

Viola B. Georgi, Martin Lücke,
Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus (Hg.)

GESCHICHTEN IM WANDEL

Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur
in der Migrationsgesellschaft



[transcript]

Public History –
Angewandte Geschichte

Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus (Hg.)
Geschichten im Wandel

Viola B. Georgi ist Professorin für Diversity Education und Direktorin des *Zentrums für Bildungsintegration: Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften* an der Stiftung Universität Hildesheim.

Martin Lücke ist Professor für Didaktik der Geschichte und wissenschaftlicher Leiter des *Margherita-von-Brentano-Zentrums für Geschlechterforschung* an der Freien Universität Berlin.

Johannes Meyer-Hamme ist Professor für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn.

Riem Spielhaus ist Professorin für Islamwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Wissenskulturen an der Georg-August-Universität Göttingen und leitet die Abteilung *Wissen im Umbruch* am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut.

Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus (Hg.)

Geschichten im Wandel

Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft

[transcript]

Das Projekt wird von der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) gefördert. Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Stiftung EVZ dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der:die Autor:in die Verantwortung.



The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: HiLMig/Geschichten in Bewegung, Marina Kanzian – hyperebene Studio

Lektorat: Wissenschaftsdienst | Barbara Driesen

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5792-0

PDF-ISBN 978-3-8394-5792-4

<https://doi.org/10.14361/9783839457924>

Buchreihen-ISSN: 2700-8193

Buchreihen-eISSN: 2703-1357

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Dank	9
-------------------	---

1. Geschichten im Wandel

Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft –
Problemaufriss und Konzeption des Bandes

<i>Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus</i>	11
1.1 Gegenwärtige gesellschaftliche Beobachtungen	11
1.2 Forschungsfragen	14
1.3 Theoretischer Bezugsrahmen	15
1.4 Forschungsstand: Geschichtslernen im Zeichen von Diversity und Migration	27
1.5 Ausblick auf den Band	36

2. Methodisches Vorgehen

Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus, Viola B. Georgi, Martin Lücke, Sebastian Bischoff,

<i>Christine Chiriac, Cornelia Chmiel, Sina Isabel Freund und Lena Kahle</i>	47
2.1 Erhebungsmethoden	48
2.2 Auswertung	56
2.3 Zusammenfassung	59

3. Panoramen: Perspektiven aus Schule, Gedenkstätten und Museen, non-formaler Bildung und Bildungsmedienproduktion

3.1 Perspektiven von Lehrkräften

Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen

<i>Viola B. Georgi, Lena Kahle, Sina Isabel Freund und Agata Wiezorek</i>	65
3.1.1 Migrationsgesellschaftlicher Wandel im Klassenzimmer	68
3.1.2 Geschichtskultureller Wandel aus der Perspektive von Geschichtslehrkräften	75
3.1.3 Historisches Lernen: Doing Memory im Geschichtsunterricht – Prinzipien, Möglichkeitsräume und Fallstricke	85
3.1.4 Exemplarische Fallbeschreibungen	104

3.2 Akteur:innen in Gedenkstätten und Museen und ihre Perspektiven auf geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft

<i>Cornelia Chmiel, Martin Lücke und Alina Welp</i>	129
3.2.1 Perspektiven auf geschichtskulturellen Wandel	130
3.2.2 Perspektiven auf Migrationsgesellschaft	140
3.2.3 Agieren im Wandel – Perspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen	149
3.2.4 Ausgewählte Fallbeschreibungen	163

3.3 Geschichtskultureller Wandel aus der Perspektive von Akteur:innen non-formaler Bildung

<i>Johannes Meyer-Hamme und Sebastian Bischoff (unter Mitarbeit von Jana Völkel, Mert Erdemir, Jessica Melo-Reimer und Michelle Giera)</i>	177
3.3.1 Geschichtskultur im Wandel: Diskurs und Pluralisierung	179
3.3.2 Migrationsgesellschaft: Positionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft	189
3.3.3 Perspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen	196
3.3.4 Fallbeschreibungen: Historische Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft	212

3.4 Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen aus der Perspektive von Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion

<i>Christine Chiriac und Riem Spielhaus</i>	227
3.4.1 Geschichtskultureller Wandel und dessen Motoren	228
3.4.2 Migration und gesellschaftliche Heterogenität	238
3.4.3 Historisches Lernen – Herausforderungen und Spielräume in der Bildungsmedienproduktion	245
3.4.4 Ausgewählte Fallbeschreibungen	260

4. Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft, Erinnerungspraktiken und historisches Lernen im Vergleich

4.1 Geschichtskultureller Wandel im Vergleich

<i>Sebastian Bischoff, Lena Kahle, Martin Lücke und Riem Spielhaus</i>	283
4.1.1 Pluralisierung von Erinnerungen und Geschichtserzählungen	284
4.1.2 Sprache und Wandel	287
4.1.3 Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte	288
4.1.4 Geschichtskultureller Wandel und Migration(sgesellschaft)	289
4.1.5 Medienwandel und Digitalisierung	292
4.1.6 Fazit: Wandel durch Migration und ihrer Effekte	293

4.2 Wie migrationsgesellschaftliche Realität zur Sprache kommt

<i>Viola B. Georgi, Christine Chiriac und Sina Isabel Freund</i>	297
4.2.1 Bekenntnis zum Einwanderungsland Deutschland	297
4.2.2 Die Suche nach angemessenen Bezeichnungspraxen	300

4.2.3 Are we all immigrants now?!	301
4.2.4 Zwischen Empowerment und Zuschreibung	302
4.2.5 Herstellung von Differenz	304
4.2.6 Thematisierung der Diversität des jeweiligen Personals	306
4.2.7 Fazit: Suchbewegungen, Ambivalenzen und Aushandlungen	307

4.3 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

<i>Cornelia Chmiel und Johannes Meyer-Hamme</i>	311
4.3.1 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen	312
4.3.2 Charakteristika der Handlungsfelder	314
4.3.3 Reproduktion, Transformation oder Reflexion?	317
4.3.4 Fazit: Akteur:innenperspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen	320

4.4 Fallbeschreibungen im Vergleich: Ähnlichkeiten, Widersprüche, Spannungsfelder

<i>Johannes Meyer-Hamme, Cornelia Chmiel und Riem Spielhaus</i>	323
4.4.1 Spannungsfeld: Inklusions- versus Exklusionskonzepte	324
4.4.2 Spannungsfeld: Anforderungen der Gesellschaft	326
4.4.3 Spannungsfeld: Agency	328
4.4.4 Fazit: Friktionen, Allianzen und Widersprüche – Akteur:innenperspektiven auf den geschichtskulturellen Wandel	329

5. Schlaglichter auf ausgewählte Themen im Kontext von Geschichten im Wandel

5.1 Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht

Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation

<i>Viola B. Georgi und Sina Isabel Freund</i>	333
---	-----

5.2 Perspektiven, Narrative, Zwischentöne – Impulse für den schulischen Geschichtsunterricht

<i>Riem Spielhaus, Carolin Bätge und Imke Rath</i>	349
--	-----

5.3 Vom Getrennten und Gemeinsamen

Bedingungen multidirektionalen Erinnerens in der Migrationsgesellschaft

<i>Sina Arnold und Sebastian Bischoff (unter Mitarbeit von Joseph Wilson)</i>	361
---	-----

5.4 »Hinter uns kann keiner mehr zurück«

Die Etablierung der NS-Gedenkstätten als eine unendlich(e) deutsche Erfolgsgeschichte – und wie sie trotzdem als kritischer Handlungsraum dienen können

Sebastian Bischoff, Cornelia Chmiel, Jennifer Farber und Jens Hecker 373

5.5 »Wenn man politisch was reißen will« – Agency im geschichtskulturellen Wandel

Cornelia Chmiel und Lale Yildirim 385

Dank

Wir möchten uns bei all denen bedanken, die dieses Forschungsprojekt möglich gemacht und aktiv an dessen Gelingen mitgewirkt haben.

Hierzu gehören die Mitarbeitenden in den einzelnen Teilprojekten an den beteiligten Standorten:

Teilprojekt 1 (Stiftung Universität Hildesheim): Lehrkräfte und Schulen
Lena Kahle, Sina Isabel Freund, Agata Wiezorek, Keder Alin

Teilprojekt 2 (Freie Universität Berlin): Museen und Gedenkstätten
Martin Lücke, Nina Paarmann, Cornelia Chmiel, Alina Welp

Teilprojekt 3 (Universität Paderborn): Non-formale Bildungsprojekte
Johannes Meyer-Hamme, Jana Völkel, Sebastian Bischoff, Mert Erdemir, Jessica Melo-Reimer, Michele Giera

Teilprojekt 4 (Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung und Georg-August-Universität Göttingen): Bildungsmedien
Riem Spielhaus, Christiane Chiriatic, Imke Rath, Ayse-Gül Turan

Hierzu gehören die Teilnehmenden der Werkstätten aus Theorie und Praxis, von deren Impulsen, Ideen und Kritik das Projekt auf unterschiedlichen Ebenen profitiert hat und für die aktuellen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurse anschlussfähig blieb.

Hierzu gehören die Förderinstitutionen: das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bundeszentrale für politische Bildung und die Stiftung Erinnerung Verantwortung und Zukunft.

Vor allem gilt unser Dank aber den Interviewten aus den Feldern Schule, Gedenkstätten, Museen, Bildungsmedienverlagen und der non-formalen Bildung. Ohne ihre

Bereitschaft und Offenheit, mit uns in intensive Gespräche zu gehen, hätten wir den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft nicht empirisch fassen können.

Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus

1 Geschichten im Wandel

Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft – Problemaufriss und Konzeption des Bandes

Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus

1.1 Gegenwärtige gesellschaftliche Beobachtungen

Die gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit in Deutschland wird ebenso wie ihr individuelles Erleben grundlegend von Migrationsphänomenen geformt. Mit dem Konzept und Referenzpunkt »Migrationsgesellschaft« (Mecheril 2016: 26) setzen wir uns in diesem Buch mit zentralen Aspekten dieser nicht revidierbaren Tatsache auseinander. Migration wird als »Prototyp moderner Lebensführung« in einer »transnationalen Moderne« verstanden (ebd.: 9). Exemplarisch hierfür stehen transnationale Beziehungsnetzwerke, religiöse Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Transkulturalität, Diversität bzw. Diversity und damit einhergehend komplexe Geschichtsbilder, Erinnerungen und Weltanschauungen. Für die historisch-politische Bildung erwächst daraus die Notwendigkeit einer vielfältigen, multidisziplinären und tiefgreifenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen Migration als konstitutivem Teil deutscher Geschichte. Insbesondere die historisch-politische Bildung ist aufgerufen, angemessene Konzepte, Zugänge und Theorien zu entwickeln, die Migration als Thema und Kategorie historischen Lernens adressieren.

In Migrationsgesellschaften begegnen sich vielfältige Vorstellungen, Perspektiven und Bewertungen von Geschichte, die nationale Bezugsrahmen von Erinnerung und Geschichtspolitik auf unterschiedliche Weise herausfordern. Denn in pluralen Gesellschaften existieren immer auch nicht-geteilte, trennende, konfligierende, umkämpfte und konkurrierende kollektive Erinnerungen (Motte/Ohliger 2004, Lücke 2016). Die vielfältig entgrenzte und hoch diversifizierte Lebenswirklichkeit der durch Migration geprägten Gesellschaft stellt Geschichte und Erinnerung darüber hinaus in einen transnationalen bzw. auch transkulturellen Produktions-, Reproduktions- und Rezeptionzusammenhang (Georgi, 2019: 52). Unter diesen Bedingungen wird darum gerungen, auf welche Weise und was mit welcher Begründung erinnert werden soll. Auch

die derzeit zu beobachtende Polarisierung der Gesellschaft basiert oft auf historisch wirkmächtigen Narrativen, über die Ein- und Ausschlüsse von Individuen und Gruppen vorgenommen und legitimiert werden (Lücke 2016). Erzählungen von Vergangenheit werden also als Ressource für inklusive genauso wie für ausgrenzende Diskurse genutzt, die sich nicht zuletzt im wachsenden Rechtspopulismus, in Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit äußern.

Diese eher abstrakte Beschreibung basiert auf einigen bedrückenden gesellschaftlichen Entwicklungen in den vergangenen Jahren. Nicht erst seit der Mordserie des »Nationalsozialistischen Untergrunds« (NSU) hätte die Geschichte von Rechtsterrorismus in der Bundesrepublik ein fester Bestandteil der deutschen Erinnerungskultur sein können, denn die NSU-Morde waren nicht die ersten schweren Gewalttaten gegen als Migrant:innen markierte Menschen in Deutschland seit der sog. Wiedervereinigung. Immerhin gerät die Integration der Geschichte von Rechtspopulismus, Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit gegenwärtig in der Erinnerungskultur in Bewegung. Anlässlich des Jahrestages des Angriffs auf die Synagoge in Halle wurde ein Mahnmal im Innenhof der Synagoge enthüllt, in dessen Zentrum die Tür des Gotteshauses steht, die am 9. Oktober 2019 den Schüssen des Attentäters standhielt. Im sächsischen Zwickau erinnern seit 2019 zehn Bäume und Gedenktafeln an die Mordopfer des NSU – deren Angehörige wurden zur Einweihung aber nicht eingeladen. Am 19. Februar 2021 wurde an vielen Orten in Deutschland der rassistischen Morde in Hanau 2020 gedacht. Die Plakate der Initiative #saytheirnames waren im ganzen Land präsent, in Schaufenstern von Geschäften und in Unterführungen. Zivilgesellschaft und Politik scheinen nach angemessenen Formen der Erinnerung zu ringen, um diese Ereignisse im Geschichtsbewusstsein zu verankern. Ob der antisemitische Anschlag von Halle oder die Morde von Hanau, wo außer dem Täter zehn Menschen starben, und die in ersten Reaktionen als »fremdenfeindliche Straftat« bezeichnet wurden, zu einem Umdenken führen, sei dahingestellt. Zumindest wurde in Dresden am 9. November 2020 eine Demonstration der selbsternannten »Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes« (PEGIDA) genehmigt, auf der am Jahrestag der Reichspogromnacht gegen eine vermeintliche Islamisierung des Abendlandes demonstriert werden konnte.

Ein weiteres Beispiel für die sich verändernde Erinnerungskultur ist die weltweite konflikthafte Auseinandersetzung mit Symbolen des Kolonialismus als Quelle von Rassismus. Als Reaktion auf rassistische Übergriffe und Morde wurden ausgehend von der Black-Lives-Matter-Bewegung in den USA und Großbritannien Denkmäler, die koloniale Helden ehren, gewaltsam demontiert. In Deutschland werden Kämpfe um die Umbenennung von Straßennamen geführt. So wurde nach Jahren zivilgesellschaftlicher Proteste die Umbenennung etwa der Mohrenstraße in Berlin beschlossen. Künftig trägt sie den Namen des in Ghana geborenen, als Kleinkind nach Deutschland verschleppten Rechtsgelehrten und Philosophen Anton Wilhelm Amo¹. Überhaupt setzen sich People of Color und Schwarze deutsche Initiativen (z. B. die *Initiative Schwarze Menschen in*

1 Anton Wilhelm Amo war ein Rechtsgelehrter und Philosoph afrikanischer Herkunft in Deutschland. Um 1700 im heutigen Ghana geboren, wurde Amo als Kleinkind nach Europa verschleppt und dort an den Herzog Anton Ulrich zu Braunschweig und Lüneburg und dessen Sohn »verschenkt«. Er studierte Rechtswissenschaft und Philosophie und lehrte später an den Universitäten Halle und

Deutschland oder *Each One Teach One*) seit Jahren beharrlich für die offizielle Anerkennung von Kolonialverbrechen und die Bekämpfung des fortbestehenden Rassismus in der Gesellschaft ein. Dass die Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus und seiner Nachwirkungen wie auch die Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland Fahrt aufgenommen haben, ist ganz maßgeblich das Verdienst dieser sozialen Bewegungen.

Die aktuellen Debatten über Kolonialverbrechen, Völkermord, Raubkunst und Restitution deuten auf einen Wandel im öffentlichen Geschichtsbewusstsein hin. Auch auf politischer Ebene wird unterdessen konstatiert, dass das in dieser Zeit geschehene Unrecht viel zu lange vergessen und verdrängt worden sei. Diesen blinden Fleck in der Erinnerungskultur gelte es, sichtbar zu machen (Grütters/Müntefering 2018). Seit 2018 steht die Aufarbeitung des Kolonialismus zudem erstmalig als Anspruch im Koalitionsvertrag einer Bundesregierung. Allerdings wird darin nicht präzisiert, welche Aspekte der deutschen Kolonialgeschichte wie aufgearbeitet und zum Lerngegenstand gemacht werden sollen.

Die Erinnerung an verschiedene historische Ereignisse muss sich nicht gegenseitig ausschließen, wie der Literaturwissenschaftler Michael Rothberg mit dem Konzept »multidirectional memory« (2009) bzw. »multidirektionaler Erinnerung« (2021a) deutlich macht. In seinen Forschungsarbeiten zu der weltweiten Erinnerung an den Holocaust und die Kolonialgeschichte zeigt er, dass sich historische Erinnerungen gegenseitig beeinflussen und sich Opfergeschichten nicht gegenseitig blockieren und bekämpfen müssen, sondern dass sie sich vielmehr gegenseitig zur Artikulation verhelfen können. Rothberg untermauert dies, indem er die Gleichzeitigkeit der öffentlichen Wahrnehmung von Holocaust und Dekolonisierung zeigt. Bereits in der frühen Nachkriegszeit – so das Argument – sei der Holocaust zusammen mit der Geschichte kolonialer und rassistischer Gewalt reflektiert worden, und zwar sowohl von jüdischen Intellektuellen als auch von Intellektuellen aus den Kontexten der Schwarzen Diaspora und des Kolonialismus – etwa Hannah Arendt, Aimé Césaire, W.E.B. Du Bois oder André Schwarz-Bart (Rothberg 2009). Hierauf aufbauend hebt Rothberg die Notwendigkeit hervor, relational über die Geschichten des Kolonialismus und des Nationalsozialismus nachzudenken.

In seiner Analyse der Verbindungen zwischen verschiedenen Opferartikulationen zeigt er überdies, dass es Erfahrungen des Andersseins und des Marginalisiert-Seins sind, die – insb. im Kampf um öffentliche Anerkennung – für die Erinnerung strukturgebend werden.² Rothberg begreift kollektives wie individuelles Erinnern nicht als knappe Ressource, um die historischen Ereignisse in einer Art Wettbewerb stehen, sondern vielmehr als Praxis der Reaktualisierung multipler historischer Ereignisse. Die Erinnerung präsentiere sich multidirektional: Durch das Aufeinanderbezugnehmen unterschiedlicher Opferperspektiven könne die Artikulation der jeweiligen Opfer narrative sogar gestärkt werden. »Against the framework that understands collective memory as competitive memory – as a zero-sum struggle over scarce resources –

Jena. 1729 verfasste er eine Dissertation über die *Rechte Schwarzer Menschen in Europa* (siehe hierzu Lohker 2006: 41f.).

2 Steffen Klävers (2019) weist kritisch darauf hin, dass Rothberg bisher wenig Kriterien für die Multidirektionalität von historischen Erinnerungen ausgebildet habe.

I suggest that we consider memory as multidirectional: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not private« (ebd.: 3). Mit dem Konzept einer multidirektionalen Erinnerung arbeitet Rothberg plurale Erinnerungspraktiken heraus. Das kollektive Gedächtnis fasst er als Gegenstand permanenter Aushandlungsprozesse, zu denen auch vergleichende Perspektiven gehören. Dabei ist die Frage des Vergleichs eine der besonders stark diskutierten Fragen dieses Ansatzes (Epple 2021), an der sich – das zeigt der Schlagabtausch in den Feuilletons um die Rezeption des Buches von Rothberg – eine neue erinnerungskulturelle Debatte entzündet hat. Indessen ist von einem Historikerstreit 2.0 die Rede (vgl. hierzu etwa Seidel 2021 oder Schmidt 2021).

Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Frage, wieviel Relationalität und Vergleich die Singularitätsthese aushält. Es steht der Vorwurf im Raum, dass Rothbergs multidirektionaler Zugang die Einzigartigkeit des Holocaust infrage stelle und damit geschichtsrevisionistischen Kräften in die Hände spiele. Rothberg (2021b) entgegnet in einem Interview, dass die Singularität des Massenmords an den europäischen Juden eben gerade in historischen, aber auch aktualisierenden Vergleichen von Gewaltgeschichten deutlich werde und es daher einer Öffnung der Erinnerungskultur bedürfe.

Bisher steht multidirektional angelegten Erinnerungspraktiken aber zumeist eine hegemoniale Geschichts- und Erinnerungspolitik entgegen, die auch die historisch-politische Bildung auf ein »nationalhistorisches Basisnarrativ« (Popp 2003: 68) verpflichtet. In Konsequenz werden die vielfältigen historischen Bezüge und Orientierungsbedürfnisse in der Migrationsgesellschaft häufig unsichtbar gemacht. Im Raum steht deshalb die grundsätzliche Frage, wie eine differenzsensible, für transkulturelle und transnationale Lebenszusammenhänge befähigende historisch-politische Bildung theoretisch begründet und praktisch gestaltet werden kann.

1.2 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des hier skizzierten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Problemhorizontes haben wir im Jahr 2016 das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte interdisziplinäre Verbundvorhaben *Geschichten in Bewegung. Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft* (HiLMig) konzipiert. Während der Durchführung unserer Verbundforschung (2018-2021) haben sich, wie oben skizziert, die gesellschaftlichen Debatten verändert und z.T. verschärft – auch unser Untersuchungsfeld ist also in Bewegung geraten. Ziel der Studie war es, den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft zu untersuchen. Im Kern befasst sich unsere Forschung mit den Fragen, wie Angebote historischer Bildung im pädagogischen Alltag auf die Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt reagieren und wie solche Angebote geschichtskulturellen Wandel anstoßen wollen. Welchen Herausforderungen und welchen veränderten Bedarfen begegnen Akteur:innen der historischen Bildung derzeit? Welche Narrative und Deutungen der Vergangenheit werden von verschiedenen Gruppen eingebracht und beanspruchen öffentliche Anerkennung? Wie kann historisches Lernen die Auseinandersetzung

mit kontroversen Erzählungen der Vergangenheit anregen und den Umgang mit geschichtskulturellem Wandel selbst thematisieren?

