 Gemeinsame Gruppenaufgabe



Ihr seid Vertreter*innen einer evangelischen Kirche in Deutschland, die Kirchenasyl gewährt hat. In einem Interview werdet ihr gefragt warum sich die Kirchen für geflüchtete Menschen einsetzen.

Formuliert in der Gruppe eine mögliche Antwort.

Nutzt für eure Antwort die Ergebnisse aus dem Gruppenpuzzle.



Ihr seid Sprecher*innen einer demokratischen Partei im Bundestag. In einem Interview werdet ihr gefragt, warum die Bundesrepublik Deutschland geflüchteten Menschen Asyl gewährt.

Formuliert in der Gruppe eine mögliche Antwort.

Nutzt für eure Antwort die Ergebnisse aus dem Gruppenpuzzle.



M9 Gegen populistische Aussagen argumentieren

Formuliert Antworten auf die unten stehenden Aussagen. Nutzt für eure Antworten die Argumente, die ihr in den Texten erarbeitet habt: Was kann aus Perspektive der Menschenrechte und des Christentums geantwortet werden?

„Unsere christlichen Werte sind in Gefahr!“

„Bei uns bekommt einfach jeder Asyl – 90 % von denen sind doch sowieso nur Wirtschaftsflüchtlinge, die an unseren Wohlstand wollen.“

„Diese Fremden passen nicht in unsere Kultur.“

M10 Arbeitsaufträge Online-Recherche

Arbeitsauftrag: Gruppe 1 – Recherche Syrienkrieg

Recherchiert im Internet zum Syrienkrieg:

Welche Ursachen hat der Krieg? Wie ist der Krieg bis heute verlaufen? Welche Konfliktparteien sind beteiligt?

Gestaltet aus den recherchierten Ergebnissen ein Plakat für die gemeinsame Wandzeitung.

Gerne dürft ihr auch Bilder oder Karten ausdrucken und verwenden.

Mithilfe folgender Links könnt ihr arbeiten:

- <https://www.tagesschau.de/ausland/chronologie-syrienkrieg-101.html>
- <https://www.spiegel.de/politik/ausland/krieg-in-syrien-alle-wichtigen-fakten-erklart-endlich-verstaendlich-a-1057039.html#sponfakt=1>
- https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCrgerkrieg_in_Syrien_seit_2011
- Informationen in leichter Sprache:
<https://www.frieden-fragen.de/entdecken/aktuelle-kriege/syrien.html>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

Arbeitsauftrag: Gruppe 2 – Recherche syrische Fluchtwege

Recherchiert im Internet die Fluchtwege von syrischen Geflüchteten:

Wohin und auf welchen Wegen flüchten Syrer und Syrerinnen aus dem Land? Mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sind sie auf der Flucht eventuell konfrontiert? Welche Erfahrungen werden auf der Flucht gemacht? Wie lange dauert die Flucht?

Gestaltet aus den recherchierten Ergebnissen ein Plakat für die gemeinsame Wandzeitung.

Gerne dürft ihr auch Bilder oder Karten ausdrucken und verwenden.

Mithilfe folgender Links könnt ihr arbeiten:

- <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html>
- Informationen in leichter Sprache: <https://www.frieden-fragen.de/entdecken/aktuelle-kriege/syrien.html>
- Bildergalerie der ehemals offenen Balkanroute, aktuell (November 2019) sind die EU-Außengrenzen geschlossen: <https://de.qantara.de/inhalt/stationen-der-flucht-von-syrien-nach-deutschland>
- Bildergalerie eines Flüchtlingslagers im Westbalkan vor verschlossenen EU-Außengrenzen
<https://de.qantara.de/inhalt/das-fluechtlingsdrama-von-vucjak-die-angst-vorm-winter>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



M10 Arbeitsaufträge Online-Recherche

Arbeitsauftrag: Gruppe 3 – Recherche Zweiter Weltkrieg aus Perspektive von Ostpreußen

Recherchiert im Internet die Situation von Ostpreußen und der Bevölkerung während des Zweiten Weltkriegs: Wo liegt Ostpreußen und was war seine besondere Situation? Wie hat die Bevölkerung den Zweiten Weltkrieg erlebt?

Gestaltet aus den recherchierten Ergebnissen ein Plakat für die gemeinsame Wandzeitung.
Gerne dürft ihr auch Bilder oder Karten ausdrucken und verwenden.

Mithilfe folgender Links könnt ihr arbeiten:

- Lage und besondere Situation von Ostpreußen: https://www.planet-wissen.de/geschichte/deutsche_geschichte/geschichte_preussens/pwieostpreussenderuntergangeinerdeutschenprovinz100.html#getrennt
- Alltagsleben im Krieg: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/alltagsleben.html>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

Arbeitsauftrag: Gruppe 4 – Recherche Flucht aus Ostpreußen

Recherchiert im Internet die Fluchtwege aus Ostpreußen von Oktober 1944 bis Mai 1945: Wohin und auf welchen Wegen flüchtete die Bevölkerung aus Ostpreußen? Mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten waren sie auf der Flucht eventuell konfrontiert? Welche Erfahrungen wurden auf der Flucht gemacht?

Gestaltet aus den recherchierten Ergebnissen ein Plakat für die gemeinsame Wandzeitung.
Gerne dürft ihr auch Bilder oder Karten ausdrucken und verwenden.

Mithilfe folgender Links könnt ihr arbeiten:

- https://www.planet-wissen.de/geschichte/deutsche_geschichte/flucht_und_vertreibung/index.html
- Fotos mit Untertiteln: <https://www.welt.de/geschichte/gallery136029805/Die-Vertreibung-der-Deutschen-aus-dem-Osten.html>
- Absatz zum Zweiten Weltkrieg: "Flucht und Evakuierung": https://de.wikipedia.org/wiki/Ostpreu%C3%9Fen#Zweiter_Weltkrieg
- sehr ausführlicher Beitrag: <http://doku.zentrum-gegen-vertreibung.de/archiv/oderneisse1/kapitel-4-1-4-2-2.htm>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

Zu M10 Hintergrundinformationen für Pädagog*innen – S. 1

Syrien: Ursachen und Verlauf des Krieges sowie Flucht der Zivilbevölkerung

Der Krieg in Syrien beginnt 2011 als Bürgerkrieg. Baschar al-Assad und sein Familienklan hatten eine Diktatur und einen Überwachungsstaat errichtet. Im Land herrschen soziale Ungleichheit, zunehmende Armut und Vetternwirtschaft. Außerdem sorgt die Machtposition der Minderheit der Alawiten, zu denen auch der Assad-Klan gehört, für konfessionelle Spannungen. Als in Daraa im März 2011 Kinder von den Behörden festgenommen und gefoltert werden, weil sie regimekritische Slogans an die Hauswände gemalt hatten, und die Beamten auf die Freilassungsforderungen der Eltern mit Spott reagieren, formieren sich in Daraa sowie in vielen anderen Städten und Dörfern Demonstrationen. Tausende Studenten und Aktivisten werden festgenommen, dagegen kommen Dschihadisten frei, die die Proteste unterlaufen sollen. Baschar al-Assad versucht die Massendemonstrationen gewaltsam niederzuschlagen, es gelingt jedoch nicht. Die Protestbewegung spaltet sich, viele glauben nicht mehr an eine friedliche Lösung, die Baschar al-Assad stürzt, sie gehen deshalb gewaltsam gegen das syrische Regime vor. Zwischen Herbst 2011 und Frühjahr 2012 scheitern Vermittlungsversuche der arabischen Liga und der Vereinten Nationen. Panzer und Soldaten verbleiben in den Wohngebieten. Die gewaltsamen Konflikte eskalieren zunehmend. Damaskus geht inzwischen mit der Luftwaffe gegen das eigene Volk vor, wirft Fassbomben ab und setzt schließlich im Sommer und Herbst 2013 Giftgas gegen die Aufständischen und die Zivilbevölkerung ein. Das Bürgerkriegschaos nutzen inzwischen internationale Dschihadisten des Islamischen Staates, um in Milizen organisiert für die Abschaffung Syriens und die Gründung eines islamistischen Kalifats zu kämpfen. Syrien zerfällt in mindestens fünf Machtbereiche: „Im Nordosten herrscht der syrische Ableger der

kurdischen PKK, was die Türkei in den Krieg eingreifen lässt, im Nordwesten syrische Rebellen, im Osten der IS, im westlichen Zentrum und an der Küste das syrische Regime und die libanesische Hisbollah, im Süden syrische Rebellen sowie Drusen, eine weitere religiöse Minderheit.“⁴ Seither kämpfen die verschiedenen Parteien für ihre je eigenen Interessen. International spalten sich die Regierungen und Organisationen in Assad-Gegner und Assad-Unterstützer. Russland, Irak, Iran und Libanon unterstützen das Assad-Regime und versuchen es zu festigen. Über 60 Staaten und andere Organisationen schließen sich 2012 im Bündnis „die Freunde Syriens“ zusammen. Über die Zukunft Syriens sind sie aber gespalten: Während westliche Länder, allen voran die USA, Baschar al-Assad stürzen möchten, um den Weg für einen demokratischen Staat zu ebneten, unterstützen die Golfstaaten ihnen nahestehende syrisch-islamistische Rebellen, die einen am Rechtssystem der Scharia ausgerichteten Staat errichten möchten. Die Türkei wiederum versucht syrisch-sunnitischen Rebellen zur Macht zu verhelfen. Einigen können sich die „Freunde Syriens“ lediglich auf die Bekämpfung des Islamischen Staates, nicht aber auf die Bekämpfung von Assads Regime, weil dieser nach wie vor eine Schlüsselposition für die zukünftige Organisation Syriens einnimmt.⁵