Durch das Erzählen von Geschichte werden Identitäten definiert und geteilte Erinnerungen konstruiert, die Zusammenhalt stiften können. Da in pluralen Gesellschaften neue, marginalisierte sowie vergessene historische Bezüge und Identitäten emergieren und in ein Verhältnis zu den dominanten Narrativen – etwa den nationalen Meistererzählungen – gesetzt werden (Georgi/Ohliger 2009), existieren in diesen Gesellschaften immer auch nicht-geteilte, trennende und konfligierende Erinnerungen.

Konfligierende und gegensätzliche Erinnerungen (»conflicting memories«) sind dabei aber nicht nur Störfaktoren für eine als gewünscht geltende homogene kollektive Geschichtskultur, sondern geradezu notwendig für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Geschichte (Lücke 2016: 356ff.). Auf diese Weise erweitern wir das Konzept der »shared and divided memories« (Motte/Ohliger 2004). Schulen und andere Institutionen historischer Bildung sehen sich zunehmend gefordert, auf die veränderten historischen Orientierungsbedürfnisse und Erinnerungspraktiken zu reagieren (Macgilchrist et al. 2015). Hier setzen die empirischen Untersuchungen des geschichtskulturellen Wandels in diesem Projekt an, die veränderte Konzepte in Museen und Gedenkstätten, in den Berichten von Geschichtslehrer:innen, in Schulbüchern und in non-formalen historischen Bildungsprojekten systematisch herausarbeiten. Damit greift das Projekt den großen Diskussionsbedarf in Bezug auf historische Erzählungen in der durch Migration geprägten Gesellschaft auf.

Im Zentrum der empirischen Forschung zum Wandel von Erinnerungskultur stehen die Perspektiven von Akteur:innen institutionalisierten historischen Lernens in vier Handlungsfeldern: in *Schulen*, *Museen und Gedenkstätten*, *Bildungsmedienverlagen* sowie in *non-formalen historischen Bildungsprojekten* (etwa zivilgesellschaftlichen Initiativen). Die Perspektive der von uns befragten Akteur:innen ermöglicht, den kulturellen Wandel in verschiedenen Institutionen sichtbar zu machen, weil die Befragten – etwa Lehrende im Gegensatz zu Schüler:innen – geschichtskulturelle Veränderungen nicht nur thematisieren und reflektieren können, sondern auch diejenigen sind, die diesen pädagogisch professionell begegnen.

1.3 Theoretischer Bezugsrahmen

Ausgehend von den Beobachtungen einer sich gegenwärtig verändernden Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland explizieren wir im Folgenden ausgewählte Konzepte, die den theoretischen Bezugsrahmen des Forschungsprojektes bilden und in den Abschnitten 1.3.1 bis 1.3.5 dargestellt sind:

- Migrationsgesellschaft aus postmigrantischer Perspektive
- Diversity
- Historisches Lernen
- Erinnerungspraktiken als Handlungen in der Geschichts- und Erinnerungskultur
- Agency

Die empirischen Ergebnisse aus den Untersuchungsfeldern *Schule, Museen und Gedenkstätten, non-formale historische Bildungsprojekte* und *Bildungsmedienverlage* werden auf der Grundlage dieser theoretischen Konzepte verhandelt und eingeordnet. Hier zeigt sich sowohl die theoretische Komplexität der Anlage der Studie als auch ihr inter- und transdisziplinärer Charakter, d.h. die Verbindung geschichtswissenschaftlicher und -didaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher, migrationspädagogischer, rassismuskritischer und kulturwissenschaftlicher Ansätze und Zugänge. Jedoch fokussieren wir v.a. geschichtsdidaktische Perspektiven, etwa wenn wir den Forschungsstand zum Geschichtsunterricht im Zeichen von Diversity und Migration diskutieren und empirische Befunde zum Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft systematisch zusammentragen.

1.3.1 Migrationsgesellschaft in postmigrantischer Perspektive

In unserer Studie untersuchen wir die oben skizzierten Fragen nach geschichtskulturellen Veränderungen mit dem theoretischen Konzept der Migrationsgesellschaft, das wir in postmigrantischer Perspektive anwenden. Der folgende Abschnitt erläutert beide Konzepte (Migrationsgesellschaft und postmigrantische Gesellschaft) vor dem Hintergrund aktueller Fachdebatten ausführlich.

Migrationsgesellschaft

Aus einer grundlegenden Kritik an einer Forschung, die die Akteur:innen der Migration zum Hauptgegenstand machte, richtet sich der Forschungsansatz Migrationsgesellschaft darauf, die Effekte von Migration auf gesellschaftliche Strukturen in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen und dabei machtvolle Logiken von In- und Exklusion auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem aufzuzeigen (Rose 2012, Bojadžijev/Römhild 2014, Mecheril 2014, Dahinden 2016). Der Begriff charakterisiert eine Gesellschaft, für die die Wanderung von Menschen konstitutiv ist, und zielt auf die Reflexion von Wanderungsphänomenen und von deren Effekten im Allgemeinen. Er grenzt sich von gängigen Bezeichnungen wie Zuwanderung und Einwanderung ab, da diese suggerierten, dass es sich bei Migrationseffekten (etwa Mehrsprachigkeit oder kulturelle Vielfalt) um Phänomene handele, die zusätzlich und additiv zu dem bereits Bestehenden hinzukämen. Dieses Verständnis mündet häufig in Herausforderungs- oder Problemdiskursen (Mecheril 2010). Davon ausgehend begreifen wir Migration in dieser Studie nicht nur als Verlagerung des Lebensmittelpunkts über einen längeren Zeitraum (Treibel 2008: 295), sondern als kennzeichnend für die Gesellschaft, indem sie gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen verändert. Daraus abgeleitet stellen wir die Frage danach, ob und wie sich dieses transformative Potenzial auf die Geschichts- und Erinnerungskultur und historisches Lernen auswirkt.

Gleichzeitig ist der sog. Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren zu einer der bedeutendsten gruppenkonstruierenden Kategorien der pädagogischen Differen-

zierungspraxis geworden (Stošić 2017).³ Das statistische Bundesamt (2017: 4) definiert ihn wie folgt: »Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.«⁴ Personen haben dieser Definition zufolge einen Migrationshintergrund, wenn sie Ausländer sind oder seit zwei oder mehr Generationen nicht als deutsche Staatsangehörige in Deutschland leben (Will 2020).

Die Verwendung der Kategorie Migrationshintergrund ist vielfach kritisiert worden (z.B. Castro Varela 2013, Stošić 2017, Horvarth 2019, Will 2020), weil der Begriff nicht präzise ist und Menschen mit verschiedenen Lebenserfahrungen und in unterschiedlichen Lebenslagen homogenisiert und auf nur ein Merkmal reduziert. Häufig geht dies mit kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen einher. Denn die Praktik des binären Unterscheidens zwischen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund kann für Menschen, die mit einem solchen Hintergrund markiert werden, stigmatisierende Wirkung entfalten. Kritisiert wird überdies, dass das Konzept des Migrationshintergrunds das Risiko (kultur-)rassistischer Zuschreibungen birgt und andere Differenzmerkmale wie Alter, Geschlecht oder Behinderung häufig ausblendet (Hamburger 2009).⁵

In Abgrenzung hierzu wird im migrationspädagogischen Kontext die Konstruiertheit, also die Schaffung von Zugehörigkeiten und Markierungen in der Alltagspraxis durch Wortneuschöpfungen wie »Migrationsandere«, »Migrantisierung« oder »Migrantisierte« hervorgehoben (Spielhaus 2018). Diese Begriffe bringen nicht nur zum Ausdruck, dass es in der Migrationsgesellschaft vielfach zur pauschalisierenden Zuschreibung zu den Personengruppen Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen kommt, sondern auch, dass diese Zuschreibungen konstruiert sind (Mecheril et al. 2010) und Subjektpositionen sowie Handlungspfade schaffen (Rose 2012, Spielhaus 2014). Darüber hinaus werden längst nicht alle Menschen mit Migrationsgeschichte oder gar eigener Migrationserfahrung als Migrant:innen wahrgenommen und angesprochen. Das Sprechen über Migrationsandere ist also keine bloße Benennung von Akteur:innen, die ihren Wohnort über eine nationale Grenze hinweg verlegt haben. Solche Adressierungen entfalten eine diskursive Wirkmächtigkeit, indem sie ein »Subjekt im Migrationsdiskurs« (Tezcan 2014: 199) hervorbringen, das dann zum Gegenstand vielfacher Problematisierungen werden kann. Die Migrationsanderen stellen keine einheitliche Gruppe dar, vielmehr dienen natio-ethno-kulturelle Unterschiede dazu, über die Beschreibung der Andersheit die Ordnung der Gesellschaft zu festigen. Damit

3 »Die Kategorie Migrationshintergrund ist eine, wenn nicht die bedeutende Differenzkategorie, entlang der Post-PISA Bildungs-, aber auch andere Ungleichheiten (erziehungs-)wissenschaftlich untersucht und abgebildet werden« (Stošić 2017: 82, Hervorh. i.O.).

4 Allerdings verwenden empirische Forschungen, ebenso wie amtliche Statistiken, eine Vielfalt von Definitionen, in denen unterschiedliche Merkmale zur Erhebung des Migrationshintergrundes miteinander kombiniert werden: Staatsangehörigkeit, Geburtsland der Befragten, Geburtsland der Eltern, z.T. auch der Großeltern, das Alter bei der Zuwanderung bzw. der Generationenstatus.

5 Somit ist »[d]as größte Risiko für Kinder und Jugendliche ›mit Migrationshintergrund‹ [...], als solche identifiziert zu werden. Sie werden dabei als verschieden, als ›anders‹ wahrgenommen, einer Kategorie zugeordnet und zukünftig nur noch – oder: vor allem – als Angehörige dieser Kategorie behandelt« (Hamburger 2009: 50).

wird die Praxis kritisiert, Menschen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, als homogene Gruppe zu charakterisieren. Der Begriff Migrationsandere markiert damit – ähnlich wie der der Migrantisierung – zugleich die vorherrschende Zugehörigkeitsordnung der Migrationsgesellschaft, die auf der Dichotomie eines angenommenen deutschen ›Wir‹ und migrantischen ›Ihr‹ basiert. Sie kommt auf vielfältige Weise in Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen zum Tragen. Beim Begriff »Migrationsandere« handelt es sich also »um ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen verweist« (Mecheril 2010: 17).

Migrationsandere werden über natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen konstruiert. Der Begriff »natio-ethno-kulturell« macht auf die alltägliche Konstruktion von Andersheit aufmerksam, bei der Kategorien wie Nation, Ethnizität und Kultur häufig vermischt werden. Dabei ist

[d]ie Imagination des natio-ethno-kulturellen ›Wir‹ [...] häufig damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das ›Andere‹ des natio-ethno-kulturellen ›Wir‹, das ›Nicht-Wir‹, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses ›Wir‹ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt. (Mecheril 2010: 14)

Auch diesen Begriff machen wir uns im Forschungsprojekt zu eigen, wenn wir Zuschreibungsprozesse und Zugehörigkeitsordnungen in der Diskursarena des geschichtskulturellen Wandels beschreiben und offenlegen.

Postmigrantische Perspektive

Postmigrantische Perspektiven verweisen darauf, dass Migration zwar das (Aufreger-)Thema der Stunde sein mag, und der gesellschaftliche Diskurs geradezu von einer Obsession zum Thema Migration geprägt ist, die sich darin äußert, dass die Ursache für zahlreiche Probleme in der Zuwanderung gesucht wird (Foroutan et al. 2018), aber nicht alles, was unter dieser Überschrift debattiert wird, auf die dauerhafte Wanderung von Menschen über nationale Grenzen hinweg zurückzuführen ist. Eine solche Perspektive legt es demnach darauf an, die Rahmung Migration zu hinterfragen und eine Offenheit für alternative Deutungen und differenzierte Begründungsmuster oder Lösungsansätze zu zeigen.

Der Begriff *postmigrantisch* wird oft – insb. semantisch – kritisiert. Zum einen, weil das Präfix »post« suggeriert, es würde ein zeitliches *Danach* beschrieben, wodurch grenzüberschreitende Wanderung, Flucht oder Mobilität für beendet erklärt würde. Zum anderen verweise »post« immer auf eine Distanzierung vom Substantiv und könnte damit als Distanzierung von Migration verstanden werden (Mecheril 2014). Tatsächlich ist mit dem »post« im Postmigrantischen eine Distanzierung nicht von Migration beabsichtigt, sondern *von* der oben geschilderten Analyse von Migration als Bedrohung und Ausnahmezustand. Der Begriff intendiert, für Irritation zu sorgen, um mit dem hegemonialen Sprechen über Migration zu brechen, wie dies Naika Foroutan, Juliane Karakayali und Riem Spielhaus (2018: 10) ausführen. Das Postmigrantische distanziert sich

nicht von Migration als solcher, sondern von bestimmten negativen Dispositiven und Diskursen um Migration, denen die postmigrantische Perspektive ein normatives Gegenarrativ entgegensetzen möchte. Im Kern geht es dem postmigrantischen Paradigma also darum, bestehende Narrative und Kategorisierungen infrage zu stellen und alternative Narrative und Deutungen zu entwickeln. (Männlein 2020: 23)

Auf diese in der Theorie formulierte Herausforderung reagiert unser Forschungsprojekt, indem wir intendieren, der Versuchung der Migrantisierung des beobachteten Wandels zu widerstehen. Darüber hinaus gehen wir explizit weiteren von den Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern genannten gesellschaftlichen Veränderungen nach.

In dieser Untersuchung verwenden wir den Begriff Migrationsgesellschaft als Zustandsbeschreibung der deutschen Gesellschaft und als analytischen Zugang, unter Berücksichtigung und Reflexion des Risikos einer solchen Migrantisierung beobachteter Phänomene, Debatten und Personen. Mit diesem Analysezugang interpretieren wir das in Expert:inneninterviews in den vier Handlungsfeldern (a) *Schule*, (b) *Gedenkstätten und Museen*, (c) *non-formale Bildungsprojekte* und (d) *Bildungsmedienverlage* generierte empirische Material. Ziel von Analyse und Interpretation ist es, die Perspektiven von Akteur:innen historischer Bildung auf geschichtskulturellen Wandel zu erheben, um dabei insb. die sich durch Migration verändernden Narrative über die Vergangenheit herausarbeiten zu können. Damit werden zugleich die damit einhergehenden strukturellen Veränderungen sowie veränderte Bedarfe und Beharrungsphänomene erfasst und unterschiedliche Ansätze und Methoden für den Umgang mit geschichtskultureller Vielfalt in Bildungszusammenhängen identifiziert. In diesem Zusammenhang gehen wir auch der zentralen Frage nach, wie natio-ethno-kulturelle ›Andere‹ unter Bezugnahme auf Migration erzeugt werden und auf welche Weise pädagogische Diskurse und Praxen dazu beitragen.

Mit diesem Zugang machen wir uns eine migrationspädagogische Perspektive zu eigen und analysieren Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, die durch Unterscheidungen hervorgebracht werden. Geschichtskultureller Wandel wird vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenz-, Ungleichheits- und Machtverhältnisse betrachtet, d.h., dass geltende Normen und Normalitäten sowie die Prozesse ihres Entstehens kritisch in den Blick genommen werden. Thematisiert werden durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung sowie der Ent-Differenzierung, der Segregation (Mecheril et al. 2017: 19). Gleichzeitig gilt es aber auch, migrationsgesellschaftliche Rahmungen – wie das Zusammentreffen unterschiedlicher Perspektiven auf Vergangenes – und damit den geschichtskulturellen Wandel in einem größeren Kontext wahrzunehmen, in dem auch andere Veränderungen Bedeutung entfalten können. Dazu gehören so diverse Veränderungen wie Medienwandel und Digitalisierung, das Versterben der Überlebenden des Holocaust sowie anderer Zeitzeug:innen der NS-Zeit, Prozesse von Globalisierung und politischer Polarisierung.

1.3.2 Diversity

Der Terminus Diversity bzw. Diversität hat in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht und in zahlreiche Bereiche der Gesellschaft Eingang gefunden, auch – wenn gleich nur zaghaft – in die Geschichtsdidaktik (Lücke 2017, Lücke/Messerschmidt 2020). Durch seine interdisziplinäre Verortung entzieht sich der Begriff einer einheitlichen Definition. Das liegt u.a. daran, dass Diversity-Ansätze an tradierten Ordnungsvorstellungen rütteln und zugleich neue Ordnungsvorstellungen hervorbringen, in deren Zentrum die Anerkennung von Pluralität und Heterogenität stehen. Verschiedenheit wird als Normalfall betrachtet (Fuchs 2007).

Diversity repräsentiert einen Diskurs, »in dem die Frage des angemessenen politischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt thematisiert wird« (Robak/Sievers/Hauenschild 2013: 16). Ursachen für diesen Diskurs sind die zunehmende Individualisierung, rasante Pluralisierungsprozesse in Folge von Globalisierung und Migration sowie ein generell gestiegenes Bewusstsein für Differenz und Diskriminierung.

Begriffe wie Vielfalt, Verschiedenheit, Differenz, Heterogenität und Diversity werden häufig synonym verwendet. Diversität – bzw. die englische Bezeichnung Diversity – bedeutet Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Sie fokussiert auf die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten, etwa bezogen auf die Differenzlinien soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelles Begehren, Behinderung, Alter und Geschlecht. Deshalb umfasst Diversity sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Merkmale, die als sozial erworben gedacht werden können, aber auch als durch gesellschaftliche Praxis hervorgebracht (Allemann-Ghionda 2011: 24). Letzterer Aspekt verdeutlicht, dass Diversity nicht als natürlich gegeben angenommen werden kann. Vielmehr stellt sie primär das Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse dar, denn viele Unterschiede werden durch Praktiken des Unterscheidens – des »doing difference« (West/Fenstermaker 1995) erst hervorgebracht und reproduziert. Praktiken des Doing Difference können über verschiedene Zeithorizonte hinweg rekonstruiert werden, womit die Genese sozialer Ungleichheiten entlang bestimmter Differenzlinien gezielt zum Thema gemacht werden kann (Lücke 2017: 142).

Forschen mit Diversity-Fokus

Mit einem Diversity-Fokus zu forschen bedeutet, soziale Differenzierungen zu thematisieren und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen infrage zu stellen. Offengelegt wird dabei nicht zuletzt der Konstruktionscharakter von Differenz, die auch durch Geschichte(n) erzeugt wird.

Es lässt sich beobachten, wie Vorstellungen von Alterität über die Zeit variieren, weil sie gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozessen unterworfen sind. Das Ringen um die Akzeptanz und Anerkennung von Andersheit und die damit einhergehenden Gleichheitsansprüche waren und sind bedeutsame Triebkräfte gesellschaftlicher Entwicklung, wie etwa Repräsentationsdebatten, identitätspolitische Selbstbehauptungen, Emanzipationsbewegungen und Anerkennungskämpfe unterschiedlicher sozialer Gruppen zeigen (Georgi/Musenbergs 2019). Die Auseinandersetzung mit der Geschichte

des Verschieden- bzw. Andersseins (der Alterität) ermöglicht Erkenntnisse darüber, wie ›Normalität‹ und ›Abweichung‹ durch die Konstruktion von Differenzkategorien definiert wurden und werden. Den Umgang mit Alterität im Zeitverlauf kennenzulernen, gehört wesentlich zum Geschichtslernen, denn gerade hier zeigt sich die Wandelbarkeit der Konzepte von Andersheit.

Diversity-Ansätze können verschiedene Differenzlinien – im Sinne intersektionaler Betrachtung – nicht nur zusammenführen, sondern auch eine Analyse der gesellschaftlichen Produktion von In- und Exklusion entlang dieser Differenzlinien leisten. Sie können Annahmen über die Bedeutung soziokultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch dekonstruieren, indem sie einerseits auf die Machtverhältnisse sowie sozial bedeutsame Ungleichheiten, andererseits auf die Intersektionalität der Kontexte hinweisen, in denen sich Identitätsbildungsprozesse und die Gestaltung von Lebenspraxis vollziehen (Hormel/Scherr 2004: 205). Sie ermöglichen also die Einnahme einer machtkritischen Perspektive, die der Frage nachgeht, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen aus sozialen Differenzierungen soziale Ungleichheiten werden. In diesem Zusammenhang wird das Konzept des »Othering« (Spivak 1985) bedeutsam, das die Konstruktion der ›Anderen‹ im Lichte der je eigenen sozioökonomischen, geschlechtlichen, kulturellen, geografischen, historischen und institutionellen Perspektiven zu fassen versucht. In der deutschen Übersetzung spricht man von »Ver-Änderung« (Rose 2012) oder »Veränderung« (Mecheril 2010) oder von »zu anderen machen« (Fava 2015).

Derzeit gewinnt die Diversity-Perspektive in der Bildungsforschung und der Migrationsforschung an Bedeutung (Georgi 2018). Durch die Entwicklung und Erprobung intersektionaler Forschungsansätze und Forschungsdesigns wird es möglich, den Blick zu schärfen für die weiteren Zusammenhänge, in denen soziale, kulturelle, sprachliche und religiöse Differenz produziert und reproduziert werden. Diversity-Ansätze helfen dabei, individuelle und kollektive Differenz gleichermaßen zu adressieren wie die jeweils spezifischen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die gesellschaftliche Unterscheidungen und Zuschreibungen beeinflussen, zu reflektieren. Gerade Formen migrationsbedingter Diversität können durch die simple Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund nicht angemessen erfasst werden. Um die gesellschaftliche Realität in der hoch diversifizierten deutschen Gesellschaft zu beschreiben, bedarf es komplexer Kategorien, so wie sie die Diversitätsforschung bereithält. In dem Maße aber, in dem »die Migrationsforschung zur Diversitätsforschung wird, verlässt sie ihren angestammten Gegenstandsbereich und öffnet sich gegenüber einer allgemeinen Gesellschaftsforschung« (Nieswand 2009: 3). Hier deutet sich an, dass Diversity – zumindest zeitweise – ein wichtiges Forschungsparadigma in der Analyse immer komplexer werdender Gesellschaften sein kann.

1.3.3 Historisches Lernen

Die einleitend beschriebenen Veränderungen geschichtskultureller Diskurse zeigen, wie sehr sich historische Orientierungen wandeln und nicht zuletzt von politischen Ereignissen und Debatten abhängig sind. Zu erklären ist diese Entwicklung mit einem narrativistischen Geschichtsverständnis, nach dem jede Geschichte ihren Ausgangspunkt in einem zeitlichen Orientierungsbedürfnis hat und in einer Narration rück-

blickend Sinnzusammenhänge zwischen ausgewählten Ereignissen hergestellt werden (Danto 1974). Erst durch diese Auswahl weniger Ereignisse und Personen ist es möglich, Geschichten zu erzählen, die gegenwärtige Orientierungen ermöglichen. Dabei lassen sich mehrere Sinnbildungsmuster unterscheiden (Rüsen 1989: 39ff.).⁶ Von einer *traditionalen* Sinnbildung kann gesprochen werden, wenn in einer Geschichte an Ursprünge erinnert wird, aus denen Legitimation für die Gegenwart und Zukunft abgeleitet werden. Hier kann auf die obige Bemerkung verwiesen werden, dass mit Geschichten Gruppenidentitäten begründet werden, die zugleich Ein- und Ausschlüsse beinhalten. Es lassen sich aber auch *exemplarische* Sinnbildungen feststellen, die auf historische Erfahrungsbestände zurückgreifen, um daraus überzeitliche Regeln oder relevante Sinnbestimmungen der aktuellen Lebenspraxis abzuleiten. Hier kann auf die politische Forderung »Nie wieder 2015« verwiesen werden, bei der die sog. Migrationskrise dazu dient, die Bedrohung durch »ungesteuerte Migration« zu belegen, die in Zukunft zu verhindern sei. Darüber hinaus finden sich *genetische* Sinnbildungen, wenn Geschichten als gerichtete Veränderungen erzählt werden. Die Erzählung einer sich zunehmend pluralisierenden Geschichts- und Erinnerungskultur ist eine solche genetische Sinnbildung, weil aufgrund der beobachteten Veränderungen in der Vergangenheit auf gerichtete Entwicklungen in der Zukunft geschlossen wird. Schließlich kann von einer *kritischen* Sinnbildung gesprochen werden, wenn eine historische Narration abgelehnt wird, ohne sie durch eine neue zu ersetzen. Die oben erwähnten Denkmalstürze im Kontext der Black-Lives-Matter-Bewegung können als solche kritischen Sinnbildungen gesehen werden, weil die traditionale Würdigung der durch Denkmäler dargestellten Personen als nicht mehr orientierungstauglich interpretiert wird.

Durch die beschriebene Struktur historischen Denkens wird auch deutlich, dass Geschichte(n) per se strittig ist bzw. sind und geschichtskultureller Wandel sich nicht zuletzt durch historische Kontroversen vollzieht. Im Kontext dieser Kontroversen stellen sich auf drei Ebenen Fragen, inwiefern eine Geschichte als orientierend und plausibel einzuschätzen ist (Rüsen 1983: 76ff.). Diese Fragen sind als komplementäre Erweiterung der Multiperspektivität zu sehen:

- Gefragt wird nach den empirischen Belegen, dass die geschilderten Geschehnisse so stattgefunden haben, also nach der »empirischen Triftigkeit« der genannten Einzelheiten und Personen.
- Gefragt wird, inwiefern die gegenwärtige Bedeutung einer Geschichte als plausibel eingeschätzt wird, und damit ebenfalls die formulierte – oft auch nur angedeutete – Sinnbildung, aus der aktuelle Identitäts- und Handlungsdispositionen abgeleitet werden. Gefragt wird also nach der »normativen Triftigkeit«.

6 Bei dem in der Didaktik der Geschichte einflussreichen Konzept von historischen Sinnbildungsmustern (traditional, exemplarisch, kritisch und genetisch) handelt es sich um ein von Jörn Rüsen deduktiv entwickeltes Konzept, das nicht aus einem explorativen Blick auf unterschiedliche Erzählweisen von Geschichte in der gegenwärtigen Geschichtskultur entstanden ist. Dieser Problematik bewusst, verwenden wir es als eine mögliche heuristische Folie, um Geschichtserzählungen in der Migrationsgesellschaft besser zu verstehen.

- Gefragt wird, inwiefern ein plausibler Sinnzusammenhang zwischen der erzählten Geschichte und der Sinnbildung hergestellt werden kann, in anderen Worten: wie gut die Sinnbildung durch die Geschichte begründet wird, und damit nach der narrativen Triftigkeit (ebd.).⁷

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Geschichten und historisches Lernen weder eindeutig ›objektiv wahr‹ noch beliebig sind, sondern immer in Abhängigkeit aller drei Triftigkeitskriterien zu sehen sind. Wenn etwa ein Denkmal gestürzt wird, weil die durch das Denkmal gewürdigte Person als Vertreter einer rassistischen Sklavenhaltergesellschaft gelesen wird, dann geht es nicht nur um die Frage, inwiefern diese Interpretation durch Quellaussagen gestützt wird (empirische Triftigkeit). Ebenfalls kann gefragt werden, inwiefern diese Person damit ihren Status als zu würdigende Person für die gegenwärtige Gesellschaft verloren hat (normative Triftigkeit) und wie plausibel die Sinnbildung aus der erzählten Geschichte bzw. den empirischen Aussagen ist (narrative Triftigkeit).

Solche Diskurse über Geschichte bilden den langfristigen gesellschaftlichen Rahmen historischen Lernens in der Schule. Heutige Lehr- und Rahmenpläne zielen darauf, die Schüler:innen zu befähigen, mit Debatten in der Geschichtskultur umzugehen und sich daran zu beteiligen zu können. Im Spannungsverhältnis dazu stehen Konzepte historischen Lernens und der Anspruch, dass im Geschichtsunterricht vorrangig oder sogar ausschließlich die Geschichte der eigenen Nation »zu lernen« ist, womit die Lernenden in eine konventionelle Deutung von Vergangenheit eingeführt werden. In dieser Perspektive sind Geschichtsschulbücher z.B. als »nationale Autobiographien« (Jacobmeyer 1992) interpretiert worden.

Es sind also mehrere Dimensionen, die beim historischen Lernen relevant sind und die in Spannungsverhältnissen zueinander stehen. Grundlegend lassen sich drei Dimensionen unterscheiden (Meyer-Hamme 2018, 2021):

1. Historisches Lernen ist eine Auseinandersetzung mit Konzepten und Deutungen, die in der Geschichtskultur formuliert wurden und die insb. über Richtlinien sowie Schulbücher an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden sollen. Umstritten ist dabei, in welchem Maße historisches Lernen darauf zielt, dass die Schüler:innen die Kenntnisse und Sinnbildungen übernehmen (Schroeder et al. 2012), oder ob es eher darum geht, dass die Lernenden eigene Deutungen und Konzepte entwickeln, die eine gesellschaftliche Pluralität berücksichtigen, aber kompatibel miteinander sind, sodass Kommunikation über Geschichte ermöglicht wird (Körper 2019). Da es sich zugleich um Orientierungsangebote für die Zukunft handelt, geht es jedoch auch darum, die Geschichtskultur zu reflektieren, indem etwa die Schulbücher daraufhin befragt werden, wie Geschichte im Schulbuch erzählt wird und warum es auf diese Weise geschieht (Meyer-Hamme/Elsner-Schwengelbeck i.E.).

7 In neueren Publikationen hat Jörn Rüsen den Begriff der Triftigkeit durch Plausibilität ersetzt, nicht zuletzt, um eine einfachere Übersetzung ins Englische zu ermöglichen. Zudem hat er die narrative Triftigkeit durch die narrative und theoretische Plausibilität weiter ausdifferenziert (Rüsen 2013: 60ff.); diese sind aber bereits in dem früheren Konzept enthalten.

2. Historisches Lernen ist ein individueller Prozess der produktiv eigen-sinnigen Aneignung von Deutungen und Orientierungen. Empirisch lässt sich zeigen, dass die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen sich mit den historischen Bildungsangeboten im Geschichtsunterricht sowie außerhalb davon auseinandersetzen und auf ihre Weise historisch Sinn bilden (Meyer-Hamme 2009, Seixas 1993). Gerade im Kontext einer Migrationsgesellschaft geht es im schulischen Geschichtslernen nicht zuletzt darum, den Lernenden subjektiv relevante Sinnbildungen zu ermöglichen, die weder identisch noch beliebig sind, sondern mit den beschriebenen Triftigkeitskriterien begründet werden können. Dabei kann in einer Zwangsinstitution wie Schule mit nicht selbst gewählten Lerngruppen eine solche Subjektperspektive nicht erzwungen werden, aber den Schüler:innen ermöglicht, diese zu entwickeln.
3. Historisches Lernen zielt schließlich auf übertragbare Fähigkeiten (Rüsen 1994) und Konzepte (Günther-Arndt 2003) historischen Denkens, denn den Lernenden werden sich in ihrem weiteren Leben unterschiedliche Fragen historischer Orientierung stellen, die heute noch nicht antizipiert werden können. Diese Überlegungen sind Kern der Konzepte um Kompetenzen historischen Denkens (Barricelli/Gautschi/Körber 2012). In dieser Perspektive bündeln sich die zu lernenden Fähigkeiten, im Kontext von Geschichtskultur möglichst reflektiert historisch erzählen zu lernen und mit historischen Erzählungen in der Geschichtskultur kritisch umzugehen, um zu eigenständigen historischen Orientierungen zu gelangen. Dazu gehört auch ein möglichst reflektierter Umgang mit Kategorien und Begriffen sowie dem Geschichtsverständnis selbst (Körber et al. 2007). Geschichtsunterricht in dieser Perspektive wird eine Befähigungsveranstaltung.

Historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft umfasst alle drei skizzierten Dimensionen. So verändern sich in den gesellschaftlichen und politischen Debatten um und über Migration die historischen Orientierungsbedürfnisse und es stellt sich die Frage, wie eine Einführung in diese heterogene Geschichtskultur und deren Reflexion gelingen kann. Damit entstehen Änderungs- und Modernisierungsbedarfe, wenn Geschichtsunterricht anschlussfähig an die gesellschaftlichen Entwicklungen bleiben soll. Es verändern sich auch die Perspektiven und biografischen Erfahrungen der Lernenden, nicht zuletzt durch Migrationsbewegungen sowie durch Debatten um Migration und Migrantisierung. Es stellt sich die Frage, wie darauf im schulischen Geschichtslernen zu reagieren ist. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass anhand von konkreten Lerngelegenheiten, etwa in der Reflexion historischer Kontroversen in der Migrationsgesellschaft, übertragbare Einsichten und Fähigkeiten historischen Lernens thematisiert werden, die für die Lernenden eine gewisse subjektive Relevanz haben müssen, wenn historisches Lernen erfolgreich sein soll (Meyer-Hamme 2009). Zu diesen Fragen gibt es seit Jahrzehnten einen Forschungsdiskurs, der weiter unten skizziert wird.

1.3.4 Erinnerungspraktiken als Handlungen in der Geschichts- und Erinnerungskultur

Für den Umgang mit Vergangenheit, Geschichte und den Erinnerungen Einzelner sowie ganzer Gruppen liegen in der geschichtsdidaktischen und kulturwissenschaftlichen Forschung gleich zwei Konzepte vor. Ihre jeweiligen Schlüsselbegriffe werden mitunter synonym verwendet; sie treten aber auch manchmal als Konkurrenzkonzepte in Erscheinung: Erinnerungskultur und Geschichtskultur (Lücke/Zündorf 2018: 31). Diese Konkurrenz mag auch an ihrer unterschiedlichen Genese liegen, aber sicherlich außerdem daran, wer die Protagonist:innen im akademischen Diskurs sind, die sich die jeweiligen Konzepte auf ihre Fahnen schreiben: Während Erinnerungskultur als Analyseinstrument fast schon inflationär v.a. von den akademischen Geschichts- und Kulturwissenschaften verwendet wird, hat sich der Terminus Geschichtskultur in der Geschichtsdidaktik zu einem Leitkonzept entwickelt, mit dem der öffentliche Ort von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft beschrieben wird (ebd.). Die Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Konzepte können hier nicht ausführlich dargestellt werden. Sinnfällig ist jedoch, dass sowohl Erinnerung als auch der Kollektivsingular Geschichte Erzählungen sind – dass es sich aber um zwei Erzählformen handelt, die sich etwa in Hinblick auf die Perspektive der jeweils erzählenden Person oder den Geltungsanspruch des Erzählten unterscheiden. In einer Erinnerung erzählt die sich erinnernde Person Vergangenes explizit aus einer konkret benannten eigenen, damit subjektiven Perspektive, während eine historische Geschichtenerzählerin den Anspruch proklamiert, eine intersubjektiv überprüfbare Geschichte darzubieten, die u.a. den Kriterien der empirischen, narrativen und normativen Triftigkeit entspricht und allgemeine Gültigkeit beansprucht.

Konkret beobachten lässt sich ein Abstraktum wie Erinnerungs- oder Geschichtskultur als »Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins« (Rüsen 1997: 38) bzw. als »die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht« (Pandel 2009: 86) nicht. Das Gleiche gilt für das historische Lernen als Veränderung von Fähigkeiten, Konzepten und Orientierungen im Umgang mit Geschichte. Vielmehr sind es konkret beobachtbare Aktivitäten im Kontext historischer Erzählungen, die unter dem Begriff der Erinnerungspraktiken fassbar werden können. Unter diesem Begriff wird in der Literatur eine Vielfalt an Formen des »doing memory« und »doing history« verstanden (Ahlrichs et al. 2015: 89ff.). Diese können von offiziellen politischen Aktivitäten (wie der Eröffnung eines Museums) über Handlungen, die im Widerspruch zu solchen hegemonialen Formen stehen können (z. B. das Tragen bedruckter T-Shirts mit nicht-hegemonialen Deutungen), bis hin zu Aktivitäten in der Schule reichen (wie der Lektüre des Schulbuchs und Gesprächen darüber, Mielke 2020). Diese Erinnerungspraktiken sind auch politisch, da sie stets auswählen und reduzieren, was Formen des Relativierens, Verklärens, Auslassens und Verschweigens implizieren kann.

Dabei kann man Erinnerungspraktiken auf zwei Abstraktionsebenen betrachten:

- Erinnerungspraktiken umfassen das Doing History konkreter und vielfältiger Aktivitäten. Dazu gehört die Organisation einer Demonstration, wenn es Bezüge zur

Geschichtskultur gibt, eines historischen Stadtrundgangs oder einer Museumsführung ebenso wie die Produktion eines Geschichtsschulbuchs, um nur einige Beispiele zu nennen. Zu solch konkreten Erinnerungspraktiken gehören also auch die Aktivitäten im Geschichtsunterricht, wie die Lektüre einer Quelle oder eines Geschichtsschulbuchs, die Durchführung eines Rollenspiels oder die Teilnahme an einem Geschichtswettbewerb.

- In solchen konkreten Erinnerungspraktiken äußern sich zugleich Praktiken auf der abstrakteren Ebene im Kontext von Geschichtskultur. So gehören zu Erinnerungspraktiken immer auch Prozesse historischen Denkens (Sinnbildungen, Konstruktion von Identität und Orientierung), mit denen auf Formen von Geschichtskultur Bezug genommen wird (Reproduktion und Aneignung oder Transformation bestehender Deutungen, oder die Ablehnung der historischen Sinnbildungsangebote).

1.3.5 Agency als Aspekt von Akteur:innenhandeln

Werden Erinnerungspraktiken von Akteur:innen der Geschichts- und Erinnerungskultur zum Untersuchungsgegenstand von empirischer Forschung, so stellt sich die Frage, über welche Handlungsmöglichkeiten die untersuchten Akteur:innen objektiv verfügen und welche Handlungsfähigkeit sie sich subjektiv zuweisen. Die Fragen der Handlungsfähigkeit von Individuen in Gesellschaften und nach deren individuellen sowie sozialen Bedingungen bewegt die Gemüter weit über die disziplinären Grenzen der Soziologie hinaus und vereint u.a. Ansätze aus der Anthropologie, Psychologie und Philosophie (für einen Überblick siehe Raithelhuber 2008). Insbesondere Mustafa Emirbayer und Ann Mische haben Ende der 1990er Jahren den Versuch unternommen, diese Ansätze zu vereinen und dazu das Konzept von Agency theoretisch ausdifferenziert (Emirbayer/Mische 1998). Mit Albert Scherr (2012) lässt sich eine Beschäftigung mit Agency als Versuch beschreiben, Struktur- und Handlungstheorie zu integrieren, wobei weder von einer grundlegenden Autonomie des Individuums noch von einem ausschließlichen Sozialdeterminismus menschlichen Handelns ausgegangen wird. Vielmehr lenke das Konzept den Blick auf die soziale Ermöglichung und Begrenzung von Handlungsfähigkeit in der gesellschaftlichen Formierung von Subjektivität (ebd.: 100). Oftmals als Dichotomien begriffene Entitäten wie Individuum und Gesellschaft, Struktur und Handlung können so in ihrer dialektischen Wechselwirkung untersucht werden. Akteur:innen erscheinen auf diese Weise weder als die viel zitierten Foucault'schen Diskursmarionetten noch als völlig autonome Individuen, die sich in einem gesellschaftslosen Anything-goes bewegen. Vielmehr wird mit dem Agency-Ansatz in den Blick genommen, wie Individuen sich kulturelles und gesellschaftliches Wissen eigen-sinnig aneignen, es durch ihr Handeln variieren und verändern (Lücke 2017: 141). Handlungsfähigkeit selbst wird dabei »als ein Moment sozialer Strukturen und Prozesse analysiert« (Scherr 2012: 103), das durch Strukturen nicht nur reguliert, sondern überhaupt erst ermöglicht wird. Im Anschluss an Emirbayer und Mische definiert Scherr (ebd.: 108) Agency »als die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteure, sich kulturelle Kategorien sowie Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher und kollektiver Ideale, Interessen und Überzeugungen anzueignen, sie zu reproduzieren sowie potenziell zu verändern«.

Agency stellt keine Eigenschaft von Individuen dar, sondern wird in Abhängigkeit von Strukturen, Kontexten und Situationen stetig neu entworfen. Damit muss Agency »within the flow of time« (Emirbayer/Mische 1998: 963) betrachtet werden. Als eine Dimension von Agency bezeichnen Emirbayer und Mische die »practical evaluation« (ebd.: 971), die Scherr in deutscher Übersetzung als Fähigkeit beschreibt, »vergangenheitsbedingte Gewohnheiten und Routinen mit zukunftsbezogenen Projekten im Kontext der Kontingenzen der Gegenwart in Beziehung zu setzen« (Scherr 20012: 109). Gewohnte Muster werden hier infrage gestellt und neu kontextualisiert.

Auf diese Weise steht mit dem Agency-Konzept eine heuristische Folie bereit, die dem akteur:innenzentrierten Anspruch unseres Projektes gerecht werden kann. Gerade die Dimension der »practical evaluation«, bei der vergangenheitsbezogene Gewohnheiten (z.B. eine zu Geschichte geronnene Vergangenheit) durch gegenwärtige Kontingenzerfahrungen (in unserem Projekt z.B. das Reden über Migration oder Migrationsgesellschaft) herausgefordert werden, zeigt eines unserer Untersuchungsinteressen auf besondere Weise – wie nämlich Akteur:innen der Geschichtskultur auf Wandel reagieren, der gewohnte Muster infrage stellt (siehe Kapitel 4.3 und 4.4 in diesem Band). Dieser Wahrnehmung von Wandel und verschiedenen Reaktionen darauf tragen wir bei der Darstellung der Ergebnisse unseres Forschungsvorhabens Rechnung, indem wir den Aspekt des geschichtskulturellen Wandels in der späteren Ergebnispräsentation für jeden der untersuchten Bereiche historischen Lernens in Panoramen ausarbeiten. Zusätzlich stellen wir die Ergebnisse – quer zu den vier Handlungsfeldern – gebündelt dar.

1.4 **Forschungsstand: Geschichtslernen im Zeichen von Diversity und Migration**

Von den oben skizzierten Überlegungen zum Geschichtslernen im Allgemeinen lässt sich eine spezifische Debatte über inter- und transkulturelles Geschichtslernen im Besonderen unterscheiden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Geschichtsunterricht in der bis heute wirksamen Tradition steht, die Geschichte des Nationalstaats zu erzählen. Zu den ersten Versuchen, diese Perspektivverengung zu überwinden, gehört Rolf Schörkens (1980) Aufsatz über den *Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt*. Bemerkenswerterweise hat er dabei v.a. Globalisierungsprozesse durch internationale Reise- und Handelsbeziehungen im Sinn, aber nicht die durch Migration zunehmende Heterogenität der Gesellschaft im Allgemeinen und der Schülerschaft im Besonderen. Zu den frühen Ansätzen, die diese Perspektive stärker in den Fokus zu rücken, gehört ein Aufriss Walter Fürnrohrs (1992): *Interkulturelle Erziehung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Osmanen im Südosten Europas*. Um die große Anzahl an Schüler:innen der »türkischen Minderheit« im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen, gelte es, die Belagerungen Konstantinopels (1453) und Wiens (1683) sowie das Osmanische Reich im 19. Jahrhundert als »der kranke Mann vom Bosphorus« (ebd.: 83) zu thematisieren, das in die Gründungsgeschichte des türkischen Nationalstaats münde. Zugrunde liegt eine traditionale Sinnbildung, die zugleich ein Othering von Schüler:innen mit familiären Türkeibezügen betreibt.

Erst die Studie von Bettina Alavi (1998) zum *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft* stößt Ende der 1990er Jahre eine breitere Debatte über Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Migration und Globalisierung an und öffnet das Themenfeld vor dem Hintergrund eines interkulturellen Ansatzes. Das von Alavi vorgestellte Konzept »Geschichte lernen im interkulturellen Dialog« lotet die Lernpotenziale des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf Alteritätserfahrungen aus, indem die Thematisierung von historisch »Anderen« und der Umgang mit dem »Fremden« in der Vergangenheit diskutiert werden. Insbesondere wird mit Bezug auf das Phänomen Migration der Begriff des Fremdverstehens vorgeschlagen (Henke-Bockschatz/Alavi 2004). Dabei ist es Alavi (1998: 241) ein Anliegen, dass der Geschichtsunterricht künftig Themen aufgreift, die über die Grenzen nationaler oder auch eurozentrischer Sichtweisen hinausweisen. Sie entwickelt in ihrer Studie konkrete Themen, die etwa Beispiele eines gelungenen oder misslungenen Zusammenlebens von Mehrheiten und Minderheiten zeigen und die sich stark an exemplarischen Sinnbildungen orientieren. Problematisch ist jedoch ihr Vorschlag, verschiedene Ehrvorstellungen in der multiethnischen Gesellschaft zu thematisieren, um auf diese Weise eine kulturell divergente Gegenwartserfahrung für historisches Lernen nutzbar zu machen. Dabei bedient sie auch äußerst problematische Klischees, etwa wenn sie über Aggressivität und Ehrgefühle türkischer männlicher Jugendlicher schreibt (ebd.: 361), und tappt auf diese Weise in die Falle des Othing.