Seit Beginn des Bürgerkriegs 2011 haben nach Angaben des UNHCR rund 5,7 Millionen Menschen Syrien verlassen (Stand: Januar 2019). „Die meisten von ihnen befinden sich in den angrenzenden Staaten: Türkei (3,6 Millionen), Libanon (915.000) und Jordanien (671.000). Mehr als eine Million syrische Kriegsflüchtlinge sind nach Europa gekommen – von ihnen leben rund 770.000 Menschen in Deutschland.“⁶

Anmerkungen

4 Cieschinger, Almut; Niesen, Claudia; Salloum, Raniah (10. August 2016): Die Fakten zum Krieg in Syrien. Spiegel-Online: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/krieg-in-syrien-alle-wichtigen-fakten-erklart-endlich-verstaendlich-a-1057039.html#sponfakt=7>

5 Cieschinger, Almut; Niesen, Claudia; Salloum, Raniah (10. August 2016): Die Fakten zum Krieg in Syrien. Spiegel-Online: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/krieg-in-syrien-alle-wichtigen-fakten-erklart-endlich-verstaendlich-a-1057039.html#sponfakt=7>

6 Mediendienst Integration: Syrische Flüchtlinge. Online-Quelle: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



Zu M10 Hintergrundinformationen für Pädagog*innen – S. 2

„Die meisten Syrer kamen über die sogenannte östliche Mittelmeer-Route, die über die Türkei nach Griechenland führt. Ein Großteil der Geflüchteten, die Griechenland erreicht haben, hat das Land verlassen. Das geschieht in der Regel über die sogenannte Balkan-Route: 2015 wurden laut Angaben der Grenzschutzagentur Frontex rund 710.000 von ihnen auf der Route registriert. Seit der Schließung der Route im Frühjahr 2016 ist die Zahl der syrischen Flüchtlinge,

die hier aufgegriffen wurden, stark zurückgegangen: 2016 und 2017 waren es nur rund 2.000 Menschen pro Jahr. Im ersten Quartal 2018 ist die Zahl der syrischen Flüchtlinge im Westbalkan wieder gestiegen.“⁷ Seit Schließung der Balkanroute stranden im Westbalkan immer mehr Geflüchtete. Die Zustände sind chaotisch, menschenunwürdig und werden, Stand November 2019 und mit Blick auf den Winter, schlimmer.

Ostpreußen: Einmarsch der russischen Armee und Flucht der Zivilbevölkerung

Der russische Vorstoß vom Oktober 1944 sowie die russische Großoffensive im Januar 1945, die Ostpreußen von Osten und Süden her angriff, traf die Zivilbevölkerung vielerorts völlig unvorbereitet. Die oberste Parteiführung in Königsberg hatte die Notwendigkeit vorsorglicher Evakuierungen bis zuletzt geleugnet und das Erteilen von frühzeitigen Räumungsbefehlen in den Städten und Landgemeinden verboten. So hatte ein Großteil der Zivilbevölkerung keine Fluchtvorbereitungen getroffen und machte sich völlig chaotisch mit wenigen Habseligkeiten auf Handkarren, mit Fahrrädern oder ähnlichem auf den Weg Richtung Westen. Viele Menschen zogen erst am 19./20. Januar 1945 los, als die Frontlinie der Roten Armee bereits zu sehen oder zu hören war, und eine Flucht unausweichlich schien. Die Chance auf eine geordnete Flucht hatten die Verantwortlichen durch ihre Durchhalteparolen vergeben. Besonders in den südwestlichen Teilen Ostpreußens wurde etwa die Hälfte der Bevölkerung vom russischen Einmarsch überrascht und überrollt.

Überraschend kam für die flüchtende Zivilbevölkerung der russische Vorstoß von Süden nach Elbling an die Ostseeküste, der Ostpreußen abschnitt und einschloss. Besonders diejenigen aus den östlichen Kreisen schaff-

ten es nicht vor der Einschließung über die Weichsel und weiter in das Deutsche Reich zu kommen, zumal die Flüchtlingstrecks kaum vorankamen. Schnee und Kälte machten den Weg beschwerlich und Wehrmachtsfahrzeuge sowie andere Flüchtlingstrecks verstopften die Straßen. Lediglich über den Schienenweg gelang bis 21. Januar aus den verschiedenen Regionen eine schnelle und sichere Flucht.

Nachdem die Flucht über die Weichsel unmöglich geworden war, sammelten sich viele Flüchtlingstrecks in der Region von Eylau, Heilsberg, Braunsberg und Heiligenbeil, um den letzten feindfreien Weg über das Eis des Frischen Haff zu nutzen. Es entstand eine Zusammenballung von Menschen, deren Organisation die Behörden überforderte und die zusätzlich von Kälte, Hunger und Luftangriffen gepeinigt wurden. Viele starben, bevor sie das Eis betreten hatten. Etwa eine halbe Million Menschen machte sich jedoch auf den Weg, um auf abgesteckten Treckwegen in Sicherheit zu gelangen, dabei kosteten „Einbrüche in das Eis, russische Luftangriffe auf den endlosen Flüchtlingszug und Bombenabwürfe auf die Eisdecke, sowie Einfrierungen, Hunger, Durst und das Übermaß der Anstrengung“⁸ während dieser Flucht Viele das Leben. Ende Februar

Anmerkungen

⁷ Mediendienst Integration: Syrische Flüchtlinge. Online-Quelle: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html>

⁸ Diestelkamp, Adolf; Laun, Rudolf; Rassow, Peter; Rothfels, Hans (1954): Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße (Band 1). Bonn. Online-Quelle: <http://doku.zentrum-gegen-vertreibung.de/archiv/oderneisse1/kapitel-4-1-4-2-2.htm>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



Zu M10 Hintergrundinformationen für Pädagog*innen – S. 3

schmolz die Eisdecke, sodass eine Flucht über das Haff nicht länger möglich war.

Nun blieben noch in Königsberg und im Samland letzte Gebiete für die Zivilbevölkerung. Die einzig verbliebene Möglichkeit Ostpreußen zu verlassen, war die Verschiffung. Als zentral erwies sich hier Pillau, wo bereits von Ende Januar bis Mitte Februar 1945 etwa 200.000 Menschen mit Flüchtlingsschiffen in Sicherheit gebracht worden waren, rund 250.000 weitere folgten in den kommenden Wochen. Die Stadt wurde ständig von sowjetischen Fliegerangriffen heimgesucht, was viele Menschen das Leben kostete. Im März 1945 musste die Verschiffung für drei Wochen unterbrochen werden, weil die Schiffe dringend für die Evakuierung der Bevölkerung aus Danzig und Gdingen, die kurz vor der Einnahme durch die russische Armee standen, gebraucht wurden. Erst Ende März konnte die Verschiffung aus Pillau wieder aufgenommen werden.

Die Flucht über die Ostsee in Schiffen war nicht ungefährlich: Russische U-Boote jagten und torpedierten die Flüchtlingsschiffe unaufhörlich. So verloren etwa 30.000 Menschen ihr Leben.

Während der sowjetischen Offensive haben über 75% der ostpreußischen Bevölkerung ihre Heimat verlassen und sind nach Westen geflohen, dies sind über 1.800.000 Menschen. Diejenigen, die sich nach Danzig und in den Raum von Ostpommern gerettet hatten, wurden wiederum in das Chaos des Krieges gerissen und trafen auch dort auf russische Truppen.^{9,10}

Anmerkungen

9 Diestelkamp, Adolf; Laun, Rudolf; Rassow, Peter; Rothfels, Hans (1954): Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße (Band 1). Bonn. Online-Quelle:

<http://doku.zentrum-gegen-vertreibung.de/archiv/oderneisse1/kapitel-4-1-4-2-2.htm>

10 de Fenffe, Gregor Delvaux (2019): Flucht und Vertreibung. Online-Quelle:

https://www.planet-wissen.de/geschichte/deutsche_geschichte/flucht_und_vertreibung/index.html

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



M11 Rollenspiel – Vorbereitungen

Vorbereitung:

Die Rollenspielkarten werden ausgedruckt und unter den Freiwilligen zufällig ausgegeben. Im Gruppenraum wird ein Sitzungstisch aufgebaut. Für jede Rolle gibt es ein eigenes Namensschild mit Name, Funktion und Parteizugehörigkeit, sodass sich die Spieler*innen gegenseitig ansprechen können.