Bodo von Borries (2001: 73ff.) argumentiert, das historische Lernen sei per se interkulturell und trage daher zur Förderung des Fremdverstehens bei. Die Begegnung mit dem historisch »Anderen« erfordere nämlich immer einen (interkulturellen) Perspektivwechsel. Er unterscheidet vier Reaktionstypen auf die gesellschaftliche Pluralisierung, wobei er das Konzept der »Nationalgeschichte als Eintrittsbillet« strikt ablehnt, »Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion« hingegen prinzipiell für sinnvoll hält, wenngleich für die Schüler:innen für abstrakt. »Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe« erscheint ihm theoretisch gut begründet, aber im Widerspruch zum historischen Lernen im Geschichtsunterricht – ebenso wie »Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung«, die mit einer Dekonstruktion nationaler Identitäten einhergeht. Es bleibt also offen, welche Konzepte dem Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft zugrunde liegen sollten. Konkreter schlagen Alavi und von Borries (2000) eine Reihe von Themen für einen interkulturell orientierten Geschichtsunterricht vor: Kulturkontakte und Kulturzusammenstöße (z.B. die »Kreuzzüge«), Fremdheit, Differenzerfahrung und Projektion (z.B. Rassismus), Minderheiten, Migration und Massaker (z.B. Judentum in Europa) sowie individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse (z.B. die Erfindung des Nationenkonzepts).

Dabei sind die Themen im interkulturellen Geschichtslernen nur eine der diskutierten Ebenen, wie in dem von Andreas Körber herausgegebenen Sammelband *Interkulturelles Geschichtslernen* deutlich wird, in dem Konzepte von Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung sondiert und in praktischen Ansätzen systematisch aufbereitet werden (Körber 2001a). Körber schlägt vor, drei Ebenen des interkulturellen Geschichtslernens zu unterscheiden (Körber 2001b):

1. Interkulturalität in der Themenwahl
2. Interkulturalität im Material (historische Quellen *und* Darstellungen)
3. Interkulturalität im Lernprozess (»Begegnungen mit der anderen Kultur«, ebd.: 21)

Dem liegt ein Verständnis zugrunde, dass es in der Gesellschaft heute kulturell aufgeladene Debatten und Konflikte um historische Orientierungen und deren Repräsentation in der Gesellschaft gibt und die Schüler:innen lernen sollen, mit diesen Kontroversen umzugehen. Körber argumentiert stark kompetenzorientiert mit einem Fokus auf die Reflexion von Geschichtskultur, sodass zwei der drei Dimensionen historischen Lernens hier zum Tragen kommen (siehe Abschnitt 1.3.3).

Gemeinsam ist all diesen Überlegungen zum interkulturellen Geschichtslernen die Unterscheidung von Gruppen entlang von Kulturen, die sich gegenüberstehen. In Abgrenzung davon schlagen Martin Lücke und Marc Ullrich (2014) ein Konzept des »transkulturellen Geschichtslernens« vor. Dabei geht es ihnen v.a. darum, solch trennende Kulturkonzepte zu überwinden und die historischen Verflechtungen sowie Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Akteur:innen in den Mittelpunkt historischen Lernens zu rücken. Dieser Ansatz, der eine Ähnlichkeit zu Rothbergs (2009) Konzept der multidirektionalen Erinnerung aufweist (siehe Kapitel 1.1), fokussiert sowohl die Fähigkeiten historischen Erzählens als auch die historische Orientierung der Schüler:innen. Er ist komplementär zu dem Ansatz von Körber zu denken, weil nicht die Analyse von Kontroversen als kompetenzorientierte Reflexion von Geschichtskultur im Zentrum steht, sondern die eigenständige Erzählung.

Inzwischen werden die hier skizzierten Konzepte historischen Lernens nicht mehr nur im Kontext von Heterogenität durch Migration diskutiert, sondern im Zuge der Debatte um inklusives Geschichtslernen in einen deutlich breiteren Kontext gestellt. Dabei wird die migrationsbedingte Heterogenität als eine von mehreren Heterogenitätsdimensionen betrachtet, die beim historischen Lernen relevant sind (Barsch et al. 2020).

In ähnlicher Weise, aber mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung, rücken die hier diskutierten Fragen in der Debatte um globalhistorisches Lernen in den Fokus. Anknüpfend an die oben erwähnten Überlegungen Schörkens (1980) wird auch hier für die Modernisierung des Geschichtsunterrichts in der globalisierten Welt geworben und die »Zurücknahme des nationalhistorischen Basisnarrativs« (Popp 2003: 68) gefordert. Durch einen Einbezug außereuropäischer Perspektiven und globalgeschichtlicher Standpunkte könne gezeigt werden, dass soziokulturelle Diversität und Migration den Normalfall der Geschichte darstellen (ebd.). Einer solchen das Thema Migration entstigmatisierenden Perspektive stehen aber bis heute curriculare Orientierungsrahmen für den Geschichtsunterricht entgegen, in denen die Sesshaftwerdung des Menschen zum Ausgangspunkt von Geschichtserzählungen gemacht wird. Dies führt nolens volens dazu, dass Migration weiterhin als systematische Störung der Ordnung von Geschichte begriffen wird (Lücke 2016: 365).

Migration und migrationsbedingte Vielfalt in Schulbuch- und Lehrplananalysen

Neuere Schulbuchanalysen, die die Frage untersuchen, wie Migration in Geschichtsbüchern dargestellt wird, zeigen ein ähnliches Bild: Migration wird in den analysierten Schulbüchern zumeist als »Sonder-« oder »Störfall«, in jedem Fall aber als gesellschaftliches Problem verhandelt (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Die jüngst veröffentlichte Lehrplanstudie Migration und Integration bestätigt diesen Befund und fordert, die Themen Migration und Integration zum integralen Bestandteil der Lehrpläne auf der Ebene der prüfungsrelevanten Sachinhalte zu machen und im Rahmen einer Bildung über Deutschland als Einwanderungsgesellschaft zu verankern (Vorländer/Oliviero/Yilmazel/Barp 2021). Untersuchungen didaktischer Fragestellungen, konkret von Aufgaben und Arbeitsaufträgen in aktuellen Schulbüchern, diskutieren die Herstellung von In- und Exklusion durch die Anrufung von Subjekten der Migrationsgesellschaft (vgl. Otto 2018, Otto/Spielhaus 2020).

Die u.a. als Effekt von Migration verstärkte Sichtbarkeit religiöser Vielfalt und die häufig im Zusammenhang mit Migration thematisierte religiöse Pluralität stellen Schulbücher, wie Zrinka Štimac und Riem Spielhaus (2018) argumentieren, vor die Herausforderung, den Umgang mit dieser Vielfalt im Kontext der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit zu adressieren und pädagogisch umzusetzen.

Der Politikdidaktiker Dirk Lange (2004: 323) plädiert dafür, Migration als »eine Grundkonstante menschlicher Existenz« zu beschreiben, und einen Beitrag zur Normalisierung des Migrationsdiskurses zu leisten, indem »im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich hier Lebenden in den Blick« (ebd.: 322) genommen wird. Dafür eigneten sich die Arbeitsmigration der 1950er und 1960er Jahre in die Bundesrepublik oder die Vertragsarbeit in der DDR der 1970er und 1980er sowie deren Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung, die Einwanderungsgeschichte(n) als Teil deutscher bzw. europäischer Geschichte erzählen lassen. Zudem gelte es – neben der Geschichte der Einheimischen und der Geschichte der Eingewanderten –, auch die Geschichte ihres Verhältnisses und ihrer Verflechtungen zu thematisieren (Kölbl 2010).

Empirische Befunde zum Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft

Die Frage, wie es empirisch um das Geschichtsbewusstsein in der deutschen Migrationsgesellschaft bestellt ist, beschäftigt die Forschung seit etwa 25 Jahren, der größte Teil der Studien ist aber erst im Laufe der letzten 10 Jahre entstanden. Eine frühe deutschlandweite und repräsentative Fragebogenerhebung unter Schüler:innen sowie eine begleitende Befragung von Lehrkräften veröffentlichte von Borries Mitte der 1990er Jahre. Die Erhebung kommt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein keine tiefgreifenden Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen seien (Borries 1995). Später wurde die Fragestellung unter verschiedenen erkenntnistheoretischen Vorzeichen und thematischen Schwerpunktsetzungen empirisch ausdifferenziert und v.a. auch qualitativ untersucht. Die Studien teilen die Annahme, dass ein Migrationshintergrund Auswirkungen auf das historische Bewusstsein habe. Sie interessieren sich methodologisch und inhaltlich für die Frage, wie die Auswirkungen empirisch gefasst werden können.

Einige Studien seien hier kurz skizziert. Für den deutschen Kontext hat Viola B. Georgi (2003, 2015) empirisch untersucht, auf welche unterschiedlichen Weisen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zu geschichtskulturell dominanten Themen in Deutschland in Beziehung setzen. Anhand der Auseinandersetzungen mit Nationalsozialismus und Holocaust werden in der Studie vier Typen historischer Identitätskonstruktion herausgearbeitet: Im ersten Typus fokussieren die Jugendlichen die Opfer des Holocaust und leiten daraus Orientierungen für ihre eigene Lebenswelt ab, in der sie von Rassismus betroffen sind oder andere Formen der Stigmatisierung und Ausgrenzung antizipieren. Im zweiten Typus fokussieren die Jugendlichen die Zuschauer:innen, Mitläufer:innen und Täter:innen im Nationalsozialismus und untermauern damit häufig ihren Wunsch nach Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft. Dabei wird diese Auseinandersetzung gewissermaßen als »Eintrittsbillet« (Georgi/Ohliger 2009: 67) dafür verstanden. Der dritte Typus stellt Bezüge zur eigenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit her, wobei die eigenen Erfahrungen im Zentrum bleiben; während der vierte von einer universalistischen Menschheitsperspektive aus auf die Vergangenheit blickt.

Johannes Meyer-Hamme (2009) untersucht jugendliche Identitätskonstruktionen in ihrer historischen Dimension im Geschichtsunterricht auf Basis qualitativer Einzelfallstudien. Er kommt zu dem Befund, dass es eine »doppelte Heterogenität« des Umgangs mit Geschichte in der Migrationsgesellschaft gibt. Denn einerseits zeigen sich empirisch die spezifischen geschichtsbezogenen historischen Identitätskonstruktionen entlang kultureller Zugehörigkeiten, andererseits schälen sich große Unterschiede in den Kompetenzniveaus historischen Denkens heraus. Dabei rekonstruiert er, dass die Schüler:innen dann historisch lernen, wenn sie einen Zusammenhang zwischen den subjektiv relevanten historischen Themen und den schulischen Bildungsangeboten wahrnehmen. Dabei zeigt sich eine große Spannweite an subjektiv relevanten Themen, die sich nicht auf eine binäre Unterscheidung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund reduzieren lassen. Vielmehr sind es die jeweiligen historischen Identitäten, vor deren Hintergrund schulische Bildungsangebote reflektiert werden.

In einem am Zentrum für Türkei-Studien der Universität Essen durchgeführten Forschungsprojekt analysierten Marina Liakova und Dirk Halm (2006) Geschichtsbilder Jugendlicher aus Spätaussiedlerfamilien sowie aus türkischen Einwandererfamilien auf Basis von Gruppeninterviews und aus soziolinguistischer Perspektive. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ein deutlicher Unterschied in der diskursiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zwischen von den Autor:innen als »ethnisch-deutsch« und »nicht-ethnisch-deutsch« klassifizierten Jugendlichen – Migrantenjugendlichen – festzustellen sei: »Die deutsche Geschichte wird von den Migrantenjugendlichen als eine »fremde« Geschichte empfunden. Die Migrantenjugendlichen wissen zwar von den historischen Tatsachen und Personen, die die Geschichte Deutschlands geprägt haben, sie identifizieren sich aber nicht mit diesen, sie empfinden keine »emotionale Anbindung« an die Ereignisse« (ebd.: 120). Obwohl Autorin und Autor zwischen Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien und türkischen Einwandererfamilien der sog. ersten und zweiten Generation sowie »deutschstämmigen Jugendlichen« unterscheiden, betonen sie, dass die Art und Weise, wie diese über Geschichte reden, mit Blick auf die sprachliche

Verfertigung sehr ähnlich ist. Hierin liege eine Chance für den Geschichtsunterricht in multikulturellen Schulklassen (ebd.).

Auch eine umfangreiche Fragebogenerhebung unter Schüler:innen in Wien untersucht, wie sich das historische Bewusstsein von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet und inwiefern bestimmte österreichische Narrative von den migrantischen Jugendlichen als eigene oder fremde Geschichte wahrgenommen werden (Hintermann 2007). Ihre Ergebnisse verweisen auf ein Sowohl-als-Auch: Es gibt sowohl Hinweise darauf, dass die Jugendlichen Aspekte der österreichischen Geschichte als Teil ihres historischen Selbstverständnisses verinnerlicht haben, was sich etwa durch affektive Verbundenheit zeigt, als auch Hinweise darauf, dass ihnen bestimmte Narrative fremd bleiben und sie sich entsprechend abgrenzen. Bezogen auf die Geschichte des Nationalsozialismus folgert die Studie, dass der Migrationshintergrund so gut wie keinen Einfluss auf die Einstellung zur Auseinandersetzung damit hat. So sind die befragten Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) zu mehr als achtzig Prozent der Meinung, dass die Ereignisse nicht vergessen werden dürfen (ebd.).

Auch Christoph Kühberger (2017) nimmt Österreich in den Blick. Er befragt in einer quantitativen Untersuchung zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Sekundarschulen in Salzburg Schüler:innen sowie Geschichtslehrkräfte. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf Einstellungen sowie narrativiertes historisches Wissen. In der Auswertung der Fragen, die sich mit Ausgrenzungspraktiken im Nationalsozialismus beschäftigen und dabei die persönliche Involvierung in den Blick nehmen, zeigen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund (ebd.).

Lale Yildirim (2018) befasst sich in ihrer quantitativ und qualitativ angelegten Studie mit den Geschichts- und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Türkei-bezogenen familiären Migrationserfahrungen der dritten Generation. Sie konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf die geschichtsbezogenen Erzählformen der Jugendlichen und zeigt, dass der Umgang mit Geschichte in der Migrationsgesellschaft gerade nicht dazu in der Lage ist, gesellschaftliche Integrationserwartungen an die Jugendlichen zu erfüllen – und schon gar nicht, für die Jugendlichen Geschichte als eine Ressource der Partizipation erfahrbar werden zu lassen. Die Shared Memories der immer noch als autochthon-deutsch gedachten Gesellschaft, so lassen sich die Befunde von Yildirim zusammenfassen, grenzen alternative Erinnerungsbedürfnisse von Jugendlichen noch immer aus (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrung hinsichtlich des Geschichtsbewusstseins empirisch überzeugend herausgearbeitet wurden. Es existieren aber kaum verallgemeinerbare Befunde, aus denen etwa eine genuin eigene, typologisch scharf umrissene Ausprägung von Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationserfahrung abgeleitet werden könnte. Dies ist angesichts der Heterogenität von Migration(en) nicht verwunderlich. Die knappe Zusammenschau der empirischen Untersuchungen lässt jedoch die folgenden Hypothesen zu: (1) Die familiären und intergenerationellen Tradierungen von Geschichte(n) aktivieren jeweils spezifische Sinnbildungsmuster. (2) Familiäre Migrationserfahrungen und internationale Familienbeziehungen entfalten ihre Bedeutung in Abhängigkeit von natio-

ethno-kulturellen Zugehörigkeitsdiskursen, die um vielschichtige und machtvolle Prozesse von Anerkennung und Nicht-Anerkennung kreisen.

Das Spektrum der zumeist qualitativ erhobenen Geschichtskonstruktionen reicht von der relativen Gleichgültigkeit gegenüber ›deutscher‹ Geschichte oder ihrer Ablehnung bzw. Zurückweisung über die Konstruktion neuer transkultureller Geschichtsbilder bis hin zu Mustern intensiver Auseinandersetzung, Verantwortungsübernahme und starker Identifikation mit der national verfassten Dominanzgeschichte. Damit unterstreicht die Bündelung der vorliegenden Empirie, dass die Differenzkategorie Migrationshintergrund zwar relevant ist, aber durch andere Differenzlinien gekreuzt wird, da Menschen mit Migrationshintergrund höchst heterogen sind, etwa bezogen auf die Wanderungsmotivation, den individuellen Bildungshintergrund, den aufenthaltsrechtlichen Status, die religiöse Zugehörigkeit, die Beziehungen zum Herkunftsland und die Generationszugehörigkeit (Georgi 2019).

Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (2009: 11) haben »sechs Dimensionen historischer Sinnbildung in Migrationsgesellschaften« identifiziert, die in der Geschichtskultur simultan existieren und die bei der Gestaltung historischen Lernens zueinander in ein Verhältnis gestellt werden:

1. die Geschichte des Aufnahmelandes bzw. des Einwanderungslandes, die als Nationalgeschichte verfasst ist, also die öffentlichen Narrative der Dominanzgesellschaft
2. die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der ›Mehrheitsgesellschaft‹, also die privaten Narrative der Dominanzgesellschaft
3. die Geschichte der Herkunftsländer und Regionen der Migrant:innen, die als Nationalgeschichten verfasst sind, also die öffentlichen Narrative der Minderheit
4. die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der Einwanderer-Communities, also die privaten Narrative der Minderheiten
5. die spezifischen Migrationsgeschichten der einzelnen Einwanderer-Communities und über diese, also die Narrative der Migration
6. die im doppelten Sinn geteilte – trennende und gemeinsame – Geschichte der Beziehungen von Einheimischen und Eingewanderten, also die geteilten Narrative (ebd.)

Hinzuzufügen wären siebtens Migrationserzählungen als Verflechtungsgeschichte(n) transnationaler Geschichte(n), welche die historisch komplexen Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsgeschichten von Zielland und Herkunftsländern in den Blick nehmen (Georgi 2019: 65).

Diese Dimensionen historischer Sinnbildung sind ständig in Bewegung, konkurrieren miteinander, überlagern und überschneiden sich. Carlos Kölbl, der sich ausgehend von solchen komplexen Prozessen historischer Sinnbildung für ein interkulturell aufgeklärtes Geschichtsbewusstsein stark macht, reklamiert daher einen weiten Fokus für den Geschichtsunterricht, der die Grenzen eines lediglich auf die Nation beschränkten geschichtlichen Horizontes zu sprengen vermag. Auf diese Weise rücken welt- und globalgeschichtliche Perspektiven ins Zentrum der Auseinandersetzung. Ziel sei es, die Verflochtenheit weltgeschichtlicher Prozesse sichtbar zu machen und damit letztlich

auch der Unabgeschlossenheit kultureller Lebensformen Rechnung zu tragen (Kölbl 2010: 4).

Aus postkolonialer Perspektive stellt sich zudem die Frage nach einem neuen Aushandeln des Verhältnisses von Nationalgeschichte, europäischer Geschichte und Globalgeschichte (Lundt 2012: 405). Überdies vermag der Topos des Raumes als kulturelle Variable in der Geschichte die natio-ethno-kulturelle Logik der Mastererzählungen zu durchbrechen (Lücke 2016: 368, Kühberger/Sedmak 2009). Gerade am Beispiel der Geschichte der sozialen Bewegungen, die auch die Diversity Studies hervorgebracht haben, kann gezeigt werden, wie sich unterschiedliche marginalisierte Gruppen (Frauen, Behinderte, Homosexuelle, Migrant:innen u.a.) soziale Räume erkämpft haben und weiter erkämpfen. Es geht also nicht nur um eine Erweiterung, Differenzierung und Verflechtung des historischen Themenspektrums, sondern letztlich auch um eine Öffnung für heterogene Deutungen und vielfältige Urteilsbildungen. Diese werden durch diversitätssensible und globalgeschichtliche Zugänge, in diesem Kontext v.a. zur Zeitgeschichte, erst ermöglicht. Unter den gegenwärtigen Lebensverhältnissen einer superdiversen (Vertovec 2007), vernetzten, globalisierten und digitalisierten Welt wird das zumeist auf die Nation hin zugeschnittene kollektive Gedächtnis zunehmend durch »collected memories« (Barricelli/Lücke 2013) ersetzt (Barricelli/Sebening 2015: 319). Denn in Gesellschaften mit vielfältigen Zugehörigkeiten entstehen heterogene wie komplexe Geschichtsbeziehungen und Geschichtsbezüge, die auch ohne Festlegung auf nationale Identitäten auskommen (Messerschmidt 2016: 20).

Mit der Erwartung von eindeutigen Identitätszuschreibungen bei einem Umgang mit Geschichte in der Migrationsgesellschaft, der wenig Raum für Mehrfachzugehörigkeiten lässt, haben sich – aufbauend auf Arbeiten von Viola B. Georgi und Johannes Meyer-Hamme – Rosa Fava und Astrid Messerschmidt beschäftigt. Fava (2015) hat die Diskurse einer *Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft* aus rassistiskritischer Perspektive analysiert und dabei festgestellt, dass das Reden über »Jugendliche mit Migrationshintergrund« in den Diskursen der Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik die Differenzlinien von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit – ganz im Sinne eines Othering – fast immer stabilisiert und nur selten aufbricht (ebd.: 341ff.). Ein solches »Fortleben des Abstammungsdenkens« im Fachdiskurs der Erinnerungsarbeit erklärt sie dadurch,

dass zwei nationale Identitätsdiskurse zusammentreffen und sich dabei verstärken: Der *Migranten*-Diskurs einerseits reproduziert auch Identitäten als primordial gedachter Deutsche, Türken, Muslime usw. Der »*Erziehung nach Auschwitz*«-Diskurs andererseits erweist sich enggeführt auf die Funktion, deutsche Nationalidentität zu stiften und eine »Kulturtradition« zu pflegen. (ebd.: 364, Hervorh. i.O.)