Fall und Anliegen der Geflüchteten in der Gemeinschaftsunterkunft:

In Kleinstadt X gibt es eine Gemeinschaftsunterkunft für geflüchtete Menschen. Insgesamt 80 Menschen, darunter vor allem alleinstehende junge Männer und Familien, leben im ehemaligen Altenpflegeheim. Ursprünglich sollte das Pflegeheim abgerissen werden, weil es den aktuellen Pflegestandards nicht mehr entsprach und ein Umbau nicht möglich gewesen wäre. Seit 2015 wird das Gebäude nun aber als Gemeinschaftsunterkunft für geflüchtete Menschen genutzt. Aktuell kann nicht mehr das gesamte Gebäude von den Geflüchteten genutzt werden, da das Flachdach auf der Westseite einige undichte Stellen aufweist und Wasser in die darunterliegenden Räume eindringt. Die Situation in der Unterkunft ist deshalb inzwischen sehr beengt.

Die Bewohner*innen haben beim Gemeinderat einen Antrag auf Sanierung des beschädigten Daches gestellt. Ein Kostenvoranschlag ist mit 50.000 Euro beanschlagt. Des Weiteren möchten die Bewohner*innen, dass W-LAN eingerichtet wird. Die Kommunikation mit Verwandten und Freunden im Ausland würde so erleichtert werden, ebenso wie die Internetrecherche für private Belange und beispielsweise die Suche nach Arbeit oder der Deutschspracherwerb. Die Einrichtung von W-LAN im gesamten Gebäude wird voraussichtlich 3.000 Euro kosten sowie jährlich 1.000 Euro Gebühren.

Verlauf der Sitzung:

1. Der /die Bürgermeister*in begrüßt den versammelten Gemeinderat und eröffnet die Sitzung.
2. Der /die Bürgermeister*in verliest als Tagesordnungspunkt das Anliegen der Geflüchteten in der Gemeinschaftsunterkunft.
3. Der /die Vertreter*in der Geflüchteten begründet die Notwendigkeit der Baumaßnahmen, der Einrichtung eines Computerraums und von freiem W-LAN.
4. Die Gemeinderatsdiskussion wird durch den /die Bürgermeister*in eröffnet. Die Mitglieder des Gemeinderats diskutieren. Die Diskussion dauert etwa 20 Minuten.
5. Jedes Gemeinderatsmitglied bekommt die Möglichkeit zu einem Schlusswort, bevor zur Abstimmung geschritten wird.
6. Der/ die Bürgermeister*in leitet die Abstimmung. Über jedes der drei Anliegen wird nun einzeln und offen abgestimmt.
Der /die Vertreter*in der Gemeinschaftsunterkunft darf nicht mit abstimmen.
7. Der/ die Bürgermeister*in bedankt sich beim Gremium und beendet die Sitzung.



M11 Rollenspiel Rollenkarten – 1

Bürgermeister*in

Der/die Bürgermeister*in leitet und moderiert die Sitzung. Er kann die Moderation der Diskussion an einen Moderator/eine Moderatorin abgeben.

Der/die Bürgermeister*in ist unentschieden und offen für die Diskussion. Er/sie kann die Anliegen der Geflüchteten nachvollziehen. Aktuell gibt es aber noch keinen dringenden Handlungsbedarf, zu dem die Stadt verpflichtet wäre. Deshalb möchte er/sie sich von den besseren Argumenten überzeugen lassen.

Frau Lose, Mitglied im Arbeitskreis und Kirchengemeinderätin, parteilos

Frau Lose ist Mitglied im örtlichen Arbeitskreis Asyl und im Kirchengemeinderat der Stadtkirchengemeinde. Für sie ist Nächstenliebe ein grundlegender Wert.

Frau Lose unterstützt die Anträge der Geflüchteten vollständig. Im Vorfeld hatte sie diese bestärkt ihre Anliegen in den Gemeinderat einzubringen und ihnen bei der Formulierung der Antragsstellung geholfen. Frau Lose hält die beengten Bedingungen in der Flüchtlingsunterkunft für menschenunwürdig. Außerdem entstehen durch den Raumangel viele Konflikte, die immer wieder geschlichtet werden müssen. Auch die Einrichtung von W-LAN hält sie für absolut notwendig, sowohl für die Integration in die Gemeinde als auch für die Kommunikation mit Verwandten und Freunden in der Heimat. Auch die Stellensuche und die Bewerbung würde erleichtert werden. Frau Lose würde deshalb gerne einen Computerraum einrichten, in dem die Geflüchteten gemeinsam mit Ehrenamtlichen lernen und arbeiten können.

Herr Benz, Unternehmer, FDP

Herr Benz ist Inhaber eines Zuliefererbetriebs für die Automobilindustrie und wurde als Mitglied der FDP in den Gemeinderat gewählt.

Herr Benz ist gegen die Sanierung der Flüchtlingsunterkunft und auch gegen die Einrichtung von W-LAN. Die Stadt habe mit der Bereitstellung der Unterkunft ihrer Pflicht genüge getan, weitere Investitionen seien nicht notwendig und sollten seiner Meinung nach nicht getätigt werden. Vielmehr sollten die begrenzten Mittel des Sozialhaushalts in die Arbeit der Kindertagesstätten fließen. Wenn die Stadt in diesem Bereich gut aufgestellt ist, ist sie attraktiv für junge Familien.



M11 Rollenspiel

Rollenkarten – 2

Herr Rost, Industriemechaniker-Meister, SPD

Herr Rost arbeitet in einem ansässigen Betrieb als Industriemechaniker-Meister. Er ist dort Mitglied des Betriebsrats. Im Gemeinderat ist er für die SPD.

Herr Rost steht neuen Investitionen in der Flüchtlingsunterkunft skeptisch gegenüber. In wenigen Jahren wird die Unterkunft womöglich aufgelöst und das Gebäude, wie ursprünglich geplant, abgerissen. Herr Rost unterstützt Maßnahmen, die einer Integration in den Arbeitsmarkt dienen. Inwiefern freies W-LAN hierfür hilfreich ist, muss aus seiner Sicht in der Diskussion abgewogen werden.

Herr Heman, Vertreter der Geflüchteten aus der Flüchtlingsunterkunft

Herr Heman ist vor zwei Jahren zusammen mit seinem Bruder in Deutschland angekommen. Er stammt aus Syrien und musste dort vor dem Bürgerkrieg fliehen. Als Student an der Universität in Damaskus hatte er sich für Demokratie und Gerechtigkeit eingesetzt. In Deutschland wird sein Ingenieurs-Studium nicht anerkannt. Aktuell macht er eine Ausbildung als Baumaschinenmechaniker. Besonders seit er seine Ausbildung begonnen hat, hat sich sein Deutsch verbessert. Herr Heman kann sich in einfachen Sätzen gut ausdrücken.

Herr Heman vertritt die Anliegen der geflüchteten Menschen in der Gemeinschaftsunterkunft. Er möchte sowohl die Baumaßnahmen als auch das W-LAN plausibel begründen und im Gemeinderat eine Mehrheit für beide Anliegen erreichen. Die Baumaßnahmen sind für ihn deshalb notwendig, weil es in der Gemeinschaftsunterkunft zunehmend eng wird. Die Enge belastet die bereits traumatisierten Menschen zusätzlich und führt immer wieder zu Konflikten. Die Privatsphäre, besonders der Familien, ist stark eingeschränkt.

Auch das W-LAN ist dringend notwendig. Herr Heman kann davon erzählen wie Geflüchtete versuchen, nach Anschlägen Lebenszeichen von ihren Familien zu bekommen und das instabile Netz oder fehlendes mobiles Internet zu Wartezeiten von mehreren Stunden führen. Immer wieder müssen die Menschen auf Cafés mit freiem W-LAN ausweichen. Außerdem könnten die Menschen mit einer stabilen Netzverbindung leichter über Sprach-Apps Deutsch lernen oder sich über Veranstaltungen und Vereine in der Stadt informieren. Wichtig ist ihm das W-LAN aber auch für Schule, Ausbildung und für die Suche nach Arbeitsplätzen. Im Idealfall bewilligt der Gemeinderat nicht nur W-LAN, sondern auch Computer, an denen gearbeitet werden kann.

Frau Sommer, Apothekerin und Christin, CDU

Frau Sommer arbeitet als Apothekerin in der Stadt. Sie ist Christin und engagiert sich in der Kirchengemeinde. Frau Sommer wurde als CDU-Mitglied in den Gemeinderat gewählt.

Frau Sommer ist eine menschenwürdige Unterbringung der Geflüchteten im Sinn christlicher Nächstenliebe und der Fürsorgepflicht wichtig. Ob und inwiefern die Unterkunft renoviert werden muss, muss deshalb diskutiert werden. Die Notwendigkeit von W-LAN erschließt sich Frau Sommer allerdings nicht. Sie beobachtet, dass Geflüchtete überall Handys bei sich tragen und mit diesen kommunizieren. W-LAN ist zu viel des Guten und nicht notwendig, so ihre Haltung.



BAUSTEIN „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“ (etwa 90 Min.)

Der Baustein „Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung“ geht von den eigenen Fremdheitserfahrungen der Jugendlichen aus und nimmt dann die Perspektive von Ulla Struck und Moner auf. Beide werden als Fremde wahrgenommen. Die Filmszenen zu diesen Erfahrungen werden erarbeitet. Anschließend wird „Diskriminierung“ als Konstruktion und Ausgrenzung von Gruppen definiert und zugehörige Merkmale gesammelt. Diese Textarbeit bildet die Grundlage für die anschließende Recherche zu Diskriminierung syrischer und ostpreußischer Geflüchteter. Anhand einer Filmsequenz wird abschließend die stark verschobene Wahrnehmung unterschiedlicher Fluchtgeschichten und die damit verbundene Diskriminierung Geflüchteter reflektiert.