Messerschmidt (2016: 20) betont, dass auf eine solche Weise »Deutsche mit Migrationsbeziehungen in den von Fava analysierten Texten aus der Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik im Vergleich zu den unmarkiert bleibenden Herkunftsdeutschen in Bezug auf den Umgang mit NS-Verbrechen als grundsätzlich anders markiert werden«. Die Suche nach einer historischen Identität beim Umgang mit der Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus erscheint auf diese Weise bei Fava und Messerschmidt als ein generell problematisches Vorhaben. Zuletzt hat Johannes Knoblach

(2020) unter dem Titel *Museum und Migrationserfahrungen* als Ergebnis einer qualitativ-rekonstruktiven empirischen Studie Impulse für eine museale Vermittlungspraxis von Geschichte vorgelegt. Eine solche Praxis solle sich zum einen an Interessenhandlungen von Jugendlichen orientieren, zum anderen Prozesse historischer Sinnbildung als Ziel von historischem Lernen im Museum beachten.

Zahlreiche Bildungsmedien unterbreiteten in der vergangenen Dekade Vorschläge für die thematische und methodische Weiterentwicklung historischer Bildung. Davon seien hier nur exemplarisch drei genannt. Die Bundeszentrale für politische Bildung (2012) gab die Materialmappe *Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft* mit 46 Bausteinen für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung heraus. In der Einleitung geben Dennis Riffel, Ruth Wunnicke und Michael Parak (2012: 9ff.) einen ausführlichen Überblick über Methoden und Materialien zur Geschichtsvermittlung und referieren die bisherige empirische Forschung zum Thema. Die Mappe selbst hält dann facettenreiches Material bereit. So bereitet Caroline Gritschke (2012: 21ff.) Material zum Thema *Deutsche Migrationsgeschichte* auf und thematisiert dabei sowohl die sog. »Vertriebenenintegration in Ost- und Westdeutschland« als auch »Russlanddeutsche« sowie die Geschichte des Asylrechts. Sie wendet sich auch der (sensiblen) Sprachverwendung beim Reden über Migrationen zu. Damit bettet sie Migrationsgeschichte in Erzählungen über deutsche Geschichte nach 1945 ein. Die oben skizzierten empirischen Befunde zum historischen Lernen im schulischen Kontext lassen jedoch erahnen, dass Geschichtsbildung in der Migrationsgesellschaft grundsätzlich andere Themen adressiert, die nicht in der Geschichte der Einwanderung in die Bundesrepublik aufgehen (Lücke 2016).

Zudem bietet die Mappe Materialien zu den klassisch-kanonischen Themen Nationalsozialismus (hier der Beitrag von Elke Gryglewski 2012) und DDR (Beitrag Ruth Wunnicke 2012), die unter migrationshistorischen Gesichtspunkten aufbereitet sind. Eine Sammlung von Material unter dem Titel *Displaced Persons, »Gastarbeiter«, Zuwanderer* ermöglicht, unterschiedliche Facetten von Migration in der Bundesrepublik in den Blick zu nehmen (Osses 2012: 127ff.). Eine »Auseinandersetzung mit ausgewählten Formen historisch gewachsener Diskriminierung« nimmt Mehmet Can (2012: 263ff.) unter der Überschrift *Verletztes Gleichheitsversprechen* vor. Dabei bietet er überzeugende Materialien an, die Antisemitismus und Antiziganismus, die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen, Homophobie sowie die deutsche Kolonialpolitik behandeln. Gerade das letztgenannte Materialpaket von Can zeigt, dass die in seinem Beitrag ehrgeizig formulierten Ansprüche einer migrationspädagogischen Erinnerungsarbeit tatsächlich umsetzbar sind, indem gerade der Konstruktcharakter von Identitäten, das Aufgreifen eines diversitätssensiblen Inklusionsanspruchs und das Erzählen neuer und für die Lernenden ungewöhnlicher Geschichten in der Erinnerungsarbeit umgesetzt werden (Lücke 2016). Das zweite Bildungsmedium, das Vorschläge für die Weiterentwicklung historischer Bildung vorlegt und hier exemplarisch vorgestellt werden soll, ist eine Publikation der Bildungsstätte Anne Frank (2013). Sie spricht mit antisemitischen Äußerungen konfrontierte Pädagog:innen an. Ziel ist es, ihnen Hilfe bei der Einordnung solcher Äußerungen und von Haltungen anzubieten, die sie bei Adressat:innen der Bildungsarbeit wahrnehmen. Zudem geht es um methodische Grundlagen, um dagegen wirken zu können. Neben der Sensibilisierung für von Antisemitismus Betroffene gibt

das Material Hinweise und Argumentationshilfen für akute Interventionen auf antisemitische Handlungen und thematisiert verschiedene Rahmungen von Antisemitismus in Diskursen über Globalisierung, Weltwirtschaft, Nahost-Konflikt, Nationalsozialismus, Holocaust und Judentum.

Ein drittes hier exemplarisch erwähntes Bildungsmaterial, *Tayos Weg: durch die Geschichte der Schwarzen Präsenz in Deutschland*, entstand in der Arbeit des Community-basierten Bildungs- und Empowerment-Vereins *Each One Teach One* (EOTO) und verortet Schwarze Geschichte in der Erzählung deutscher Geschichte vom Sklavenhandel im 15. Jahrhundert bis zu Flucht und Migration im 21. Jahrhundert. Damit wird deutsche Geschichte aus einem Schwarzen Erfahrungs- und Wissensarchiv heraus erzählt. Dieser Perspektivwechsel beinhaltet, wie das Vorwort zu dem neun doppelte thematische Einheiten umfassendem Material erläutert, »dunkle Kapitel, aber eben auch empowernde Schwarze Widerstandsnarrative« (Gyamerah et al. 2021: 2). Neben Verfolgung und Überleben im Nationalsozialismus behandelt es bspw. Schwarzes Leben in den beiden deutschen Staaten der Nachkriegszeit sowie die durch Rassismuserfahrungen geprägte Perspektive Schwarzer Deutscher auf die deutsche »(Sch)Einheit« (ebd.: 14f.).

Insgesamt arbeiten die hier besprochenen – in ihren Forschungsdesigns und Ansätzen äußerst vielfältigen – Publikationen zu historischem Lernen in der Migrationsgesellschaft v.a. die veränderten Bedarfe und Perspektiven der Lernenden heraus. Dabei präsentieren sie auch Unterrichtsvorschläge und Materialien für die Bildungspraxis. Weitgehend unberücksichtigt blieben bisher die Perspektiven der Akteur:innen von Bildungsangeboten des historischen Lernens. An dieser Stelle setzt die vorliegende Forschung an, indem sie Praktiker:innen historischer Bildung aus den Bereichen Schule, Museum und Gedenkstätte, non-formale Bildungsprojekte sowie der Bildungsmedienproduktion zu geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft befragt. Im Zentrum stehen ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Aktivitäten in diesen Handlungsfeldern.

1.5 Ausblick auf den Band

Die Forschungsliteratur der vergangenen zwei Dekaden zeigt, dass sich die Geschichts- und Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft stark wandelt und die Praxis historischer Bildung darauf reagiert. Insofern zielt die vergleichende Untersuchung unterschiedlicher Felder der Geschichtskultur darauf, sowohl die Besonderheiten der jeweiligen Felder herauszuarbeiten als auch die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Die folgenden Kapitel präsentieren das dieser Publikation zugrunde liegende Forschungsprojekt und dessen Ergebnisse auf mehreren Ebenen: Kapitel 2 gibt Auskunft über die methodische Herangehensweise und das Forschungsdesign. Kapitel 3 bildet das empirische Zentrum der Forschungspublikation. Hier arbeiten wir die Positionen der befragten Akteur:innen zum geschichtskulturellen Wandel, insb. mit Bezug zur Migrationsgesellschaft, sowie Erinnerungspraktiken und Konzepte historischen Lernens heraus. Dafür haben wir thematische Panoramen entwickelt, in denen wir die unterschiedlichen Aussagen der befragten Akteur:innen thematisch bündeln. Der vertiefen-

den Betrachtung einzelner Fälle dienen exemplarische Fallbeschreibungen. Mit den empirischen Befunden ermöglicht die vorliegende Publikation Einblicke in vier zentrale Handlungsfelder historischen Lernens: *Schulen, Museen und Gedenkstätten, Bildungsmedienverlage* und *non-formale Bildungsprojekte*. Kapitel 4 ist der Darstellung übergreifender Untersuchungsergebnisse samt vergleichender Diskussion gewidmet.

Kapitel 5 greift aus der Empirie generierte Themen auf und vertieft diese in Einzelbeiträgen: Anhand von Expert:inneninterviews zeigt der Beitrag *Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht: Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation*, wie sich die befragten Geschichtslehrkräfte gegenüber dem Thema Kolonialismus positionieren, diesen im Unterricht thematisieren und mit Schüler:innen diskutieren (Georgi/Freund). Auf der Basis der empirischen Befunde des Projektes wurden gemeinsam mit Praxispartner:innen Unterrichtskonzepte und Zugänge für eine reflektierte Beteiligung an der Geschichts- und Erinnerungskultur entwickelt, deren Grundkonzeption in dem Kapitel *Perspektiven, Narrative, Zwischentöne – Impulse für den schulischen Geschichtsunterricht* (Spielhaus/Bätge/Rath) sind. Im Anschluss geht es unter der Überschrift *Vom Getrennten und Gemeinsamen: Bedingungen multidirektionalen Erinnerens in der Migrationsgesellschaft* um einen Übertrag des Konzeptes der »multidirectional memories« (Rothberg 2009) auf unseren Untersuchungsgegenstand (Arnold/Bischoff). Dann wird unter dem Titel »*Hinter uns kann keiner mehr zurück.*« *Die Etablierung der NS-Gedenkstätten als eine unendlich(e) deutsche Erfolgsgeschichte* (Bischoff/Chmiel/Farber/Hecker) kritisch verhandelt. Schließlich stellt das letzte Kapitel das Konzept der Agency noch einmal vertieft dar und macht es empirisch unter dem Titel »*Wenn man politisch was reißen will*« – *Agency im geschichtskulturellen Wandel* für die Theorie und Praxis geschichtskulturellen Wandels nutzbar (Chmiel/Yildirim).

Literatur

- Ahlrichs, Johanna/Baier, Katharina/Christophe, Barbara/Macgilchrist, Felicitas/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2015): »Memory practices in the classroom: On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, S. 89-109.
- Alavi, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft: Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt a.M.: IKO.
- Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas (2012): »Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 207-235.
- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (2013): »Diversity, Sozialisation und professionelles Selbstbild von Geschichtslehrkräften«, in: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi/Marko Demantowsky/Alfons Kenkmann (Hg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress, S. 115-128.
- Barricelli, Michele/Sebening, Lena (2015): »Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel«,

- in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 319-340.
- Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.) (2020): *Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2017): *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*, Berlin, <https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer> (23.09.2021).
- Bildungsstätte Anne Frank (2013): *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank.
- Borries, Bodo von (1995): *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/München: Juventa.
- Borries, Bodo von (2001): »Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie?«, in: Andreas Körber (Hg.), *Interkulturelles Geschichtslernen*, Münster: Waxmann, S. 73-96.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2012): *Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung*, Bonn: BpB.
- Can, Mehmet (2012): »Verletztes Gleichheitsversprechen. Auseinandersetzung mit ausgewählten Formen historisch gewachsener Diskriminierung«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung*, Bonn: BpB, S. 263-298.
- Castro Varela, María do Mar (2013): *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift*, Freiburg: Lambertus Verlag.
- Dahinden, Janine (2016): »A plea for the ›de-migranticization‹ of research on migration and integration«, in: *Ethnic and Racial Studies* 13, S. 2207-2225.
- Danto, Arthur C. (1974): *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): »What Is Agency?«, in: *American Journal of Sociology* 4, S. 962-1023.
- Epple, Angelika: »Reflektieren statt Moralisieren. Ein Kommentar zum Beitrag ›Enttabuisiert den Vergleich‹ von Michael Rothberg und Jürgen Zimmerer«, SFB 1288 – *Praktiken des Vergleichens. Practices of Comparing* (blog), <https://vergleichen.hypotheses.org/622> vom 19.04.2021 (17.11.2021).
- Fava, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin: Metropol.

- Feindt, Gregor (2014): »Eine ›ideale Industriestadt‹ für ›neue tschechische Menschen‹: Baťas Zlín zwischen Planung und Alltag, 1925-1945«, in: Gregor Feindt/Bernhard Gißibl/Johannes Paulmann (Hg.), *Kulturelle Souveränität – Politische Deutungs- und Handlungsmacht jenseits des Staates im 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 109-131.
- Feindt, Gregor/Krawatzek, Félix/Mehler, Daniela/Pestel, Friedemann/Trimçev, Rieke (Hg.) (2014): *Europäische Erinnerung als verflochtene Erinnerung: vielstimmige und vielschichtige Vergangenheitsdeutungen jenseits der Nation (= Formen der Erinnerung, Band 55)*, Göttingen: V&R unipress.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (2018): *Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Fuchs, Martin (2007): »Diversity und Differenz – Konzeptuelle Überlegungen«, in: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.), *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 17-34.
- Fürnrohr, Walter (1992): »Interkulturelle Erziehung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Osmanen im Südosten Europas«, in: Michele Borelli (Hg.), *Zur Didaktik interkultureller Erziehung, Teil 1*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 82-105.
- Georgi, Viola B. (2003): *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg: Hamburger Edition.
- Georgi, Viola B. (2015): »Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft«, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag (Hg.), *Erinnerungskultur: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*, Köln: Böhlau, S. 55-63.
- Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hg.) (2009): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg: Körber Stiftung.
- Georgi, Viola B. (2018): »Diversity«, in: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Uwe Sandfuchs (Hg.). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61 - 67.
- Georgi, Viola B. (2019): »Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus«, in: Sybille Steinbacher/Volkhardt Knigge (Hg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte*, Göttingen: Wallstein, S. 51-75.
- Georgi, Viola B./Musenberg, Oliver (2019): »Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht«, in: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 37 - 53.
- Gritschke, Caroline (2012): »Deutsche Migrationsgeschichte«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesell-*

- schaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung, Bonn: BpB, S. 21-56.
- Grütters, Monika/Müntefering, Michelle (2018): »Kolonialismus und Raubkunst: Eine Lücke in unserem Gedächtnis«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.12.2018, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kolonialismus-und-raubkunst-eine-luecke-in-unserem-gedaechtnis-15942413.html> (23.09.2021).
- Gryglewski, Elke (2012): Nationalsozialismus – Zweiter Weltkrieg – Holocaust, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung (Reihe »Themen und Materialien«). Bonn: BpB, S. 57-90.
- Günther-Arndt, Hilke (2003): »Historisches Lernen und Wissenserwerb«, in: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, S. 23-47.
- Gyamerah, Daniel/Ofuatey-Alazard, Nadja/Konstantinou, Yorgos/Aikins, Kwesi Joshua (2021): Tayos Weg: durch die Geschichte der Schwarzen Präsenz in Deutschland, Berlin: Each One Teach One (EOTO) e.V. Berlin, https://issuu.com/imagistan/docs/tayos_weg (17.11.2021).
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim: Juventa.
- Henke-Bockschatz, Gerhard/Alavi, Bettina (Hg.) (2004): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hintermann, Christiane (2007): »Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft: eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien«, in: SWS-Rundschau 4, S. 477-499.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horvath, Kenneth (2019): »Migration background – Statistical classification and the problem of implicitly ethnicising categorisation in educational contexts«, in: Ethnicities 3, S. 558-574.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1992): Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulbücher als nationale Autobiographien, in: Gruppendynamik 23, S. 375-388.
- Klävers, Steffen (2019): Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Knoblach, Johannes M. (2020): Museum und Migrationserfahrungen. Empirische Erkundungen zu den Interessen Jugendlicher im Freilandmuseum (= Beihefte der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 22), Göttingen: V&R unipress.
- Kölbl, Carlos (2010): »Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Heft 25-26, S. 29-35.
- Körper, Andreas (Hg.) (2001a): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Band 2, Münster: Waxmann.

- Körper, Andreas (2001b): »Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – Eine Einleitung«, in: Andreas Körper (Hg.), *Interkulturelles Geschichtslernen*, Band 2, Münster: Waxmann, S. 5-25.
- Körper, Andreas (2019): *Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen*, Hamburg, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-178341> vom 10.08.2021 (17.11.2021).
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Band 2, Neuried: Ars una.
- Körper, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes (2008): »Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen«, in: Jan P. Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körper (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 307-334.
- Kühberger, Christoph (2017): »Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung«, in: Roland Bernhard/Susanne Grindel/Felix Hinz/Christoph Kühberger (Hg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, Göttingen: V&R unipress, S. 185-212.
- Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens (Hg.) (2009): *Europäische Geschichtskultur – Europäische Geschichtspolitik. Vom Erfinden, Entdecken, Erarbeiten der Bedeutung von Erinnerung und Geschichte für das Verständnis und Selbstverständnis Europas*, Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (23.09.2021).
- Lange, Dirk (2004): »Zwischen Politikgeschichte und Geschichtspolitik. Grundformen historisch-politischen Lernens«, *Sowi-online*, <https://www.sowi-online.de/print/book/export/html/858> (15.07.2021).
- Liakova, Marina/Halm, Dirk (2006): »Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund«, *IMIS-Beiträge*, Osnabrück: IMIS, S. 95-122.
- Lohlker, Rainer (2006): »Amo, Anton Wilhelm, Dr. phil. habil«, in: Horst-Rüdiger Jarck/Dieter Lent et al. (Hg.), *Braunschweigisches Biographisches Lexikon – 8. bis 18. Jahrhundert*, Braunschweig: Appelhans, S. 41-42.
- Lücke, Martin (2012): »Didaktik der Geschichte – Geschlechterkonstruktionen historisch erzählen«, in: Marita Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 185-197.
- Lücke, Martin/Ullrich, Marc (2014): »Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse?«, in: *Psychozial 136* (Schwerpunktthema: Vielfalt, Identität, Erzählung. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Wanderungsgesellschaft), S. 11-22.

- Lücke, Martin (2016): »Erinnerungsarbeit«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 356-371.
- Lücke, Martin (2017): »Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 136-146.
- Lücke, Martin/Zündorf, Irmgard (Hg.) (2018): *Einführung in die Public History*, Stuttgart: UTB.
- Lundt, Bea (2012): »Zum Verhältnis National-Europäische-Weltgeschichte. Die Herausforderung neuer Raumkonzepte«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 405-421.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnenkade, Alexandra (2015): »Memory Practices and History Education«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, S. 1-9.
- Männlein, Daniel (2020): »Auf dem Weg zum postmigrantischen Paradigmenwechsel? Eine Analyse von Repräsentationsbeziehungen religiöser Minderheiten«, in: *SOZIOLOGIEMAGAZIN* 1, S. 19-39.
- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/Ínci Dirim/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2014): »Was ist das X im Postmigrantischen?«, in: *suburban. Zeitschrift für Kritische Stadtforschung* 3, S. 107-112.
- Mecheril, Paul (2016): »Migrationspädagogik: ein Projekt«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 8-31.
- Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Ínci/Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2012): »Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 3-4, S. 16-22.
- Messerschmidt, Astrid/Lücke, Martin (2020): *Diversität als Machtkritik*, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 54-70.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 26)*, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm? Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und*

- Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Meyer-Hamme, Johannes/Elsner-Schwengelbeck, Isabel (i.E.): »Geschichten der Kreuzzüge im internationalen Vergleich. Ein Unterrichtsvorschlag zur Reflexion von Geschichts- und Erinnerungskulturen«, in: Monika Fenn/Peter Riedel (Hg.), Perspektiven zum Mittelalter: Geschichte – Erinnerung – Unterricht. Starter Geschichte, Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse, Georg-August-Universität Göttingen: eDiss vom 04.03.2020, <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (30.08.2021).
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004): »Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen«, in: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.), Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen: Klartext, S. 7-16.
- Nieswand, Boris (2009): Diversität und Gesellschaft. Forschungsbericht 2009, Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften, <https://www.mpg.de/359276/forschungsSchwerpunkt> (15.07.2021).
- Popp, Susanne (2003): »Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung«, in: Susanne Popp/Johanna Forster (Hg.), Curriculum Weltgeschichte, Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 68-101.
- Popp, Susanne/Sauer, Michael/Alavi, Bettina/Demantowsky, Marco/Kenkmann, Alfons (Hg.) (2013): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, Göttingen: V&R unipress.
- Osses, Dietmar (2012): »Displaced Persons, »Gastarbeiter«, Zuwanderer – Alltag in der Bundesrepublik«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung, Bonn: BpB, S. 127-160.
- Otto, Marcus (2018): »Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft. Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 205-220.
- Otto, Marcus/Spielhaus, Riem (2020): »Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen«, in: Sylvia Schütze/Eva Matthes (Hg.), Migration und Bildungsmedien, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279-289.
- Raithelhuber, Eberhard (2008): »Von Akteuren und Agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte«, in: Hans Günther Homfeldt/Wolfgang Schröer/Cornelia Schewpe (Hg.), Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency, Opladen: Barbara Budrich, S. 17-46.
- Riffel, Dennis/Wunnicke, Ruth/Parak, Michael (2012): »Einführung«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsge-

- sellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung, Bonn: BpB, S. 9-18.
- Robak, Steffi/Sievers, Isabel/Hauenschild, Katrin (2013): »Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 15-35.
- Röhmhild, Regina/Bojadzije, Manuela (2014): »Was kommt nach dem Transnational Turn?«, in: Labor Migration (Hg.), Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung, Berlin: Panama, S. 10-24.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: Transcript.
- Rothberg, Michael (2009): Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization, Stanford: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2021a): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin: Metropolis Verlag.
- Rothberg, Michael (2021b): »Wir brauchen neue Wege, um über Erinnerung nachzudenken«, in: Die Zeit vom 27.03.2021.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III. Formen und Funktionen, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen, Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1997): »Geschichtskultur«, in: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Anette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 38-41.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln: Böhlau.
- Scherr, Albert (2012): »Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Deborah Niermann (Hg.), Agency, Weinheim: Beltz, S. 99-121.
- Schmidt, Thomas (2021): »Der Holocaust war singular. Das bestreiten inzwischen nicht nur Rechtsradikale«, in: Die WELT vom 26.2.2021, <https://schmid.welt.de/2021/02/26/der-holocaust-war-singulaer-das-bestreiten-inzwischen-nicht-nur-rechtsradikale/>.
- Schörken, Rolf (1980): »Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt: Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens«, in: Hans Süßmuth (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn: Schöningh, S. 315-335.
- Schroeder, Klaus/Deutz-Schroeder, Monika/Quasten, Rita/Schulze Heuling, Dagmar (2012): Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen, Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Band 17, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seidel, Claudius (2021): »Streit um die Gedenkkultur: War der Holocaust eine koloniale Tat?«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.03.2021, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/streit-um-gedenkkultur-war-der-holocaust-eine-koloniale-tat-17217645.html>.