Kurzübersicht:

- **Hinführung:**
 - Murrengruppen – von eigenen Fremdheitserfahrungen erzählen
- **Erarbeitung:**
 - Arbeit mit Filmsequenzen – als Geflüchtete in Deutschland ankommen
- **Vertiefung I:**
 - Textarbeit: „Diskriminierung“ – Erarbeitung einer Definition und von Merkmalen
- **Vertiefung II:**
 - Recherche – Diskriminierung von Geflüchteten
- **Schluss:**
 - Arbeit mit Filmsequenzen – verzerrte Wahrnehmung reflektieren

Inhaltlicher und didaktischer Kommentar:

Gefühle von Fremdheit und Diskriminierungserfahrungen werden im Film von beiden Protagonist*innen thematisiert. Diese persönlichen Erzählungen können Jugendliche dazu anregen, über eigene Erfahrungen von Fremdsein zu reflektieren und sie als universelle menschliche Erfahrung wahrzunehmen. Fremdheit und damit verbundene Diskriminierungserfahrungen finden dabei immer in einem spezifischen gesellschaftlichen und historischen Kontext statt. Indem Jugendliche die jeweils unterschiedlichen historischen Kontexte der beiden Fluchtgeschichten erarbeiten, erwerben sie konkrete historische Kenntnisse und entwickeln zudem ein Verständnis für die machtvolle Konstruktion von ‚Fremdheit‘ und damit verbundene Diskriminierungen.



Verlauf

➤ Hinführung: Murrelgruppen

Im Film „Nach Parchim“ sprechen Moner und Ulla Struck über Erfahrungen von Fremdheit und mit Vorurteilen, die ihnen bei ihrer Ankunft in Parchim begegnet sind. Beide sprechen nur in Andeutungen über diese Erfahrungen. Neben den Filmszenen, in denen Vorurteile explizit thematisiert werden, werden die Mühen des Ankommens, des Neuorientierens in einer Umgebung, die zunächst fremd ist und die Protagonist*innen als Fremde betrachtet, in der Bildsprache und Auswahl der Alltagsszenen dargestellt.

Methodische Hinweise:

Möglicherweise wurden in der Filmerschließung (s. Baustein S. 6) die Themen Ankommen, Fremdsein und Vorurteile bereits thematisiert (s. Wortwolke, subjektive Filmeindrücke), so dass an die Ergebnisse und Diskussion angeknüpft werden kann. Die Jugendlichen überlegen, welche Erinnerungen sie an die Themen Fremdsein, Vorurteile und Diskriminierung im Film haben.

Dann sprechen sie in selbstgewählten Zweier- oder Dreiergruppen über die Fragen: „Wann habe ich mich fremd gefühlt?“ und „Was hat mir in dieser Situation geholfen?“ Wer möchte, berichtet im Plenum über Situationen und Erfahrungen mit Fremdsein.

Das Empfinden von Fremdsein ist individuell verschieden, die Beiträge der Mitschüler*innen sollen daher nicht (als richtig oder falsch) kommentiert werden. Dabei wird deutlich, dass Erfahrungen von Fremdsein und die damit verbundenen Gefühle vermutlich alle Menschen kennen, dass die Situationen und Erfahrungen ähnlich, aber auch sehr unterschiedlich sein können.



► Erarbeitung: Arbeit mit Filmsequenzen

Erfahrungen von Fremdheit kennen fast alle Menschen, z.B. wenn sie schon einmal umgezogen sind, die Schule oder die Arbeitsstelle gewechselt haben usw. Auch sind uns die meisten Menschen, die uns tagtäglich auf der Straße begegnen, fremd. Der Politikwissenschaftler Benedict Anderson hat Nationen als „vorgestellte Gemeinschaften“ (imagined community) bezeichnet¹¹, deren Mitglieder stets nur eine Handvoll ihrer Mitbürger*innen kennen werden und dennoch das Gefühl einer größeren Gemeinschaft haben.

Wer als fremd betrachtet und behandelt wird, hängt auch damit zusammen, wer in einer Nation und Gesellschaft als „zugehörig“ gilt. Diese Zugehörigkeit ist über die Staatsangehörigkeit definiert, aber auch über ein tradiertes stereotypes Alltagswissen darüber, wie beispielweise ‚Deutsche‘ aussehen. Deutsche werden meist als *weiße*¹² Menschen gedacht und dargestellt, z.B. in der Werbung oder in Kinderbüchern, auch wenn dies der Realität der Gesellschaft nicht entspricht.

Erfahrungen von Fremdsein und Diskriminierung im Kontext von Flucht und Migration müssen daher vor dem Hintergrund derartiger gesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen verstanden werden.

In der Erzählung von Moner klingen z.B. Stereotype über Geflüchtete aus Syrien, insbesondere über Geflüchtete aus muslimisch geprägten Gesellschaften, an. In dem Vorwurf: „Ihr macht hier Krieg“ spiegeln sich Bilder über Geflüchtete als potenzielle islamistische Terroristen und sogenannte „Gefährder“ bzw. Bilder über gewaltbereite junge „muslimische Männer“ sowie allgemein das Bild von Geflüchteten als Bedrohung für die Gesellschaft. Mit derartigen Bildern sehen sich diejenigen konfrontiert, die selbst vor Gewalt geflohen sind. Zum Ankommen gehören auch Strategien im Umgang mit diesen Fremdbildern und Zuschreibungen.

Methodische Hinweise:

Anhand folgender Filmszene mit Moner können sich Jugendliche mit Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber Geflüchteten aus Syrien auseinandersetzen.

Moner: „Ein Kind hat zu uns gesagt, zu denen aus Syrien, hat zu uns gesagt, ihr habt zu Deutschland gekommen, weil ihr musst/möchtet (?) auch hier Krieg machen. Ich hab zu ihm gesagt, leise, weil ich möchte nicht mit dir schlagen (ab Min. 14:13).“

Die Szene wird gemeinsam angesehen. Im Anschluss befassen sich die Jugendlichen mit folgenden Fragen:

- Wie versteht ihr die Aussage des anderen Kindes?
- Wie empfindet Moner die Aussage des anderen Kindes?
- Wie reagiert er darauf und wie findet ihr seine Reaktion?

An dieser Stelle kann Bezug genommen werden auf den Baustein „Flucht und Asyl“. Es kann die Frage gestellt werden:

- Wie spiegelt sich die aktuelle Diskussion um das Asylrecht bzw. die Aufnahme von Geflüchteten in dieser konkreten Erfahrung von Moner wider?

Im Anschluss setzen sich die Jugendlichen mit Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen von Ulla Struck und daran anknüpfend mit Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber Geflüchteten aus Ostpreußen nach dem Zweiten Weltkrieg auseinander. Die folgenden Szenen werden gemeinsam angesehen.

Ulla Struck: „Die Mecklenburger waren schon 'n bisschen stur. Bis die warm wurden mit einem, ne. Das ging langsam. Die Mädchen im Dorf, die haben mich irgendwie beneidet. Warum weiß ich nicht. Ich hatte nichts. Ich war gescheit. Das reichte schon. [lacht leicht] (ab Min. 13:38).“

„Ich war eine Fremde, nicht, ich war eben eine Fremde, na ja, [Taschentuch] (ab Min. 14:36).“

Im Anschluss befassen sich die Teilnehmenden mit folgenden Fragen:

- Wie wirkt die Szene auf euch?
- Was fällt euch auf?
- Was irritiert euch?
- Wie geht es Ulla Struck wohl heute, wenn sie sich daran zurückerinnert und darüber spricht?



► Vertiefung I: Textarbeit „Diskriminierung“

Im Anschluss wird thematisiert, dass persönliche Diskriminierungs- und Fremdheitserfahrungen im Kontext von Flucht und Migration auch damit zusammenhängen, welche Gruppen in einer Gesellschaft als fremd und welche als zugehörig betrachtet werden. Dabei ist die Konstruktion dieser Gruppen Teil der Diskriminierung. Welche Gruppen in einer Gesellschaft konstruiert und ausgeschlossen werden, ändert sich im Verlauf der Zeit und mit den sozio-historischen Bedingungen einer Gesellschaft. Beispielsweise stießen die Geflüchteten aus Ostpreußen nach dem Zweiten Weltkrieg auf Ablehnung, wengleich sie die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen.

Methodische Hinweise:

Die Jugendlichen lernen die Kontexte von Diskriminierung gegenüber Geflüchteten aus Syrien heute und gegenüber Geflüchteten aus Ostpreußen nach dem Zweiten Weltkrieg kennen. Zunächst lesen sie eine der Definitionen zu „Diskriminierung“ (**M12** oder **M13** – die Unterstreichungen können auch weggelassen werden). Die Definition wird in einem Unterrichtsgespräch erarbeitet, es werden offene Fragen geklärt und Beispiele zu den einzelnen Punkten gefunden. Dabei kann es sinnvoll sein, die Differenzierung zwischen Diskriminierung, die sich auf eine (vermeintliche) Gruppenzugehörigkeit bezieht, und Beleidigung auf der interpersonellen Ebene herauszuarbeiten, wobei beide Ebenen auch miteinander zusammenhängen können.