- Seixas, Peter (1993): »Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting«, in: Curriculum Inquiry 3, S. 301-327.
- Spielhaus, Riem (2014): »Ein Muslim ist ein Muslim, ist ein Muslim... oder? Jugendliche zwischen Zuschreibung und Selbstbild«, in: Wael El-Gayar/Katrin Strunk (Hg.), Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 20-37.
- Spielhaus, Riem (2018): »Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), Postmigrantisches Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 129-143.
- Sпивак, Gayatri Chakravorty (1985): »The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives«, in: History and Theory 3, S. 247-272.
- Štimac, Zrinka/Spielhaus, Riem (Hg.) (2018): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven (=Eckert. Die Schriftenreihe 143), Göttingen: V&R unipress.
- Treibel, Annette (2008): »Migration«, in: Nina Baur/Hermann Korte/Martina Löw/Markus Schroer (Hg.), Handbuch Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-317.
- Vertovec, Steven (2007): »Super-diversity and its implications«, in: Ethnic and Racial Studies 6, S. 1024-1054.
- Vorländer, Hans/Angeli, Oliviero/Yilmazel, Ender/Barp, Francesca (2021): Lehrplanstudie Migration und Integration«, MIDEM – Mercator Forum Migration und Demokratie, Berlin, https://forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/Projekte/MIDEM_Lehrplanstudie_web.pdf (29.10.2021).
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender and Society 1, S. 8-37.
- Will, Anne-Kathrin (2020): Migrationshintergrund – wieso, woher, wohin?, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Länderprofile Migration: Daten – Geschichte – Politik, <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/304523/migrationshintergrund-vom-05.20.2020> (17.11.2021).
- Wunnicke, Ruth (2012): DDR – Staatsfeind, Fremder, Flüchtling. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildung (Reihe »Themen und Materialien«). Bonn: BpB, S. 91-126.
- Yildirim, Lale (2018): Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation, Bielefeld: transcript.

2 Methodisches Vorgehen

Johannes Meyer-Hamme, Riem Spielhaus, Viola B. Georgi, Martin Lücke, Sebastian Bischoff, Christine Chiriac, Cornelia Chmiel, Sina Isabel Freund und Lena Kahle

Das diesem Buch zugrundeliegende Forschungsprojekt widmete sich in vier empirischen Teilstudien verschiedenen Handlungsfeldern des historischen Lernens und der historisch-politischen Bildung. Gemeinsames Anliegen der Verbundforschung war, die Perspektiven von Praktiker:innen institutionalisierten historischen Lernens – in Schulen, Museen und Gedenkstätten sowie Bildungsmedienverlagen – und nicht-institutionalisierter historischer Bildung, etwa in zivilgesellschaftlichen Initiativen, auf historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft zu erheben. Dabei stand übergreifend die Frage nach dem Wandel der Geschichtskultur in der deutschen Migrationsgesellschaft im Mittelpunkt. Die je einem Handlungsfeld gewidmeten Teilstudien untersuchten, wie dieser Wandel erlebt und wie im pädagogischen Alltag historischer Bildung auf die Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt reagiert wird. Ziel der Veröffentlichung ist es nun, in der Zusammenschau der Ergebnisse der einzelnen Teilstudien umfassende Aussagen über die Akteur:innenperspektive auf Veränderungen der Geschichtskultur zu treffen.

Weiterhin leistet die Forschung einen Beitrag zur *empirischen Geschichtskulturforschung*, indem sie Akteur:innen der Geschichtskultur vor dem Hintergrund einer Pluralisierung historischer Sinnbildungen zu ihren Reaktionen darauf befragt. Die Akteur:innenperspektive ermöglicht die Sichtbarmachung und den Vergleich kulturellen Wandels in verschiedenen Institutionen, denn die Akteur:innen nehmen nicht nur Veränderungen wahr und können sie beschreiben. Sie sind auch diejenigen, die Veränderungen pädagogisch-professionell begegnen (müssen). Dieser in der empirischen Geschichtskulturforschung als innovativ zu bezeichnende akteur:innenbezogene Ansatz gestattet Schlussfolgerungen darüber, wie die Akteur:innen den Zusammenhang zwischen geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft und den Möglichkeiten, als Akteur:in auf diesen Einfluss zu nehmen, herstellen.

2.1 Erhebungsmethoden

Das Expert:inneninterview

Die Basis der qualitativ angelegten Studie bilden Expert:inneninterviews (Gläser/Laudel 2004) mit Bildungsakteur:innen: mit Lehrkräften, Museumspädagog:innen, Produzent:innen von Schulbüchern sowie digitalen Bildungsmedien und mit Akteur:innen non-formaler historischer Bildung. Die Interviews wurden transkribiert, wobei Interviewstellen geglättet wurden, wo es dem Verständnis dient. Sie ermöglichen es, die Sicht der vier Akteur:innengruppen historischen Lernens auf geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft herauszuarbeiten und vergleichend zu diskutieren.

Die Aussagen der Expert:innen werden in Bezug auf ihr Wissen, ihre Erfahrung und ihre Praxis untersucht. Dadurch können praxisrelevante Ansätze und Entwicklungen innerhalb des Feldes des historischen Lernens ermittelt werden. Die Akteur:innen fokussieren jeweils einen Bereich des historischen Lernens und bieten damit einen Zugang zu diesem Handlungsfeld (ebd.: 10). Neben der Fokussierung einzelner Handlungsfelder in Kapitel 3 lassen sich in einer Zusammenführung auch übergreifende Aspekte des geschichtskulturellen Wandels als Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten, denen sich Kapitel 4 dieser Publikation widmet.

Der Interviewleitfaden

Das Wissen und die Praxis der Expert:innen sind durch vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen strukturiert. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde nicht mit einem festen Katalog geschlossener Fragen gearbeitet. Stattdessen fiel die Wahl auf ein offenes Leitfadeninterview als Erhebungsmethode (Meuser/Nagel 2009: 51). Die Offenheit der Interviewform erlaubt es den Expert:innen im Interview, bei den vorgegebenen Themen eigene Relevanzstrukturen auszugestalten (Gläser/Laudel 2004: 107f.). Dadurch konnten Themen nicht nur deduktiv über die Leitfragen erhoben werden, sondern induktiv ergaben sich neue Themenfelder, die die Befragten als relevant formulierten.

Nach einem an der Berufsbiografie orientierten Einstieg in Form einer episodischen Eingangserzählung fokussiert der Interviewleitfaden Themen, die das jeweils spezifische Forschungsfeld der Teilstudie betreffen. Weiterhin werden übergreifende Aspekte – wie geschichtskultureller Wandel in der Migrationsgesellschaft und die Reaktionen darauf – angesprochen. Die Gestaltung des Leitfadens ermöglichte handlungsfeldübergreifende wie -spezifische Fragen zu stellen, um auch die Besonderheiten der vier untersuchten Handlungsfelder erfassen zu können.

Die Interviewpartner:innen wurden überdies mit unterschiedlichen politischen, publizistischen und fachwissenschaftlichen Zitaten konfrontiert, die Spannungsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft aufzeigen. Somit konnten Reaktionen der Befragten hierzu explizit aufgenommen werden.

Insgesamt bringen die Interviewerzählungen die Praxiserfahrung der Expert:innen zum Ausdruck. Diese Erfahrungen werden nicht nur als individuelle und einzigartige

Zeugnisse betrachtet, sondern auch als typisch, insofern sie die institutionelle Eingebundenheit der Interviewpartner:innen verdeutlichen.

Die Untersuchung basiert auf 107 Expert:inneninterviews:

- 40 Interviews mit Geschichtslehrkräften im Handlungsfeld Schule
- 30 Interviews mit Mitarbeiter:innen der Institutionen Museen und Gedenkstätten
- 20 Interviews mit Akteur:innen unterschiedlichster Initiativen der non-formalen historischen Bildung
- Interviews mit 17 Produzent:innen von Schulbüchern und digitalen Bildungsmedien

Die Auswahl der Interviewpartner:innen – das Sampling – wurde im Forschungsprozess vorgenommen. Das theoretische Sampling im Forschungsprozess (Glaser/Strauss 1998) bedeutet, dass nicht alle Fälle von Beginn an feststehen, sondern aufeinander bezogen und anhand theoretischer Kategorien vermehrt werden. Theoriegenerierung am Material wird als Prozess verstanden (ebd.: 41); die Fallauswahl ist damit auf die Theoriebildung bezogen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 182). Die Samplingstrategien der Teilstudien unterscheiden sich entsprechend der darin untersuchten Handlungsfelder historischen Lernens.

2.1.1 Interviews mit Geschichtslehrkräften als Expert:innen historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft

Die Interviews mit Expert:innen aus dem Handlungsfeld *Lehrkräfte und Schule* wurden mit Geschichtslehrkräften als Akteur:innen historischen Lernens geführt. Die Interviews ermöglichen, deren Sicht auf den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft nachzuvollziehen, indem die Expert:innen ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Einblicke in ihre Praxis zur Verfügung stellen. Dadurch werden auch praxisrelevante Ansätze und Entwicklungen innerhalb der schulischen Bildung im Fach Geschichte sichtbar. Die Positionen von Geschichtslehrkräften im Kontext der Untersuchung bieten einen Zugang zu dem Handlungsfeld Schule (Gläser/Laudel 2004: 10).

Im Folgenden wird der für diese Teilstudie spezifizierte Interviewleitfaden und das Sample der Interviews mit Geschichtslehrkräften dargestellt. Konkret wurden 37 Einzelinterviews in die Auswertung einbezogen. Es erfolgte sowohl eine Generalisierung der Aussagen aus diesen Interviews als auch eine fallbasierte Auswertung auf Grundlage von drei Fallbeschreibungen.

Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden legt das Augenmerk auf Aspekte historischen Lernens in der Schule. Hierzu gehören gezielte Fragen nach den thematischen Interessen von Schüler:innen, Fragen nach den favorisierten didaktischen Prinzipien der Interviewten sowie Fragen nach Unterrichtserfahrungen in heterogenen Schulklassen. Die Begrifflichkeit wurde bewusst offen gewählt, um den Bezug auf Migration, der bereits über das Projekt selbst ersichtlich ist, nicht zentral zu setzen. Im weiteren Verlauf des Interviews geht es um didaktische Prinzipien wie bspw. Multiperspektivität sowie um Anknüp-

fungspunkte zwischen historischem und politischem Lernen. Einen weiteren Aspekt des Leitfadens bilden außerschulische Lernorte und Bildungsmedien.

Zur Struktur des Leitfadens: Zu Beginn wird eine Einstiegsfrage zur Berufsbiografie offen und erzählgenerierend gestellt, wodurch eine erste Relevanzsetzung durch die Interviewten vorgenommen werden kann. Der Interviewleitfaden nimmt im Anschluss Themen auf, die das Forschungsfeld des historischen Lernens abbilden und fragt zudem nach Erfahrungen mit Heterogenität im Klassenzimmer sowie nach eigenen Theorien zum geschichtskulturellen Wandel. Die durch offene Fragen generierten episodischen Erzählungen zum Unterrichtsgeschehen bringen die Praxiserfahrung der Lehrkräfte und ihre »beliefs«¹, bezogen auf das historische Lernen und die historisch Lernenden, zum Ausdruck. Diese Erfahrungen werden hier nicht als individuelle und einzigartige angesehen; vielmehr verweisen sie auf das institutionelle Situiert-Sein der befragten Lehrkräfte im Handlungsfeld Schule. Aufgrund der thematischen Auswahl und Relevanzsetzung der Interviewten konnten in einem weiteren Schritt in der Auswertung Themen aus den Interviews nicht nur deduktiv über die Leitfragen erhoben werden. Darüber hinaus ergaben sich induktiv neue Themenfelder, die von den Lehrkräften eingebracht bzw. als relevant formuliert wurden. Darunter sind Themen wie die Rolle des historisch-politischen Lernens im Geschichtsunterricht, die Kontroversen um Religion, die Funktion von Sprache oder auch die Aufgaben des impliziten pädagogischen Wissens.

Zum Sampling

Im Fall der Teilstudie Schule wurde das Sampling zunächst aus Vorrecherchen und Sondierungen der Felder historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft und Einstellungsuntersuchungen von Lehrer:innen entwickelt. Für diese Recherchen konnten Kooperationen mit ausgewählten Landesinstituten für schulische Entwicklung und Lehrer:innenbildung genutzt werden. So wurden Kontakte zu Interviewpartner:innen für einen ersten Feldzugang durch das LISUM (Berlin/Brandenburg), das QUA-LiS (Nordrhein-Westfalen), das LI Hamburg und das NLQ (Niedersachsen) ermöglicht. In einem dritten Schritt wurde der regionale Bezug der Lehrkräfte, die Schulform und nicht zuletzt die Migrationserfahrung in das Sampling einbezogen. Die Auswahl der Expert:innen ergab sich zusammengefasst aus folgenden Kriterien: Die Expert:innen sind Lehrer:innen für das Fach Geschichte und unterrichten an Schulen. Zum Teil können sie sich auf eigene Migrationserfahrung beziehen. Es sind Lehrende aller Schulformen der Klassen fünf bis dreizehn vertreten. Der Großteil der Lehrkräfte des Samples unterrichtet allerdings an Gymnasien bzw. an gymnasialen Oberstufen (23) oder an Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen (11). Weitere drei Schulen sind Berufskollegs.

1 »Teachers' beliefs« umfassen »Vorstellungen und Annahmen von Lehrpersonen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente« (Kunter/Pohlmann 2009: 267). Sie lassen sich auch als idiosynkratische, d.h. individuelle und synergetisch wirkende Gedanken über Objekte, Personen und Ereignisse beschreiben, die Einfluss auf die Unterrichtsreflexionen, -planungen und -entscheidungen von Lehrkräften nehmen (Mansour 2013: 1231).

Die Lehrenden unterrichten in verschiedenen Bundesländern. Bis auf Schleswig-Holstein und Thüringen sind alle Bundesländer im Sample vertreten. Über Sozialdatenblätter wurden bestimmte Variablen erhoben, die in der Untersuchung berücksichtigt wurden. Darunter Alter, seit wann die Person im Lehrberuf ist, Unterrichtsfächer, Studienfächer, Zusatzqualifikation und ob das Thema Migrationsgeschichte im Studium inhaltlich behandelt wurde. Von den 40 geführten Expert:inneninterviews wurden 37 in die Analyse einbezogen. Die Gründe dafür, weshalb drei Fälle nicht in das Sample aufgenommen wurden, sind unterschiedlich: eine sehr schlechte Aufnahmequalität, eine Lehrkraft im Referendariat, die sich im Vergleich auf sehr wenig Erfahrungswissen beziehen konnte, und eine Lehrkraft einer sonderpädagogischen Schule, deren inhaltliche und pädagogische Zugänge an den Geschichtsunterricht stark von denen der anderen Lehrkräfte des Samples abwichen. Das Sampling besteht somit aus 37 im Zeitraum von 2018 bis 2020 geführten Interviews.

2.1.2 Interviews mit Akteur:innen aus Museen und Gedenkstätten als Expert:innen historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft

Die Interviews im Handlungsfeld *Museen und Gedenkstätten* ermöglichen, Erfahrungen mit geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft von Expert:innen greifbar zu machen, die in besondere, fast immer staatliche, geschichtskulturelle Institutionen eingebunden sind. Zugleich tragen diese Akteur:innen durch Führungs- und Workshopangebote oft zur schulischen ›Vermittlung‹ von Geschichte bei. Museen und Gedenkstätten erscheinen somit zum einen als Repräsentant:innen einer staatlich-hegemonialen Erinnerungskultur, spiegeln diese wider und reproduzieren sie. Zum anderen sind sie in ihrer Arbeitsweise unabhängiger als etwa Institutionen der schulischen Bildung, verstehen sich häufig auch als Orte wissenschaftlicher Archiv- sowie Forschungsarbeit und entwerfen bewusst außerschulische Bildungsangebote.

Vor diesem Hintergrund haben wir vor der Erhebung das Erkenntnisinteresse bei der Befragung dieser Expert:innen spezifiziert: Welche gesellschaftlichen Instanzen der historischen Wissensproduktion rufen sie an, um Transferprozesse von historischem Wissen in die Praxis der Bildungsarbeit in Museen und Gedenkstätten zu gestalten? Wie hängt ihre jeweilige berufliche Sozialisation mit ihrem Zugriff auf diese Wissensbestände ab? Woher beziehen sie ihr Wissen über Merkmale, Chancen und Herausforderungen einer diversen Migrationsgesellschaft und auf welche Weise entwickeln sie daraus Einstellungen, die für ihre berufliche Praxis relevant werden? Und welchen Einfluss haben diese Faktoren auf die Entwicklung von Museums- und Gedenkstättenmaterialien und auf die Konzeption der Ausstellungsbegleitungen sowie der Führungen durch Gedenkstätten?

Zum Sampling

Im Projekt wurden 30 Interviews geführt, von denen 28 von den Interviewten für unsere Verwendung freigegeben wurden. Die Auswahl der Interviewpartner:innen richtete sich an den Institutionen aus, an denen die Interviewten tätig waren – auf diese Weise sollte eine möglichst große Bandbreite der geschichtskulturellen Landschaft von Museen und Gedenkstätten abgebildet werden. Dabei sind große Museen, die den Anspruch haben,

nationalgeschichtlich orientierte Meistererzählungen anzubieten, genauso angefragt worden wie Kommunal- und Heimatmuseen oder Häuser, die das Thema Migration bzw. Ein- und Auswanderung explizit aufgreifen. Im Bereich der Gedenkstätten wurden hauptsächlich solche zum Nationalsozialismus, aber auch zu DDR-Geschichte und deutsch-deutscher Teilung ausgewählt. Die Arbeitsorte der Interviewten lagen über das Gebiet der gesamten Bundesrepublik verteilt. Die Anonymisierung gestaltet sich hier anspruchsvoll, da die Interviewten oft über konkrete Themenstellungen und Geschichtserzählungen ihrer Häuser berichteten, wodurch die Rückverfolgbarkeit besonders einfach erscheint.

Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden sieht vor, die Akteur:innen zunächst generell zu ihrem Interesse an Geschichte zu befragen, sowie zu ihrem berufsbiografischen Hintergrund, insb. zu Studium und bisherigen Berufsstationen. Der Fokus richtet sich dann auf eine Beschreibung der Institution, in der die Interviewten tätig sind: auf deren geschichtskulturelle Bedeutung im System Geschichtskultur, v.a. aber auf die Inhalte, mit denen sich die Institution beschäftigt. Hier ging es explizit um die Frage, welche und ›wessen‹ Geschichten die Institution erzählt, ob dabei der Konstruktionscharakter der verwendeten Geschichtserzählungen transparent wird, und detaillierter, welche Rolle Diversität dabei spielt. Der Strukturierung des Leitfadens folgend, werden die Interviewten weiterhin zum Adressat:innenbezug ihrer Arbeit befragt sowie dazu, was sie mit ihrer Arbeit erreichen wollen und welchen Schwierigkeiten sie in ihrer Arbeit begegnen. Gerade die beiden letztgenannten Impulse lassen Schlussfolgerungen zur Agency der Befragten zu.

Weiterer Schwerpunkt des Leitfadens ist der Blick darauf, wie die Interviewten in ihrer Institution (und nicht in der Gesellschaft allgemein) geschichtskulturellen Wandel wahrnehmen, woran sie diesen festmachen. Um momentan virulente Debatten der Geschichts- und Erinnerungskultur zu vertiefen, wurden die Interviewten schließlich mit vier aussagekräftigen und zu kontroverser Diskussion einladenden Zitaten konfrontiert (zu Holocausterinnerung, Kolonialismus/Rassismus, zu vermeintlich ›muslimischen‹ Antisemitismus sowie zu Geschichtsrevisionismus). Schließlich wurden die Befragten zu ihren Veränderungswünschen im Hinblick auf Geschichtserzählungen und -darstellungen befragt, sodass abschließend ein inhaltlich fokussierter Blick auf ihre Agency geworfen wurde.

2.1.3 Interviews mit Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte als Expert:innen historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft

Die explizite Berücksichtigung von Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte ermöglicht es, den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft aus Perspektiven wahrzunehmen, die meistens in den Forschungen zur Geschichts- und Erinnerungskultur nicht vorkommen, obwohl sie an der Beeinflussung des »Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft« (Jeismann 1977) mitwirken. Wer also von der gesellschaftlichen Dimension des Umgangs mit Geschichte – häufig unter dem Begriff der Geschichtskultur verhandelt (Rüsen 1994, Schönemann 2000) – spricht, sollte nicht

nur die akademisch geprägten und institutionell verankerten Akteur:innen im Blick haben (»Professionen« und »Institutionen«, Schönemann 2000). Vielmehr gilt es auch die wenig formalisierten, aber für die Lernenden und im öffentlichen Diskurs mitunter ebenso wichtigen Projekte und Bildungsangebote zu berücksichtigen (Plessow 2014). Dies ist insb. der Fall, wenn in der Migrationsgesellschaft weniger dominante Perspektiven und Orientierungen relevant werden, geben sie doch Auskunft über solche historischen Orientierungsbedürfnisse, die in anderen Feldern der Geschichtskultur oft kaum oder nur am Rande vorkommen.

Der Interviewleitfaden

Wie in den anderen drei Handlungsfeldern des historischen Lernens wurden offene Leitfadeninterviews geführt. Auch hier erfolgt gemäß Leitfaden zunächst die Aufforderung zu einer biografischen Eingangserzählung, um darauf aufbauend die jeweilige Perspektive auf den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft zu beleuchten, sodass die erwähnten Veränderungen im weiteren Verlauf des Interviews aufgegriffen werden können. Darüber hinaus werden die speziellen Erinnerungspraktiken des Projekts, in dem der bzw. die Interviewte engagiert ist, thematisiert. Diese Eingangserzählungen und die sich daraus entwickelnden Rückfragen und Vertiefungen (z.B. zur Zielgruppe, zu geschichtskulturellen Veränderungen und dem eigenen Migrationsbezug) waren teils sehr ausführlich und ein wichtiger Teil des Interviews. Darüber hinaus wurden den Interviewpartner:innen Zitate vorgelegt, die ganz unterschiedliche Positionen zum geschichtskulturellen Wandel ausdrücken und zu denen sie Stellung beziehen konnten. Abschließend wurden sie nach gewünschten Weiterentwicklungen gefragt.

Zum Sampling

Der Bereich non-formaler historischer Bildungsangebote umfasst eine Vielzahl von Zugängen zu verschiedenen Themen. In der Forschung haben wir versucht, entlang der Faktoren Thema, Größe und Dauer der Projekte, inhaltlich-politische Ausrichtung, Stadt oder Land sowie geografische Verteilung innerhalb Deutschlands möglichst die Breite des Felds abzubilden. Auch bei der Wahl der insgesamt zwanzig Interviewpartner:innen in den Projekten spielte die Varianz entlang der Kategorien Gender, Alter, Rassismus- und/oder Migrationserfahrung, Region, Stadt/Land und wissenschaftlich-historische Ausbildung oder Autodidakt:in eine Rolle. Interviewt wurden so Akteur:innen aus Projekten, die z.B. postkoloniale Formen historischen Erinnerns einfordern und damit Kritik an der dominanten kolonial interpretierten Geschichtskultur üben. Andere Interviewte arbeiten in Projekten zur Geschichte des Nationalsozialismus, zu Kontinuitäten rassistischer Zustände in Bundesrepublik und DDR. Wieder andere dokumentieren die Geschichten, die Angehörige von Minderheiten erzählen, so etwa die Geschichte von Migrationsbewegungen, oder setzen sich mit historischen Zusammenhängen auseinander, die die eigenen (familiären) Migrationsbiografien betreffen. Schließlich wurden auch Akteure befragt, die in Projekten aktiv sind, die sich zwar in Initiativen der Vertriebenenverbände mit den Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg befassen, jedoch zugleich eine Migrationsgesellschaft ablehnen.

In einigen der interviewten non-formalen Geschichtsinitiativen arbeiten hunderte hauptamtliche und tausende ehrenamtliche Personen, andere sind Ein-Personen-Initiativen. Das Feld der untersuchten Projekte ist breit und umfasst ebenso die Arbeit in Vertriebenenverbänden wie antifaschistische Initiativen, kürzlich geschaffene Oral-History-Initiativen und Vereine, die seit der Hochzeit der Geschichtswerkstätten in den 1980er Jahren aktiv sind, sowie honorige Geschichtsvereine in ländlichen Regionen. Eine Interviewpartnerin berichtet von Geschichtsarbeit in islamischen Religionsgemeinschaften, andere betreiben historisch informierte Antidiskriminierungsarbeit in der evangelischen Kirche oder führen geschichtliche Bildungsreisen ins Ausland im Rahmen einer Freikirche durch. Im Sinne eines theoretischen Samplings wurden im Forschungsprozess möglichst unterschiedliche Akteur:innen ausgewählt (Glaser/ Strauss 1998).

2.1.4 Interviews mit Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion als Expert:innen historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft

Die Erhebung in Bildungsmedienverlagen basiert auf der Befragung von siebzehn Akteur:innen, die an der Produktion von Schulbüchern und digitalen Bildungsmedien in den Verlagen Cornelsen, Ernst Klett, C.C. Buchner sowie der Westermann-Gruppe beteiligt sind. Die Interviews wurden zwischen November 2018 und Mai 2019 geführt. Die Auswahl berücksichtigt die Landschaft der Bildungsmedienproduktion für den Geschichtsunterricht in Deutschland insofern, als die Verlage Cornelsen, Ernst Klett und die Westermann-Gruppe insgesamt neunzig Prozent des deutschen Schulbuchmarkts ausmachen (LehrCare 2011), während C.C. Buchner ein kleinerer, aber auf geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer und insb. den Geschichtsunterricht im gymnasialen Bereich spezialisierter Verlag ist (vgl. C.C. Buchner Verlag).

Während Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen und Museums- sowie Gedenkstättenmitarbeiter:innen an außerschulischen Lernorten historisches Lernen praktizieren, erstellen Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion Materialien für die schulische Arbeit. Einige der Interviewten in diesem Handlungsfeld sind Autor:innen und gleichzeitig selbst als Lehrkräfte oder in der Lehrkräfteausbildung tätig. Hinzu kommen Redakteur:innen, die eine größere Distanz zum schulischen Geschehen haben, und Herausgeber:innen, die in der Regel über eine akademische geschichtsdidaktische Ausbildung verfügen.

Zum Sampling

Die interviewten Expert:innen agieren nicht auf der höchsten hierarchischen Ebene der Verlage, sondern auf der Ebene der praktischen Verlagsarbeit, also da, wo das detaillierteste Wissen über die Bildungsmedienproduktion liegt und wo Alltagsentscheidungen getroffen werden. Interviewt wurden zwei Redaktionsleiter:innen, drei Redakteur:innen, drei Herausgeber:innen, sechs freie Autor:innen, ein Abteilungsleiter ohne redaktionelle Zuständigkeit und zwei Produzent:innen digitaler Bildungsmedien. Auch wenn mehrere Befragte von einem Migrationshintergrund und Erfahrungen des Fremdseins berichten, haben sie keine Rassismuserfahrung und beschreiben sich bis auf eine im Ausland geborene Redakteurin durchweg nicht als Migrant:innen, zumindest nicht im

Sinne eines engeren Verständnisses von Migration als Verlagerung des Wohnsitzes über nationalstaatliche Grenzen.

Zehn Interviewte arbeiten an Bildungsmedien für das Gymnasium, fünf an Bildungsmedien für mittlere Schulformen und zwei sowohl für das Gymnasium als auch für die Realschule. Die Hälfte der Interviewten verfügt über Erfahrungen als Lehrkraft. Zehn der Gesprächspartner:innen sind promoviert. Die Befragten haben zwischen 7 und 37 Jahren Erfahrung im Bereich der Bildungsmedienproduktion, im Schnitt sind es 15 Jahre.

Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen basierte auf Bibliotheks- und Internetrecherchen insb. in Schulbuchsammlungen und den Netzwerken des Georg-Eckert-Instituts sowie dem Verband der Bildungsmedienverlage, in dem etwa fünfzig Verlage organisiert sind. Darüber hinaus haben Gesprächspartner:innen weitere Personen empfohlen oder Kontakte vermittelt.

Der Interviewleitfaden

Die Fragen im Leitfaden zielen auf die Berufsbiografie der Interviewten, auf einzelne Schritte, Herausforderungen und Bedarfe im Produktionsprozess, auf die Adressat:innen der Schulbücher bzw. digitalen Bildungsmedien, auf Kontroversen und Konflikte in den Teams, weiterhin auf Rückmeldungen seitens der Zielgruppen, didaktische Kompetenzen und Unterrichtsprinzipien (insb. Multiperspektivität) sowie auf medialen und geschichtskulturellen Wandel.

Anders als in den anderen Teilstudien erhielten die Interviewten aus dem Handlungsfeld Bildungsmedienproduktion keine Zitate in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel, sondern wurden nach ihren Einschätzungen in Bezug auf vier Themen gefragt, die im Rahmen der Werkstatt mit Praxispartner:innen (Juni 2018) als Ausdruck geschichtskulturellen Wandels identifiziert wurden. Diese Fragen bezogen sich auf aktuell kontrovers diskutierte geschichtskulturelle Kontroversen: die Vergleichbarkeit des Holocaust mit anderen Genoziden, einen Rechtsruck in der deutschen wie europäischen Politik, den deutschen Kolonialismus und darauf, inwiefern diese Debatten in der Arbeit an Bildungsmedien eine Rolle spielen.

Die meisten Interviewpartner:innen baten zur Vorbereitung des Gesprächs um die Zusendung des Leitfadens im Voraus. Diesem Wunsch wurde entsprochen, indem jene Fragen vorab zugesandt wurden, die sich auf Arbeitsweisen im Verlag, Kompetenzen historischen Denkens, Unterrichtsprinzipien, Digitalisierung, gesellschaftlichen und geschichtskulturellen Wandel im Allgemeinen, Herausforderungen in der Arbeit der Befragten und Bedarfe in der Bildungsmedienproduktion und/oder auf Visionen für die Zukunft der Bildungsmedien beziehen (Helfferrich 2014: 572). Fragen, bei denen spontane Antworten wichtig waren – etwa der erzählgenerierende Einstieg, das eigene Verhältnis zu Migration, Zielgruppen der Verlagsarbeit u.a. –, wurden an geeigneter Stelle im Interview gestellt.

Im Fokus der Auswertung standen Rahmenbedingungen der Bildungsmedienproduktion, Herausforderungen, Einschränkungen und Spielräume im Kontext von geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft aus Sicht der Interviewten sowie deren Umgang mit kontroversen historischen Themen, die Ausgestaltung des Un-

terrichtsprinzips der Multiperspektivität und die Vermittlung des Konstruktcharakters von Geschichte in Bildungsmedien.

2.2 Auswertung

Ziel der Auswertung ist es, die Reaktionen der interviewten Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern historischen Lernens auf den Wandel von Geschichts- und Erinnerungskultur hin zu untersuchen. Diese zentrale Stellung der Akteur:innen wird durch die Erhebungsmethode des Expert:inneninterviews anhand eines offenen Leitfadenterviews gestützt. Die Auswertung der Leitfadenterviews nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte hinsichtlich der Wahrnehmung der Akteur:innen von geschichtskulturellem Wandel (als Ausgangspunkt ihrer Aktivitäten) und der Konzepte historischer Bildung bzw. der Erinnerungspraktiken, die sie darauf aufbauend entwickeln (quasi als ›Effekte‹, die sie hervorbringen wollen). Die Befunde dieser Auswertungen werden sowohl für die einzelnen Handlungsfelder (Kapitel 3) als auch handlungsfeldübergreifend vergleichend (Kapitel 4) vorgestellt. Dabei liegt der Fokus auf unterschiedlichen Aussagen der Interviewten zum GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL, zur Geschichtskultur in der MIGRATIONSGESELLSCHAFT und zum HISTORISCHES LERNEN.

Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde in den 1980er Jahren aus der bis dahin ausschließlich quantitativ vorgehenden Inhaltsanalyse zu einer qualitativ ausgerichteten Methode weiterentwickelt. Hierbei geht es nicht um die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Informationen, sondern um ihre manifesten Inhalte (u.a. Mayring 2002: 114). Ziel dabei ist deren Strukturierung durch eine starke Reduktion von Informationen hin zu zentralen Codes, die sowohl induktiv als auch deduktiv erfolgt, also ausgehend von theoriegeleiteten Codes einerseits sowie ausgehend vom Material selbst andererseits. In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus der Auswertung des erhobenen Interviewmaterials auf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016).

Mayring nennt drei Grundformen der Analyse; diese drei Formen haben auch unsere Auswertung strukturiert: (1) Die Zusammenfassung reduziert das Material, die wesentlichen Inhalte bleiben allerdings erhalten. (2) Die Explikation bietet die Möglichkeit, bei Unklarheiten und Fragen zusätzliches Material heranzuziehen. (3) Die Strukturierung ist das Ziel der Analyse, indem einzelne Aspekte anhand erarbeiteter Ordnungskriterien aus dem Material herausgefiltert werden, um das Material allgemeiner einzuschätzen (Mayring 2002: 115).

Die einzelnen Fälle, in diesem Forschungsverbund die einzelnen Interviews, repräsentieren unterschiedliche Perspektiven auf den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft, von denen allgemeine Aussagen abstrahiert werden können (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 178). Eine Herausforderung qualitativer Analysen – mit einer aus der Perspektive von quantitativen Ansätzen her kleinen Anzahl an untersuchten Personen – bildet diese Generalisierung von Aussagen. Sie besteht darin, aus den Fallbeschreibungen Charakteristika herauszuarbeiten, »die auch für andere Fälle oder Stichproben Gültigkeit haben« (Mayring 2007: 1).

Teil der Analyse ist es, wie es Mayring (ebd.: 5) zum Ausdruck bringt, »kontextspezifische Aussagen« zu verallgemeinern: »Wir versuchen, Regeln zu formulieren oder Beziehungen zu beschreiben, die nur unter bestimmten Bedingungen gelten, in ähnlichen Situationen oder Zeiten, für ähnliche Personen« (ebd.: 4). Ziel sind damit nicht allgemeingültige Regeln oder Gesetze, sondern generalisierte Aussagen für einen bestimmten Kontext zu treffen. Die Generalisierung von Aussagen steht im Vordergrund, da die in dieser Untersuchung forschungsleitenden Fragen nach geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft im Kontext verschiedener Handlungsfelder des historischen Lernens diskutiert und beantwortet werden können.

Im Folgenden wird die Analyse des Materials vorgestellt, die in drei Schritten erfolgte.

Erster Schritt der Auswertung: Codierung des Materials mit Hilfe der Computersoftware MAXQDA

Der erste Auswertungsschritt erfolgte nah am Material. Es wurden erste Besonderheiten und Auswertungsideen in Memos festgehalten und Codes entwickelt, mit denen das empirische Material codiert wurde. Das Codieren wurde durch die Computersoftware MAXQDA unterstützt, die die Datenverarbeitung systematisiert. MAXQDA ist v.a. hilfreich für Mixed-Method-Ansätze, für Diskurs- oder Qualitative Inhaltsanalyse (Rädiker/Kuckartz 2018). In diesem ersten Schritt wurden die Themen und Inhalte aus den Interviews über den Codierungsprozess herausgearbeitet.

Parallel zum Codierungsprozess wurden Einzelfälle analysiert. Die Ergebnisse dieser Einzelfallanalysen halten charakteristische Merkmale, Besonderheiten und Relevanzen für das Projekt gebündelt fest. So können bspw. biografische Einordnungen erfolgen sowie Einstellungen, Haltungen und Beliefs der Befragten herausgearbeitet werden. Diese Fallbeschreibungen erlauben es, fallbasierte Aussagen zu treffen bzw. eine fallbasierte Auswertung punktuell vorzunehmen.

Entlang von Codierungen wurden handlungsfeldübergreifende sowie -spezifische Auswertungen vorgenommen. Diese wurden z.T. gemeinsam entwickelt, aber entsprechend der untersuchten Kontexte (Schule, Museum etc.) differenziert, sodass in den vier Handlungsfeldern historischen Lernens sowohl übergreifende als auch spezifische Fragen untersucht wurden. Die gemeinsame Auswertung erfolgte über deduktiv aus der Fragestellung und den theoretischen Vorüberlegungen heraus entwickelte Obercodes wie GESCHICHTSKULTURELLER WANDEL, MIGRATIONSGESELLSCHAFT und HISTORISCHES LERNEN, die ein Kategoriensystem bilden. Als Analyseraster stellt es das Herzstück der Auswertungsarbeit dar (Gläser/Laudel 2004: 43ff.), mit dem relevante Bedeutungsdimensionen des Materials expliziert und systematisiert wurden. Die handlungsfeldspezifischen Unterodes hingegen wurden größtenteils induktiv nah am Material und an den Begrifflichkeiten der Interviewten entwickelt.

Zweiter Schritt der Auswertung: Vergleich der Aussagen und Verdichtung

Nach der Extraktion der thematisch relevantesten Aussagen aus dem Material erfolgte die Verdichtung zu Codes (Meuser/Nagel 2009: 56). Eine Strukturierung der Extraktionsergebnisse erfolgte anhand der Zusammenfassung und Überprüfung bspw. in Be-

zug auf Wiederholungen. Die Auswertung konnte anhand von inhaltlich zusammengehörigen Texteinheiten vorgenommen werden. Die unterschiedlichen Aussagen, die einem Code zugeordnet werden, geben die Ausprägung des jeweiligen Themas wieder und deuten auf erste Kontroversen oder für das Themenfeld wichtige Aspekte hin, die in vielen Interviews auftauchen. Die Analyse und Interpretation der ausgewählten Textteile zielte schließlich auf eine vergleichende Auswertung entlang handlungsfeldübergreifend entwickelter Codes (Gläser/Laudel 2004: 194ff.).

Dritter Schritt der Auswertung: Abstraktion und Generalisierung von Themen

Die Generalisierung erfolgte jeweils in Bezug auf das bestimmte soziale und professionelle Feld der befragten Akteur:innen historischen Lernens. Es wurden die wesentlichen Informationen und Kontroversen bspw. zu den Themenfeldern geschichtskultureller Wandel oder Migrationsgesellschaft bspw. in Museen oder in der Schule in den Daten identifiziert. Als Ergebnis war es so für ein bestimmtes Handlungsfeld möglich, die Kontroversen, Herausforderungen und unterschiedlichen Bedarfe von Akteur:innen des historischen Lernens herauszuarbeiten (Kapitel 3).

Auf der Basis eines Vergleichs der Interviewdaten aller vier untersuchten Bildungsbereiche werden handlungsfeldübergreifende Aussagen und Ergebnisse formuliert, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen und eine fallbezogene thematische Zusammenfassung vornehmen. Als Fall wurde dabei jeweils ein:e interviewte:r Akteur:in gewertet. Eine Auswahl von drei charakteristischen Fällen pro Handlungsfeld historischen Lernens illustriert, wie einzelne Akteur:innen Wandel wahrnehmen und darstellen. Die Fallbeschreibungen vollziehen nach, inwiefern die Perspektiven auf den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft mit den Vorstellungen von historischem Lernen und den Erinnerungspraktiken zusammenhängen. In den ausgewählten Fallbeschreibungen bündeln sich charakteristische Positionen hinsichtlich der Codes.

Die kategorienbasierte Auswertung ist zentral (siehe Kapitel 1.2 *Forschungsfragen*); deren Analyse findet in den *Panoramen* im Kapitel 3 ihren Ausdruck, die jeweils einem Handlungsfeld historischen Lernens gewidmet sind. Sie arbeiten die Perspektiven der Expert:innen heraus in Bezug auf

- geschichtskulturellen Wandel,
- Migrationsgesellschaft,
- historisches Lernen und Erinnerungspraktiken in der Migrationsgesellschaft.

Die Panoramen und Fallbeschreibungen bilden die Basis für die handlungsfeldübergreifende Kontrastierung, die Ähnlichkeiten, Widersprüche und Spannungsfelder der Akteur:innenperspektiven nachzeichnet. Der Vergleich dieser Falldarstellungen verdeutlicht handlungsfeldübergreifend unterschiedliche Fragen, Bedarfe und Ziele historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft (Kapitel 4.4).

2.3 Zusammenfassung

Der Geltungsbereich der Aussagen des hier vorgestellten Forschungsprojektes ist die Geschichts- und Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Auf dieser Ebene sind die Ergebnisse zu verallgemeinern. Die Antworten auf das eingangs genannte Erkenntnisinteresse, die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Forschung, sind eine empirisch begründete Hypothese über den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. Sie beschreiben weiterhin, wie die Akteur:innen der untersuchten Handlungsfelder historischen Lernens mit diesem Wandel umgehen, sowie die Bedarfe, die diese sehen.

Gütekriterien, Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel stellen die Teilstudien jeweils Korrelationen dar, nicht Kausalitäten. Die Fallbeschreibungen hingegen, die sich an die einzelnen Panoramen historischen Lernens anschließen, zielen darauf ab, herauszustellen, welche kausalen Zusammenhänge die interviewten Expert:innen selbst zwischen dem geschichtskulturellen Wandel der deutschen Migrationsgesellschaft und den eigenen Erinnerungspraktiken herstellen.

Die Ergebnisse dieser Verbundforschung bereichern Forschungsstand und -praxis mit zwei empirischen Innovationen: Zum einen ist die Studie konsequent akteur:innenzentriert, zum anderen ermöglicht sie mit der Aufteilung in vier Handlungsfelder geschichtskulturellen Lernens – Schule, non-formale Bildungsprojekte, Bildungsmedienerlage, Gedenkstätten und Museen – Vergleiche zwischen den jeweiligen Feldern und ihren Akteur:innen.

Literatur

- C.C. Buchner Verlag: »C.C. Buchner Verlagsgeschichte«, <https://www.ccbuchner.de/verlag-verlagsgeschichte/c-892> (12.07.2021).
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber.
- Helfferrich, Cornelia (2014): »Leitfaden- und Experteninterviews«, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 559-574.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«, in: Erich Kosthorst (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-33.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): »Lehrer«, in: Jens Möller/Elke Wild (Hg.), Einführung in die Pädagogische Psychologie, Berlin: Springer, S. 261-282.

- Lehr-Care Team (2011): »Schulbuchverlage in Deutschland«, www.lehrcare.de/blog/schulbuchverlage-in-deutschlandvom25.11.2011 (27.08.2021).
- Mansour, Nasser (2013): »Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers' Beliefs and Practices«, in: *International Journal of Science Education* 7, S. 1230-1275.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007): »Generalisierung in qualitativer Forschung«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Social Research* 8, Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>, S. 1-8 (27.08.2021).
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): »ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion«, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): »Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion«, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, Wiesbaden: Springer VS, S. 35-60.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Plessow, Oliver (2014): Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise »außerschulischen« Bildungsarbeit und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik«, in: Tobias Arandt/Manfred Seidenfuß (Hg.): *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen, 2014, S. 135-153.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2018): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*, Köln: Böhlau.
- Schönemann, Bernd (2000): »Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur«, in: Bernd Mütter (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 11)*, Weinheim: Deutsche Studien Verlag, S. 26-58.
- Witzel, Andreas (2000): »Das problemzentrierte Interview«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Social Research* 1, Art. 22, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (27.08.2021).