Die Hauptaussagen der Definition werden gemeinsam in Stichpunkten notiert und als Plakat aufgehängt.

Alternative:

Mit Teilnehmenden, die bereits über Vorwissen zum Thema verfügen, kann die Erarbeitung der Hauptaussagen der Definition auch als Kleingruppenarbeit durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Kleingruppen werden zusammengetragen und die Gruppe handelt eine gemeinsame Auflistung der Hauptaussagen aus. In diesem Prozess können unterschiedliche Beispiele und Lesarten, die in den Kleingruppen gefunden wurden, miteinander ins Gespräch gebracht werden, wodurch deutlich werden kann, dass Diskriminierungsformen und -erfahrungen facettenreich und miteinander verwoben sind, es aber dennoch eine gemeinsame Grundstruktur gibt.

► Vertiefung II: Recherche

Die Teilnehmenden recherchieren Hintergrundinformationen zu den historischen Zusammenhängen der Diskriminierungsformen. Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe recherchiert zu den Hintergründen von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland (evtl. mit einem Fokus auf das eigene Bundesland) (s. **M14**). Die andere Gruppe recherchiert zu den Hintergründen von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber Geflüchteten aus Syrien heute (**M15**).

Beide Gruppen bekommen dazu ausgewählte Materialien zur Verfügung gestellt.

Alternativ können die Gruppen auch Onlinerecherchen zu den beiden Themen durchführen. Dabei können sie jedoch auf rechtspopulistische und rechtsextreme Seiten oder re-vanchistische Forderungen stoßen. Diese Alternative ist nur zu empfehlen, wenn genug Zeit ist, Online-Quellen gemeinsam kritisch zu betrachten und einzuordnen oder wenn die Gruppe über ausreichend Vorwissen verfügt, um Quellen selbst kritisch einordnen zu können.

Die Teilnehmenden bekommen die Aufgabe, ihre Ergebnisse mit den Stichpunkten der Definition „Diskriminierung“ in Beziehung zu setzen und die Stichpunkte mit Beispielen zu veranschaulichen.



Die Ergebnisse werden der anderen Gruppe jeweils in einem Kurzvortrag (evtl. unterstützt durch Powerpoint-Präsentationen) vorgestellt. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Hintergründe beider Gruppen können herausgearbeitet werden.

Weiterführende Hinweise:

Wenn argumentiert wurde, beide Fluchtbewegungen seien nicht vergleichbar, da es sich bei den Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg doch um Deutsche gehandelt habe, kann in einem Unterrichts- oder Gruppengespräch die Frage thematisiert werden, warum Geflüchtete aus Ostpreußen trotz ihrer deutschen Staatsangehörigkeit, deutschen Sprache und ihres Selbstverständnisses als Deutsche als fremd galten und auf Ablehnung stießen. Dabei kann z. B. deutlich werden, dass es auch die materiellen Umstände sind, die dazu führen, dass Menschen als Fremde betrachtet und abgelehnt werden.

➤ **Schluss: Arbeit mit Filmsequenzen – verzerrte Wahrnehmung reflektieren**

Abschließend wird thematisiert, warum die Diskriminierungserfahrungen ostpreußischer Geflüchteter heute wenig präsent sind und wie sich das Bild dieser Gruppe im Laufe der Zeit gewandelt hat. Dazu dienen der Text aus dem Abspann des Films und folgende Fragen als Gesprächsaufhänger:

„Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand die Bevölkerung Mecklenburg-Vorpommerns zu 46 % aus Flüchtlingen. Seit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 sind es 0,4 %.“

- Warum unterscheidet sich die Wahrnehmung beider Gruppen aus heutiger Sicht oft?
- Wie wurden die Geflüchteten aus Ostpreußen nach dem Zweiten Weltkrieg wahrgenommen?

Anmerkungen

11 Vgl. Anderson, Benedict (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts Berlin: Ullstein

12 Mit *weiß* ist hier nicht die Hautfarbe gemeint, sondern eine Positionierung im Kontext rassistischer Machtverhältnisse, die nicht markiert ist und aufgrund dessen mit Privilegien verbunden ist. Z.B. dem Privileg, als Individuum und nicht als Vertreter*in einer ethnischen Gruppe wahrgenommen zu werden.

Materialien Baustein „Fremdsein, Vorurteile ...“

- M12** Definition Diskriminierung
- M13** Definition Diskriminierung – einfachere Sprache
- M14** Sicht auf Vertriebene 1945 in Deutschland
- M15** Sicht auf Geflüchtete aus Syrien 2019 in Deutschland



M12 Definition „Diskriminierung“

Definition Diskriminierung

Diskriminierung liegt die Einteilung von Menschen in Gruppen zugrunde. Dabei geht es zumeist darum, zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ zu unterscheiden. Zu Gruppen gemachte Menschen werden dann nicht mehr als Individuen gesehen, sondern als Vertreter*innen dieser Gruppen, denen bestimmte (kulturelle) und als unveränderlich gedachte Eigenschaften zugeschrieben werden. Mit diesen Zuschreibungen ist die Erfahrung verbunden, Vorurteilen zu begegnen und Ausgrenzungen zu erleben, z.B. nicht den gleichen Zugang zu haben zu Ressourcen wie Bildung, Wohnung oder Gesundheitsversorgung.

Dabei verbinden sich materielle Gründe (z.B. Angst vor Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt) mit tradierten Vorurteilen und Stereotype (z.B. ‚Südländer sind faul‘).

Von den Betroffenen wird Diskriminierung daher oft als Diskrepanz zwischen Selbstbild und Fremdbild erlebt.

M13 Definition „Diskriminierung“ – einfachere Sprache

Definition: Diskriminierung – einfachere Sprache:

Diskriminierung bedeutet, dass Menschen in Gruppen eingeteilt werden. Dabei geht es meist darum zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ zu unterscheiden. Wenn Menschen auf diese Weise einer Gruppe zugeordnet werden, werden sie oft nicht mehr als einzigartige Menschen gesehen, sondern vor allem als Mitglieder dieser Gruppen. Es werden ihnen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die als unveränderbar erscheinen. (z.B. werden Geflüchtete oft nur als ‚Flüchtlinge‘ gesehen, die als hilfsbedürftig gelten. Dabei sind sie auch vieles andere mehr, z.B. Fußballfan, Youtuber*in, Katzenbesitzer*in). Mit diesen Zuschreibungen sind Ausgrenzungen verbunden, z.B. nicht den gleichen Zugang zu haben zu Bildung, Wohnraum, Gesundheitsversorgung, Freizeitmöglichkeiten (z.B. nicht in den Club gelassen werden).

Die Gründe für Diskriminierung sind vielfältig. Zum einen sind es materielle/finanzielle Gründe (z.B. Angst vor Geflüchteten als Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt). Diese verbinden sich mit Vorurteilen und Stereotypen, die in der Gesellschaft üblich sind (z.B. ‚Südländer sind faul‘).

Wer von Diskriminierung betroffen ist, erlebt, dass andere einen ganz anders sehen, als man sich selbst sieht. Das Bild, das andere von einem haben, kann man selbst kaum beeinflussen.



M14 Sicht auf Vertriebene 1945 in Deutschland

a) Der Fluchtdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland Phase 1: Nach dem Zweiten Weltkrieg: Flüchtlinge aus Osteuropa.

„In Deutschland steht die Entwicklung und Etablierung von Rassismus in einem engen Zusammenhang mit Migrationsprozessen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs waren davon vor allem die Flüchtlinge betroffen, die aus Osteuropa nach Westdeutschland kamen. Sie waren nicht willkommen, obwohl es sich bei ihnen zu einem großen Teil um deutsche Staatsbürger*innen handelte. Doch sprachen sie häufig nur schlecht Deutsch und pflegten teilweise auch andere kulturelle Praxen. Darüber hinaus waren sie für die Einheimischen auf dem sich damals neu formierenden Arbeitsmarkt eine direkte Konkurrenz. Auch deshalb stießen sie bei der ansässigen Bevölkerung anfänglich auf herbe Ablehnung (Pieper, 2008, S. 26). Es war sicherlich auch die wirtschaftliche Prosperität seit Beginn der 1950er Jahre, die die Bedingung dafür schuf, dass sich die Integration dieser Personen relativ rasch vollziehen konnte. Dennoch gab es bis in die 1960er Jahre massive Vorurteile gegenüber diesen Flüchtlingen in der Bevölkerung.“

(Quelle: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung: (2017) Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016. Duisburg: Dissertation
<http://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/02/DISS-2017-Von-der-Willkommenskultur-zur-Notstandsstimmung.pdf>)

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

b) Historiker über deutsche Geflüchtete nach 1945: „Verlaust, zerlumpt – damit entsprachen sie dem Klischee“ – Spiegel-Interview mit Andreas Kossert

<https://www.spiegel.de/spiegelgeschichte/deutsche-fluechtlinge-nach-1945-ignoranz-und-fremdenfeindlichkeit-a-1190780.html>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

c) „Wie Vieh abgeschätzt“ Spiegel-Artikel von Marc von Lüpke

<https://www.spiegel.de/geschichte/vertriebene-nach-zweitem-weltkrieg-millionen-suchten-zuflucht-a-1076872.html>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



M15 Sicht auf Geflüchtete aus Syrien 2019 in Deutschland

a) Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2016):

Diskriminierungsrisiken für Geflüchtete in Deutschland.

Eine Bestandsaufnahme der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
S. 7-18, Kapitel 3, Diskriminierung von Geflüchteten

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Diskriminierungsrisiken_fuer_Gefluechtete_in_Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=4

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

b) Definition: Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus bezeichnet jene Form von Rassismus, die sich gegen Personen richtet, die als Musliminnen oder Muslime kategorisiert werden. Dabei spielt es in der Regel kaum eine Rolle, ob die so Markierten tatsächlich muslimisch sind oder sich selbst als gläubig beschreiben. Die Kategorisierung erfolgt auch aufgrund von Zuschreibungen, die u.a. auf äußerliche Merkmale oder familiäre Herkunftsländer Bezug nehmen. Mit den Personen, die auf diese Weise als Musliminnen oder Muslime kategorisiert werden, werden vereinheitlichende und als unveränderlich vorgestellte Bilder über ‚den Islam‘ verknüpft. Dieser wird als Gegenüber ‚des Westens‘ konstruiert: ‚Der Islam‘ gilt als rückschrittlich, archaisch und gewaltvoll, patriarchal und frauenfeindlich, und die Angehörigen werden als restriktiven religiösen Regeln Unterworfenen vorgestellt. Spiegelverkehrt dazu entsteht so das Bild eines fortschrittlichen, aufgeklärten, freiheitlichen und von der Gleichberechtigung der Geschlechter geprägten ‚Westens‘, in dem autonome und emanzipierte Menschen eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Auf diese Weise werden Unterscheidungen zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ hergestellt und verfestigt.

Leicht überarbeitete Version von: Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen, S. 6

https://www.vielfalt-mediathek.de/data/demokratiezentrum_bw_antimuslimischer_rassismus.pdf

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



BAUSTEIN „Deutschland als Migrationsgesellschaft“ (etwa 90 Min.)

Im Baustein „Deutschland als Migrationsgesellschaft“ werden verschiedene Migrationsprozesse in die Bundesrepublik anhand von Biografien aufgearbeitet. Als Hinführung wird ein Zeitstrahl zur deutschen Migrationsgeschichte erstellt und somit das Vorwissen der Jugendlichen aktiviert oder erweitert. In Kleingruppen interviewen die Jugendlichen Geflüchtete oder in die Bundesrepublik Immigrierte aus ihrem Familien- oder Bekanntenkreis und präsentieren ihre Ergebnisse. Die Herausforderung bei der Auswahl von Inhalten und Szenen für die Präsentation wird anhand von „Nach Parchim“ vertiefend reflektiert.

Kurzübersicht:

- **Hinführung:**
 - Zeitstrahl – Migrationsprozesse sammeln und einordnen
- **Erarbeitung:**
 - Biografiearbeit und Interviews mit Geflüchteten
- **Sicherung:**
 - Präsentation – Vorstellung der Biografien und Einordnung in die deutsche Migrationsgeschichte
- **Vertiefung:**
 - Reflexion zur Filmentstehung
- **Weiterführende Ideen zur Darstellung von Flucht und Geflüchteten**
 - Medienanalyse

Inhaltlicher und didaktischer Kommentar:

Im Film „Nach Parchim“ werden die Erzählungen der Protagonist*innen nicht kommentiert oder eingeordnet. Dadurch entsteht Raum für die Interpretationen der Zuschauerenden. Dennoch geben die Filmemacherinnen durch die Auswahl, den Schnitt und die Zusammenstellung der Szenen die Geschichten auch aus ihrer Perspektive wieder.

Durch die Darstellung von Alltäglichkeit und den Akt des Zusammenwebens der ca. 70 Jahre auseinander liegenden Migrationsgeschichten eignet sich der Film für eine Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass Deutschland eine von Migration geprägte Gesellschaft ist – dies beschreibt der Begriff Migrationsgesellschaft¹³. Dabei kann Flucht einer von vielen anderen Migrationsgründen sein. Eine klare Unterscheidung zwischen Flucht und Migration ist bei Betrachtung der komplexen Ursachen oft nicht möglich. Auch Gegenden, in denen auf den ersten Blick wenige Menschen mit Migrationsbiografien leben, gehören zur Migrationsgesellschaft, denn auch dort wird über Fragen von Flucht und Migration gesprochen, auch dort prägen Vorstellungen über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, über Ablehnung und Anerkennung einer diversen Gesellschaft den öffentlichen Diskurs.

Anmerkung:

13 Zum Begriff Migrationspädagogik s. Glossar des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e.V. (IDA): https://www.idaev.de/researchtools/glossar/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=111&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=e90fc7a7fd2d51f9f9fd896321deada3 (Zuletzt abgerufen am: 19.11.2019)



Verlauf

► Hinführung: Zeitstrahl

Aufbauend auf die Rekonstruktion der Fluchtgeschichten und Fluchthintergründe (s. Baustein „Flucht und Asyl“, S. 18) kann die Frage gestellt werden, von welchen weiteren Flucht- und Migrationsgeschichten in der deutschen Geschichte die Jugendlichen wissen.

Die Seminarleitung oder Lehrperson legt ein Seil oder ähnliches aus und teilt dieses in Zeitepochen ein. Die Jugendlichen überlegen, wann es Flucht- und Migrationsbewegungen nach oder aus Deutschland gab und schreiben eine Moderationskarte dazu. Dies kann in Kleingruppen oder im Plenum durchgeführt werden.

Thematisiert werden können z.B.: Flucht nach Deutschland in den letzten Jahrzehnten, Flucht aus Deutschland, z.B. während der Zeit des Nationalsozialismus, oder Flucht von der DDR in die BRD. Diese werden zunächst gesammelt und ggf. von der Seminarleitung oder Lehrperson ergänzt.

Eventuell kann der Zeitstrahl im Gruppenraum aufgehängt werden, damit später die Namen der interviewten Personen zugeordnet werden können.

Auf diese Weise wird deutlich, dass z.B. die Ankunft von Geflüchteten, etwa im Sommer 2015, kein neues Phänomen ist und dass die deutsche Gesellschaft sich immer wieder neu zusammengesetzt und dadurch verändert hat, dass es keine homogene Gruppe von ‚einheimischen Deutschen‘ gibt. Folgende Fragen können gestellt werden:

- Von welchen dieser Fluchtgeschichten wusstet ihr?
- Was ist euch neu?
- Was überrascht euch?
- Wisst ihr von Fluchtgeschichten in euren Familien?



► Erarbeitung: Biografiearbeit und Interviews

Die Jugendlichen werden zu Forscher*innen und bekommen die Aufgabe, in ihren Familien bzw. ihrem persönlichen Umfeld nach Wissen über Flucht- und Migrationsgeschichten zu recherchieren, indem sie Familienmitglieder, Bekannte, Freunde etc. befragen. Im Zentrum stehen das Wissen und die Geschichten über Flucht und Migration in der Familie. Daher müssen die interviewten Personen nicht unbedingt über eigene Flucht- oder Migrationserfahrungen verfügen, sondern können auch von in der Familie überlieferten Erzählungen, z.B. der Großelterngeneration, berichten. Die Jugendlichen überlegen sich in Einzelarbeit, mit wem sie sprechen möchten. In der Gruppe werden mögliche Gesprächspartner*innen zusammengetragen. Falls nicht allen Jugendlichen Personen einfallen, können sie sich in Kleingruppen aufteilen, so dass jede Gruppe sich mit einer*m Gesprächspartner*in befassen bzw. treffen kann. Da die Aufgabe das private Umfeld der Jugendlichen tangiert und Flucht und Migration sensible Themen sein können, sollte den Jugendlichen selbst die Entscheidung überlassen werden, wer mit wem zusammenarbeitet bzw. wer mit wem welche Familie besucht.

Die Kleingruppen erarbeiten gemeinsam Fragen, die sie der Person stellen könnten.

Bevor die Interviews geführt werden, ist ein sensibles Gespräch mit den Jugendlichen wichtig, in dem das Fragestellen zu möglicherweise traumatisierenden Themen besprochen wird. Dabei werden Kriterien festgelegt, an denen sie sich orientieren können, z.B.

- Gesprächspartner*innen nicht zum Gespräch drängen – Freiwilligkeit!
- gesprächsöffnende und einladende Fragen formulieren und stellen (nicht nachbohren)

► Sicherung: Präsentation

Die Jugendlichen präsentieren ihre Ergebnisse der Klasse. Möglich ist auch eine Ausstellung in der Schule, zum Tag der offenen Tür oder Ähnliches. Hierbei müssen die Interviewten mit der Veröffentlichung einverstanden sein.

- Körpersprache achtsam wahrnehmen
- wertschätzender Umgang mit den Gesprächspartner*innen und deren Geschichten

Auch der weitere Umgang mit dem Material muss mit den Gesprächspartner*innen geklärt werden und kann auf einem vorab vorbereiteten Formular festgehalten werden, das beide Parteien unterschreiben:

- Sollen die Erzählungen anonymisiert werden?
- In welchem Rahmen dürfen sie präsentiert werden?
- Dürfen Ton-/Filmaufnahmen öffentlich gezeigt werden? In welchem Rahmen?
- Möchten die Gesprächspartner*innen bei einer Präsentation dabei sein?

Die Interviews können mit Handys oder Aufnahmegegeräten aufgezeichnet oder gefilmt werden, falls die Befragten einverstanden sind. Ansonsten werden Stichwortprotokolle gemacht. Die gesammelten Informationen und Interviews werden sortiert und ausgewertet, evtl. werden fehlende Informationen recherchiert. Die Jugendlichen überlegen, wie sie ihre recherchierten Geschichten und Informationen der Gruppe präsentieren wollen. Dabei können auch mehrere Geschichten in einer Präsentation zusammengefasst werden. Je nach verfügbarer Zeit und technischen Möglichkeiten können unterschiedliche Formate genutzt werden: z.B. eine Kurzgeschichte, ein Gedicht, eine Wandzeitung mit Fotos/Bildern und Infotafeln, ein Video-Portrait einer*s Interviewten, ein Audiobeitrag.



➤ Vertiefung: Reflexion zur Filmentstehung

In der Auseinandersetzung mit der Präsentation kann auch auf die Machart des Films „Nach Parchim“ Bezug genommen werden, da die Jugendlichen sich nun ähnliche Fragen stellen wie die Filmemacherinnen:

- Welche Szenen, Informationen werden von mir ausgewählt, welche weggelassen?
- Welche Botschaft will ich vermitteln?
- Welche Geschichte will ich erzählen?
- Wie stelle ich die Informationen/Geschichten/Szenen zusammen?

- Wie gehe ich respektvoll mit den mir anvertrauten Geschichten um?
- Wie beziehe ich evtl. die interviewten Personen ein?
- Welchen Einfluss habe ich auf die Darstellung der Interviewten?

Im Anschluss kann das Interview mit den Filmemacherinnen angesehen werden, um über den Entstehungsprozess der eigenen Präsentation ins Gespräch zu kommen.

➤ Weiterführende Ideen: Medienanalyse zur Darstellung von Flucht und Geflüchteten

Die Darstellung von Szenen aus dem Alltag im Film sowie das unkommentierte Sprechen der beiden Hauptfiguren unterscheiden sich von Darstellungen von Geflüchteten, wie sie häufig in den Medien vorkommen. Darin werden jene oft im Zusammenhang mit Problemen und entindividualisiert gezeigt oder benannt. „Nach Parchim“ eignet sich daher als Ausgangspunkt für eine Medienanalyse zur Darstellung von Flucht und Geflüchteten und zur Auseinandersetzung mit der Wirkung von Bildern über Geflüchtete.

Methodische Hinweise:

Anhand von der Seminarleitung oder Lehrperson ausgewählten aktuellen Nachrichtenvideos kann die unterschiedliche Darstellungsweise verdeutlicht werden: Es wird meist über die Menschen gesprochen, sie sprechen weniger selbst. Sie werden nicht im Alltag, sondern in Ausnahmesituationen (Krieg, Flucht, Lager etc.) gezeigt, sie werden als Probleme für die Gesellschaft dargestellt. Es werden Symbolbilder verwendet, die Stereotype reproduzieren (z.B. Frauen mit Kopftuch und Kindern, von hinten aufgenommen). Derartige Bilder erschweren es, Ähnlichkeiten zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ festzustellen, machen geflüchtete Menschen zu Fremden.

Die Alltagsszenen und die Innenperspektiven im Film „Nach Parchim“ ermöglichen es den Zuschauenden besser, mit den Protagonist*innen mitzufühlen und Ähnlichkeiten festzustellen.

Fragen zum Kurzfilm „Nach Parchim“:

- Wenn ihr an Bilder im Fernsehen, Nachrichten, Berichte über Geflüchtete aus Syrien denkt, inwiefern unterscheiden diese sich von der Darstellung im Film „Nach Parchim“?

- Hat der Film euch eine neue Perspektive aufgezeigt?
- Mit welchen filmischen Mitteln werden die beiden Geschichten und die Alltagsszenen ‚verwoben‘?
- Wie erscheint euch die Darstellung der ‚Mecklenburger*innen‘ im Film (Lehrer, Schwimmlehrer, Pfleger...)?
- Was denkt ihr, wollten die Filmemacherinnen bewirken, warum haben sie den Film gemacht?

Mögliche Diskussions- und Reflexionsfragen:

- Wie beeinflussen Bilder und die Darstellung von Personen oder Personengruppen das Bild, das wir von ihnen haben?
- Was denkt ihr, wie empfinden die Dargestellten diese Bilder selbst? Wie würdet ihr sie empfinden?
- Kennt ihr Filme, Bücher, Videos usw., die ähnlich wie „Nach Parchim“ eine Alltagsperspektive von Geflüchteten zeigen und in denen diese für sich selbst sprechen?
- Welche Selbstdarstellungen (Filme, Songs, Videos, Texte usw.) von Geflüchteten kennt ihr?

z.B.

➤ „Hinter uns mein Land“ von Keschmesch

<https://www.youtube.com/watch?v=IQBncz9RmqA>
(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)

➤ Autorenkollektiv »Jugendliche ohne Grenzen« (2018):

Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation: Erfahrungen junger Geflüchteter.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

➤ Film: Meine Flucht / My Escape

<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?film=10113&reihe=1457>

(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)



ANHANG I: Hintergrundinformationen

Moner ist der jüngste von vier Brüdern einer syrischen Familie. Sein ältester Bruder wurde in Syrien auf dem Weg zur Universität festgenommen und wird seither vermisst, der zweitjüngste Sohn, der zur Oberschule ging, wurde vom Regime erschossen.

Um Moner und den zweitältesten Sohn zu schützen, sammeln die Eltern Geld bei Freunden und Familie für die Flucht. Zunächst fahren die Brüder in die Türkei und setzen von dort in einem Schlauchboot zusammen mit anderen zu den griechischen Inseln über. Sie reisen weiter über die westliche Balkanroute Richtung Norden.

Moner kommt mit seinem Bruder in eine Gemeinschaftsunterkunft in Parchim.

Da der Bruder 18 Jahre alt ist, übernimmt er das Sorgerecht für seinen 7-jährigen Bruder Moner. 13 Monate lang leben Moner und sein Bruder getrennt von ihren Eltern in

Parchim. Während dieser Zeit sind die Eltern damit beschäftigt ihre eigene Flucht vorzubereiten und zu planen.

Die Mutter kommt im Dezember 2016 im Schweriner Erstaufnahmelager an, der Vater noch einmal fünf Monate später im April 2017.

Moner besucht zum Zeitpunkt des Films die 3. Klasse der Grundschule. In der Schule begegnet Moner Vorurteilen, wonach die syrischen Geflüchteten auch in Deutschland gewalttätig werden wollten, aber er findet auch Freunde in der kleinen Dorfschule. Inzwischen ist Moner mit seiner Familie von Parchim nach Schwerin gezogen, wo er nun ein Gymnasium besucht.

Ulla Struck ist in Ostpreußen (die russische Enklave nordöstlich von Polen) in der Stadt Preußisch Eylau, heute Bagrationowsk, geboren und aufgewachsen. Zur Zeit des Zweiten Weltkriegs ist sie 19 Jahre alt und studiert im Gebiet des heutigen Polens in einer Kleinstadt Lehramt. Gemeinsam mit einer Studienkollegin begibt sie sich auf die Flucht nach Süden, als sie hört, dass die russische Armee in der Nähe ist.

Sie findet Unterschlupf bei ihrer Tante im Sudetenland, heutige Tschechische Republik. Auch hier rückt die russische Armee vor und russische Soldaten stürmen die Wohnung. Ulla Struck wird vergewaltigt und anschließend mitsamt ihren Verwandten vertrieben. Sie flüchtet zunächst mit ihrer Schwester und ihrer Tante nach Berlin. Dort heißt es, alle Geflüchteten könnten zurück in ihre Heimat und Ulla begibt sich mit ihrer Schwester und dem kleinen Kind auf die Reise zurück nach Ostpreußen. Dort muss Ulla Struck unter russischer Aufsicht für nur ein Stück Brot am Tag hart arbeiten und sie erfährt von besseren Arbeitsbedingungen in Litauen, wo man auch Kartoffeln, Eier und Milch bekommt (zu dieser Zeit wird sehr viel gehungert). Sie macht sich mit zwei anderen jungen Frauen nachts auf dem Trittbrett des Moskauer D-Zugs ohne Fahrkarte auf den Weg dorthin. In Litauen angekommen hungert sie jedoch sehr und findet schließlich Arbeit bei einem Bauern.

Nach einigen Monaten hört sie aber, dass es Transporte gibt, die die Geflüchteten nach Deutschland bringen. Sie nutzt die Gelegenheit und fährt mit dem Zug bis nach Dessau und kommt schließlich nach Torgau. Dort findet sie Arbeit in einer Steingutfabrik. Wo der Rest der Familie ist, weiß sie zunächst nicht. Schließlich findet sie heraus, dass ihre Mutter mittlerweile verstorben ist. Ihr Vater und ihre Geschwister leben alle in Parchim. Sie macht sich auf den Weg nach Parchim, als sie erfährt, dass der Vater schwer krank ist. Kurze Zeit später verstirbt ihr Vater. Erst zur Beerdigung ihres Vaters trifft Ulla Struck ihre vier Geschwister wieder. Sie alle haben den Krieg überlebt.

In Parchim fühlt sie sich zunächst fremd und auf Distanz gehalten. Über die vielen Jahre und Jahrzehnte findet sie aber in Parchim ihre Heimat.



ANHANG II: „Nach Parchim“ – Gesprächsprotokoll

In diesem Gesprächsprotokoll wurden ausschließlich diejenigen Gesprächsteile und Einblendungen aufgenommen, die Informationen zu Moners und Ulla Strucks Fluchtgeschichten enthalten.

Ulla Struck:

Abends um zehn an einem Tag, da klopfte eine Frau ans Fenster und sagte: Fräulein Görz, morgen früh um zehn auf dem Marktplatz. Wir müssen flüchten.

Moner:

Dann mit einem Zug, noch ein Zug und dann ein Bus und dann ein Bus, dann ein Zug, dann noch ein Bus und dann mit das Bus in Deutschland.

Szene Klassenzimmer

Ulla Struck:

Meine Tante wohnte im Sudetengau – Hostomitz. Die war auch ganz erstaunt als ich kam. Ja, sagte ich, Tante, ist so, weil [Pause]. Naja, dann bin ich bei ihr geblieben, bis der Krieg zu Ende war.

Erst kamen gar keine und dann kamen die Russen und beguckten sich die Wohnung. Wir packten dann noch ein paar Sachen ein. Dann guckte er die Reihe rum und ich war die Jüngste. Naja [mit dem Finger zeigend]. Wir haben Abendbrot gegessen, aber ich musste neben ihm sitzen. Und dann hatte er ein großes Glas. Das waren hundert Gramm Sto Gramm. Ex. Hab ich auch gemacht, ein Glück, dann hab ich das nachher alles nicht mehr so empfunden.

Und jetzt überlegte ich, soll ich mir das Leben nehmen? Da hab ich gedacht, du hast so viele Jahre so gut gelernt und deine Eltern waren so stolz auf dich. Das kannst du nicht machen.

Moner:

Ich habe meinen Vater und meine Mutter nicht gesehen mit 500 Tage, ja. Darayya ist ... wo ist Damaskus? Das ist hier. Ja, aber, hat Krieg in Darayya und hier ist jetzt nichts.

Szene Fasching

Ulla Struck: Wir kennen uns nicht.

Edith: Nein, wir sind aus verschiedenen Richtungen zuhause.

Ulla Struck: Aber wir sind Leidensgenossinnen.

Edith: Ich bin aus Ostpreußen zuhause.

Ulla Struck: Was bist du? Aus Ostpreußen? Ich auch. Wie heißt du eigentlich?

Edith: Edith.

Ulla Struck: Wie?

Edith: E-Dith.

Aus dem Off: Edith, Frau Struck.

Ulla Struck: Ach Edith. Naja, und ich heiß Ulla.



ANHANG II: „Nach Parchim“ – Gesprächsprotokoll

Szene Kinder und toter Vogel

Ulla Struck:

Das weglaufen müssen, die Kanoneneinschüsse und das sitzt jemand einem im Nacken, oder so.
Das ist das schlimmste Trauma.

Moners Vater:

Ich habe vier Kinder. Meinen Ältesten haben sie auf dem Weg zur Universität festgenommen. Der Junge verschwand. Drei Monate später wurde mein jüngerer Sohn, der auf die Oberschule ging, auch vom Regime erschossen. Ich hatte noch zwei: den Mittleren und den Kleinen. Deinen Kindern dabei zuzusehen, wie sie fortgehen. Sie überquerten das Meer von der Türkei zu den griechischen Inseln in einem Schlauchboot. Da gehen die Nerven mit einem durch. Du hast vier Kinder, zwei sind weg und dann riskierst du das Leben der anderen zwei. Das ist unsere Geschichte. Es ist eine Geschichte der Vertreibung und der Suche nach Schutz.

Szene im Zug und beim Schwimmunterricht

Ulla Struck:

Die Mecklenburger waren schon so ein bisschen stur. Bis die warm wurden mit einem, ne. Das ging langsam. Die Mädchen im Dorf, die haben mich irgendwie beneidet. Warum weiß ich nicht. Ich hatte nichts. Ich war gescheit. Das reichte schon.

Moner:

Ein Kind hat zu uns gesagt, zu denen aus Syrien, hat zu uns gesagt, ihr habt zu Deutschland gekommen, weil ihr musst/möchtet (?) auch hier Krieg machen. Ich hab zu ihm gesagt, leise, weil ich möchte nicht mit dir schlagen.

Ulla Struck:

Ich war eine Fremde. Nicht, ich war eben eine Fremde. Na, und.

Szene Morgenroutine mit Pfleger (1)

Ulla Struck:

Inzwischen fand ich dann meine Familie und dann haben die mich gerufen: Ich soll Vater besuchen.
Es geht im sehr schlecht. Er liegt auf dem Sterbebett. Und auf seiner Beerdigung, da trafen wir uns alle:
Mein großer Bruder, meine große Schwester, meine kleine Schwester, mein kleiner Bruder und ich.
Alle hatten den Krieg überlebt.

ANHANG II: „Nach Parchim“ – Gesprächsprotokoll

Szene Bahnhof

Einblendung:

Anderthalb Jahre nach Moners Ankunft kommt sein Vater in Parchim an.
Aus Sorge um die Sicherheit ihrer Verwandten in Syrien möchte die Familie anonym bleiben.

Szene Morgenroutine mit Pfleger (2) und Moner im Schwimmbecken

Ulla Struck:

Ich hab das Glück gehabt, alles wegschieben zu können. Einfach weg. Das hat mir geholfen.
Aber nicht den Mut verlieren. Immer wieder aufstehen.

Einblendung:

Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand die Bevölkerung Mecklenburg-Vorpommerns zu 46% aus Flüchtlingen. Seit den Fluchtbewegungen in 2015 sind es 0,4%.



ANHANG IV: Weitere Materialien und Literatur zum Thema Flucht

- „Hinter uns mein Land“ von Keschmesch
<https://www.youtube.com/watch?v=IQBncz9RmqA>
(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)
- Autorenkollektiv „Jugendliche ohne Grenzen“ (2018):
Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation: Erfahrungen junger Geflüchteter.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Dokumentarfilm: Meine Flucht / My Escape:
<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?film=10113&reihe=1457>
(Zuletzt abgerufen am 19.11.2019.)
- Wihstutz, Anne (Hg.) (2019):
Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete.
Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich
- CARE Deutschland-Luxemburg e. V. (Hg.):
Unterrichtsmaterial KIWI. Ein Leitfaden für Integrationsklassen und -gruppen
<https://www.dropbox.com/s/mo3fljh8tqhnrr5/KIWI-Care-Handbuch%20komprimierte%20Fassung.pdf?dl=0>
(Zuletzt abgerufen am: 19.11.2019.)

Impressum

Herausgegeben von



Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (DeGeDe)



Evangelische Schulstiftung in der EKD, Kirchenamt der EKD



Huth & Gechter GbR

Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz) der Evangelischen Landeskirche in Württemberg



Schulstiftung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland



Das Arbeitsmaterial „Nach Parchim“ ist ein Gemeinschaftsprojekt, das im Rahmen des „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ umgesetzt wurde.

Im „Bündnis“ setzen sich zivilgesellschaftliche Institutionen, Politik, Verwaltung und Einzelpersonen gemeinsam dafür ein, „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ langfristig, nachhaltig und flächendeckend in den Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik zu verankern.

Weitere Informationen unter: <https://bildungdemokratie.de/>

Das Arbeitsmaterial „Nach Parchim“ wurde gefördert durch den Projektfonds des Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreises Mecklenburg.

Autorinnen

Hannah Geiger (ptz)
Hanna Mai (DeGeDe)

Kontakt

info@degede.de
ptz@elk-wue.de

Layout und Satz

Christa Bächtle (ptz)

Fotos

Alle Fotos aus dem Film: © Huth & Gechter GbR
S.23: © pixabay; S. 24 oben: © Katholische Nachrichtenagentur KNA;
S. 24 unten: Raimond Spekking, CC-BY-Sa

Vi.S.d.P.

Direktor Stefan Hermann
ptz Stuttgart . Grüninger Straße 25 . 70599 Stuttgart
www.ptz-rpi.de
ptz@elk-wue.de

Der Film, die Broschüre sowie ein Interview mit den Filmemacherinnen kann für den nicht-kommerziellen Einsatz im Bildungsbereich kostenlos heruntergeladen werden: <https://www.degede.de/nachparchim/>

Die Broschüre finden Sie als pdf-Datei unter <https://www.ptz-rpi.de/ptz/publikationen/> und www.degede.de.

Stuttgart, Dezember 2019

„Nach Parchim“

**Flucht und Ankommen
als Herausforderung und Chance
für Demokratie und Menschlichkeit**

Didaktisches Arbeitsmaterial
zum Dokumentarfilm „Nach Parchim“