3 Panoramen: Perspektiven aus Schule, Gedenkstätten und Museen, non-formaler Bildung und Bildungsmedienproduktion

Wie gestaltet sich der Wandel von Geschichtskultur und historischem Lernen in der Migrationsgesellschaft in Schulen, Museen und Gedenkstätten, im non-formalen Bereich sowie in Bildungsmedien aus der Perspektive von Akteur:innen der historisch-politischen Bildung? Die Analyse der Interviews mit Akteur:innen dieser vier Bereiche ermöglicht einen Überblick über gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Kontinuitäten. Um Bewegungen und Entwicklungen in Geschichte(n) ausmachen zu können, werden zentrale Facetten der Erinnerungspraktiken und des historischen Lernens an den verschiedenen Orten historischen Lernens nachgezeichnet.

Im folgenden Kapitel 3.1 wird die Perspektive von Lehrkräften auf migrationsgesellschaftliche Bedingungen und Gestaltungen in der Schule, auf geschichtskulturellen Wandel allgemein sowie auf historisches Lernen und »doing memory« (Ahlrichs et al. 2015, siehe auch Abschnitt 1.3.4) im Unterricht betrachtet. Das Kapitel 3.2 beschäftigt sich mit der Frage, wie Mitarbeitende von Museen und Gedenkstätten geschichtskulturellen Wandel beschreiben und migrationsgesellschaftliche Aspekte reflektieren.

Besonders der non-formale Bildungsbereich gewährt Einblicke in neue Geschichtserzählungen ebenso wie Gegenpositionen zu dieser Pluralisierung. In Kapitel 3.3 wird das Spektrum an Einstellungen zu geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft beleuchtet, welche die verschiedenen Akteur:innen dieses Felds vertreten. Im Anschluss sind Praktiken des Erinnerns und Formen des historischen Lernens im non-formalen Bildungsbereich Thema. Abschließend geht es in Kapitel 3.4 um den Bereich der Bildungsmedienproduktion, wo aus der Perspektive von Verlagsmitarbeitenden u.a. Digitalisierung und Globalisierung als Faktoren des geschichtskulturellen Wandels sichtbar werden. Anhand der Expert:innenaussagen werden Differenzkategorien identifiziert und diskutiert. Beim historischen Lernen sind Bildungsmedienproduzent:innen mit spezifischen Herausforderungen und Rahmenbedingungen konfrontiert, die in diesem letzten Kapitel 3.4 ebenfalls dargestellt werden.

Die Perspektiven aus der Praxis werden zudem anhand dreier signifikanter Fallbeschreibungen am Ende eines jeden Abschnitts exemplarisch vorgestellt. Die Fallauswahl und detaillierte Fallbeschreibungen ermöglichen es, Sicht- und Umgangsweisen hervorzuheben, die wiederholt im Sample auftauchen, und auch, Ambivalenzen und Widersprüche individueller Handlungen und Einstellungen kenntlich zu machen. So bietet sich eine Kombination aus der genauen, damit facettenreichen Betrachtung und weitreichenden, aber gleichermaßen differenzierten Überblicken über die verschiedenen Bereiche historischen Lernens und ihre jeweiligen Akteur:innen.

3.1 Perspektiven von Lehrkräften

Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen

Viola B. Georgi, Lena Kahle, Sina Isabel Freund und Agata Wiezorek

Der Forschungsbereich *Lehrkräfte und Schule* untersucht die Perspektiven und die Unterrichtspraxis von Geschichtslehrkräften bezogen auf den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. Die leitfadengestützten Interviews, von denen 37 in die Analyse einbezogen wurden, konzentrierten sich auf die Unterrichtserfahrungen der Lehrenden sowie auf ihre Sicht auf Konzepte historischen Lernens und auf Erinnerungspraktiken in der Migrationsgesellschaft. Diese Akteur:innenperspektive ermöglicht es, Reflexionen über geschichtskulturelle Veränderungen und migrationsgesellschaftliche Diversität sowie den Umgang damit sichtbar zu machen. Lehrkräfte sind, wie die Analyse zeigt, in ihrem beruflichen Alltag auf sehr unterschiedliche Weise gefordert, pädagogische, fachliche und didaktische Antworten auf die genannten Veränderungsprozesse zu finden.

Viele der interviewten Lehrenden machen deutlich, wie stark ihre Handlungspraxis durch gesetzliche Vorgaben, durch Routinen und Strukturen von Schule und Unterricht geprägt ist. Reduzierte Stundenkontingente für das Fach Geschichte, Zeitmangel, fachfremdes Unterrichten, wenig geschätzte Schulbücher und unzureichende Digitalisierung werden als Faktoren genannt, die das professionelle Handeln erschweren. Unter diesen spezifischen Handlungsbedingungen konstruieren die befragten Lehrkräfte

Agency¹, indem sie neue und eigene Wege gehen, Themen jenseits curricularer Vorgaben platzieren und auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren.

In den berufsbiografischen Einstiegserzählungen zu Beginn der Interviews wird ersichtlich, dass es sich bis auf wenige Ausnahmen um Lehrer:innen handelt, die mit dem Studium von Geschichte auf Lehramt ihren Berufswunsch realisierten. Der Erwerb fachwissenschaftlicher und -didaktischer Kompetenzen und der Wunsch, das Fach Geschichte zu unterrichten, können deshalb als Teil des professionellen Selbstverständnisses der Befragten betrachtet werden. Die Frage, wie im Geschichtsunterricht mit schulischen Vermittlungsangeboten auf die migrationsbedingte Vielfalt reagiert werden kann, betrifft die pädagogische Arbeit mit den Schüler:innen ganz unmittelbar. Das pädagogische Handeln in der Schule, so Werner Helsper (2011: 151), zielt auf die »Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie«, auch angesichts von Veränderungen. Diese Auffassung zeigt sich ebenfalls in den Interviews mit den Geschichtslehrkräften unseres Samples, die bemüht sind, mit Krisen umzugehen, sie auszulösen und gleichzeitig zu lösen. Ein solches Vorgehen, wie es auch Thomas Geier (2016: 186) fordert, lässt sich in unterschiedlichen Facetten herausarbeiten und wird in diesem Kapitel unter einer migrationspädagogischen Fragestellung verhandelt.

Mit Blick auf Geschichtslehrkräfte gibt es wenige Studien, die das professionelle Selbstverständnis und die Einstellung zu den Kompetenzbereichen erheben (Sauer 2013: 37). Im Kontext dieser Untersuchung relevant ist bspw. der Befund von Helmut Messner und Alex Buff (2007: 155f.), dass die Vermittlung von Fachwissen und die Planung des Geschichtsunterrichts unter den 155 von ihnen befragten Geschichtslehrkräften als bedeutsamste Kompetenzbereiche eingestuft wurden. Markus Daumüller (2012: 380) kommt in seiner empirischen Studie zu Einstellungen und Haltungen von Fachlehrer:innen zu einem ähnlichen Ergebnis: Kausalvernetzungen und Geschichtsvermittlung dominierten das Lehrkonzept der interviewten Geschichtslehrer:innen. Zwar können sich knapp 60 Prozent der befragten Geschichtslehrkräfte ein multiperspektivisches und diskursiv orientiertes historisches Lernverfahren in ihrem Unterricht vorstellen, den Einbezug von Schüler:innen in die Gestaltung der Lernprozesse (Erfahrungsorganisation, Geschichtskonstruktionen, Diskursivität) lehnt die Mehrheit der Befragten jedoch ab (ebd.).

1 In deutschsprachigen Arbeiten wird der Begriff »Agency« wahlweise mit Handlungsbefähigung, Handlungsfähigkeit oder Handlungsmächtigkeit übersetzt (vgl. Raitelhuber 2008: 18). Wir verwenden Agency und Handlungsfähigkeit synonym. Dies ergibt sich aus dem engen Bezug zur Theorie von Emirbayer und Mische (1998), in welcher Agency als Handlungsfähigkeit (in Abgrenzung zu ausschließlich »structure« oder »action«) verstanden wird. Bei Scherr (2013) findet sich ebenfalls eine Übersetzung von Agency als Handlungsfähigkeit. Agency bedeutet, das Handeln in der Gesellschaft zu analysieren, in das institutionelle, strukturelle und organisationale Paradigmen ebenso wie individuelle Einstellungen, Entscheidungen und Aushandlungen eingewoben sind. Lehrkräfte schaffen trotz curricularer Vorgaben und z.T. erschwelter Arbeitsbedingungen Räume, in denen sie jenseits dieser strukturellen Voraussetzungen eigene Handlungspraktiken vollziehen. In Kapitel 1 und im Kapitel 5.5 »Wenn man politisch was reißen will« – Agency im geschichtskulturellen Wandel in diesem Band wird das Konzept Agency ausführlicher erläutert und zudem dargestellt, wie es im Rahmen der vorliegenden Forschung angewendet wurde.

In der qualitativen Studie von Anne Albers (2015: 65ff.) wird anhand von Gruppendiskussionen rekonstruiert, wie Geschichtslehrkräfte auf Vielfalt und Heterogenität im Unterricht reagieren. Im Ergebnis wird festgehalten, dass die Erfahrung von migrationsbedingter Diversität im schulischen Kontext die Handlungspraxis von Lehrkräften verändert. Dabei kristallisierten sich nach Albers im Wesentlichen zwei Praxen heraus: Der Unterricht wird thematisch an den migrantisierten Schüler:innen ausgerichtet (kontingenzorientiert) oder es werden (differenzorientiert) »von einem Anspruch an das Lernen im Geschichtsunterricht her mögliche Veränderungen diskutiert und die Schüler/innen als Individuen [wahrgenommen]« (ebd.: 74).

Auch unsere Ergebnisse bestätigen, dass das Verhältnis der Lehrkräfte zu den Schüler:innen deutlich durch Differenzierungen strukturiert wird. Bereits im Referendariat lernen angehende Lehrer:innen, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in ihren Klassen zu diagnostizieren. Schlüsselthemen dabei sind z.B., wie die Leistungen der einzelnen Schüler:innen sind, welche sprachlichen Kompetenzen sie mitbringen und wie die soziale und geschlechtliche Zusammensetzung der Klasse ist. Leitend ist die Idee, Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. Dennoch sind Schulen »sorting machines« (Horvath 2019: 124), wobei Unterscheidungen nicht allein nach Leistungen getroffen werden. Denn die Leistungsheterogenität, die auch in den Interviews mit Geschichtslehrkräften klar benannt wird, ist eng verzahnt mit weiteren Differenzierungen wie Milieu, Sprache oder Herkunft. Gerade die letzten beiden spielen auch eine Rolle im Unterscheidungsdiskurs um Migration und Vielfalt im Klassenzimmer.

In den drei Panoramen aus dem Forschungsbereich zu dem Handlungsfeld *Lehrkräfte und Schule* (Abschnitte 3.1.1-3.1.3) stehen die Fragen im Vordergrund, wie Geschichtslehrkräfte die migrationsgesellschaftliche Diversität in der Schule beschreiben, welchen geschichtskulturellen Wandel sie identifizieren, wie sie auf diesen reagieren und welche Bedeutung sie Migrationsphänomenen für historische Lernprozesse in ihrem Unterricht zuweisen. Es geht allgemein darum, wie sie sich als Lehrende professionell und persönlich zur Migrationsgesellschaft positionieren. Im ersten Panorama, das sich mit dem migrationsgesellschaftlichen Wandel im Klassenzimmer befasst (Abschnitt 3.1.1), zeigen wir die Unterscheidungen auf, die im Unterricht entlang von Zugehörigkeiten und Diskursen um Migration vorgenommen werden. Deutlich wird dabei die Positionierung der Lehrkräfte gegenüber Diskursen um Migration, die sich im Unterricht durch eine diverse Schüler:innenschaft zeigen oder durch öffentliche Debatten in den Unterricht getragen werden. Hieran anknüpfend rekonstruieren wir den geschichtskulturellen Wandel aus Akteur:innenperspektive (Abschnitt 3.1.2): Welche Inhalte weisen Lehrkräfte diesem zu und welche Bewertungen sind damit verbunden? Die Positionen dazu divergieren unter den Befragten, wobei der Wandel auch nicht ausschließlich auf Migration bezogen wird. Im dritten Panorama geht es um das Doing Memory im Geschichtsunterricht. Unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien und schulischer Möglichkeitsräume diskutieren wir, wie Lehrkräfte auf die sich vervielfältigenden Zugehörigkeiten, Erinnerungspraktiken und Geschichtsbedürfnisse reagieren und wie sie den damit einhergehenden Wandel bewerten, begleiten oder auch vorantreiben. Dabei wird auch reflektiert, wie die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule die unterrichtlichen und pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrenden einschränken. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Relevanz dreier curricularer Rahmungen:

erstens die bildungspolitisch vorgegebenen Curricula, also die Lehrpläne, zweitens die programmatischen Curricula, etwa Schulbücher, und drittens die gelebten Curricula, also die Unterrichtspraxis im Fach Geschichte (Macgilchrist 2017). Wir konzentrieren uns insb. auf die gelebten Curricula.

3.1.1 Migrationsgesellschaftlicher Wandel im Klassenzimmer

Das Panorama *Migrationsgesellschaftlicher Wandel im Klassenzimmer* nimmt seine theoretischen Anleihen in der Migrationspädagogik. Mit dieser Perspektive richten wir den »Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken, und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind« (Mecheril 2013: 8). Das Panorama fragt, wie Geschichtslehrkräfte die migrationsgesellschaftliche Diversität in der Schule sprachlich und konzeptuell fassen, welche Bedeutung sie Migrationsphänomenen für historische Lernprozesse in ihrem Unterricht zuweisen und wie sie sich als Lehrende professionell und persönlich zur Migrationsgesellschaft positionieren.² Wir analysieren und verdichten im Folgenden Aussagen, die sich in den Kodierungen zu MIGRATIONSGESELLSCHAFT, INTERKULTURALITÄT SOWIE NATIO-ETHNO-KULTURELLER DIFFERENZ finden lassen, und untersuchen hierbei insb. die Bezeichnungspraxen.

Zur Versprachlichung von Migrationsphänomenen in der Schule

Alle befragten Lehrkräfte thematisieren Migration und damit verbunden auch migrationsgesellschaftliche Diversität. Sie tun dies auf unterschiedliche Weise und aus Perspektiven, die von persönlichen Einstellungen und Erfahrungen ebenso geprägt sind wie durch die Schulform und die soziodemografische und geografische Lage der Schule, an der sie unterrichten, sowie die sozioökonomische Situation in diesem Umfeld (u.a. Stadt, Land, Ost, West). Übergreifend besteht Einigkeit darüber, dass der demografische Wandel eine nicht umkehrbare gesellschaftliche Realität darstellt. Es wird anerkannt, dass Migration stattgefunden hat, aktuell stattfindet und auch in Zukunft stattfinden wird. Festgemacht wird dies an den beobachteten gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen und der Allgegenwärtigkeit des Themas. In der Schule zeigt sich dieser Wandel für die Befragten an der Präsenz von Lernenden mit (familiärer) Migrationserfahrung, wofür die folgenden Zitate exemplarisch stehen.

Ja, Migration ist ja überall. Also wenn ich mir meine Kinder [gemeint sind die Schüler:innen] angucke, da haben Eltern Migrationserfahrung. Also die Eltern meiner Kinder haben Migrationserfahrungen gemacht. Oder zum Teil die Großeltern [...]. Und einige Kinder haben selbst Migrationserfahrungen gemacht oder Fluchterfahrung. [...] Also das Thema ist präsent, ja. (Bl18: 37)

2 Dies ist u.a. deshalb bedeutsam, weil Einstellungen von Lehrkräften zu kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt sowohl den Bildungserfolg als auch die schulische Teilhabe von Schüler:innen negativ bzw. positiv beeinflussen können (Hachfeld et al. 2015).

Wenn man in H-Stadt unterrichtet, hat man Migration vor sich sitzen. [...] Also das ist hier völlig normal. (Bl23: 7)

Die interviewten Lehrkräfte greifen auf eine Fülle an Begrifflichkeiten zurück, um die migrationsbedingte Vielfalt in der deutschen Gesellschaft und im eigenen Klassenzimmer zur Sprache zu bringen. Sie beschreiben ihre Schüler:innenschaft z.B. als »heterogen«, »vielfältig«, »divers«, »bunt« oder »multikulti«. Schüler:innen mit und ohne Migrationserfahrung werden meist klar entlang natio-ethno-kultureller Zuschreibungen voneinander unterschieden.³ Solche Zuschreibungen können mit diskriminierenden Praxen einhergehen, weil sie symbolische Grenzen zwischen einem Innen und Außen, einem Wir und Nicht-Wir ziehen. Der von Paul Mecheril geprägte Terminus »natio-ethno-kulturell« verdeutlicht, dass die Ausdrücke Nation, Ethnizität und Kultur in ihrer wissenschaftlichen und Alltagssprachlichen Bedeutung ineinanderfließen und miteinander verschränkt sind (siehe Abschnitt 1.3.1, Mecheril 2010: 14).⁴ Mittels natio-ethno-kultureller Zuschreibungen wie »Ausländer:in«, »Schüler:innen mit Migrationshintergrund«, »die Vietnames:innen« oder »die Muslim:innen« werden diese als »Migrationsandere« (ebd.) markiert.

Kap. 3.1, Abb. 1: Wortwolke zum Code NATIO-ETHNO-KULTURELLE ZUSCHREIBUNG. Die Größe der Schrift zeigt die Häufigkeit der codierten Segmente



Die Bezeichnung »Schüler:innen mit Migrationshintergrund« ist in den Interviews mit Lehrenden eine etablierte, geläufige und selten problematisierte Bezeichnung.⁵ Einige wenige Interviewte verhalten sich kritisch zu dieser Kategorie, indem sie von Schüler:innen »mit sogenanntem Migrationshintergrund« (BI16: 45) sprechen oder das Konzept gänzlich infrage stellen: »Das ist halt einfach die dritte und vierte Generation, ich

3 Unter dem Obercode Herstellung von Differenz ließen sich verschiedene Codes fassen; darunter auch der Code natio-ethno-kulturell, dem wir insgesamt 120 Segmente aus den Interviews zuordnen konnten, womit er der am häufigsten vergebene Code ist.

4 Erst vor diesem Hintergrund wird es möglich, »Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie »türkisch«, »italienisch«, »deutsch«, »arabisch« zugrunde liegen« (Mecheril 2010: 14).

5 Siehe zum Begriff Migrationshintergrund und dessen Kritik Kapitel 1.3.1.

finde das irgendwann albern, dass man noch von Migrationshintergrund spricht. Auch wenn es ja, ich sag mal, vielleicht formal richtig ist, aber das ist Quatsch« (BI16: 21).

Für Schüler:innen ›ohne Migrationshintergrund‹ werden dagegen Begriffe wie »deutsch« (BI4: 88), »die Deutschen« (BI14: 49, BI31: 205, BI7: 193)⁶, »rein deutsche Schülerschaft« (BI20: 27), »biodeutsch« (BI34: 92, BI4: 138) und »deutschstämmig« (BI4: 144, BI31: 343, BI37: 77) oder »urdeutsch« (BI4: 182) verwendet. In der Bezeichnungspraxis existieren kaum Unterscheidungen für diese Schüler:innen; vielmehr dominiert bei Referenzen auf eine deutsche Abstammung die Konstruktion einer in sich homogenen Gruppe. Zugleich deutsch und migrantisch zu sein tritt auf sprachlicher Ebene sehr selten in Erscheinung. Damit sind Mehrfachzugehörigkeiten bzw. »Versprachlichungen von Mehrfachzugehörigkeiten« eher eine Ausnahme. In einigen Interviews finden wir aber auch Distanzierungen durch Adjektive wie bspw. »vermeintlich« (BI16: 21). Auch werden Bezeichnungen aufgegriffen, die ethnisierende Zuschreibungen karikieren wie »deutsche Kartoffel« (BI15: 19, BI16: 45) oder »Blonde« (BI23: 157, BI31: 345). In solchen Praxen der Umkehrung und Widerständigkeit werden die auf bestehende Machtverhältnisse bezogenen Zuschreibungsordnungen sichtbar. Wenn es in den Interviews darum geht, rassistische Diskriminierung zu thematisieren (u.a. BI13: 326, BI24: 51, BI27: 151) werden teilweise auch die Begriffe *weiß* und Schwarz⁷ verwendet, die als politische, nicht als biologistische Kategorien verstanden werden. Das deutet auf eine wachsende auch sprachliche Sensibilität der Lehrkräfte für Rassismus hin, die mutmaßlich im Zusammenhang mit der aktuell intensivierten gesellschaftlichen Debatte steht. Wir finden aber auch rassistische bzw. diskriminierende Bezeichnungen wie »farbig«⁸ (BI2: 39, BI14: 115, BI21: 159) oder »Kopftuchmädchen« (BI7: 61, BI4: 160, BI21: 64, BI11: 331, BI31: 47, BI3: 159).

Lehrende, die in einer ländlichen Region oder einem privilegierten Stadtteil unterrichten, geben häufig an, in homogenen Kontexten zu arbeiten, insb. wenn sie an einem Gymnasium unterrichten. Diese Kontexte werden von einigen Lehrpersonen als »weiß« gekennzeichnet, indem z.B. von einer »mehrheitlich weiß, deutschen« (BI1: 287) oder »typisch weißen Schülerschaft« (BI24: 49) gesprochen wird. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass rassistuskritische Termini oder Begriffe aus den Critical Whiteness

6 Wie im Kapitel 2 bereits dargelegt, ist die Vorgehensweise nicht quantitativ, sondern qualitativ, indem wir Themenfelder über die Codes aus den Interviews herausarbeiten. Hierbei war leitend, die Themenfelder aufzugreifen, die von den Lehrenden explizit angesprochen und problematisiert wurden. Diese betreffenden Stellen werden in Klammern ausgewiesen.

7 Den Begriff Schwarz schreiben wir groß, um das widerständige Potenzial zu zeigen, und *weiß* schreiben wir klein und kursiv, da es sich nicht um eine kollektive Selbstbezeichnung handelt, sondern um eine Analysekatgorie und eine Bezeichnung privilegierter Positionen (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013: 32f.). »Schwarz, Schwarze Menschen oder Schwarze Deutsche sind selbstgewählte, positiv besetzte Bezeichnungen von Menschen, die auf ihre gemeinsame Betroffenheit von rassistischer Diskriminierung verweisen. Diese politische Selbstbezeichnung markiert Widerstand gegen rassistische Fremdzuschreibungen. Menschen, die keine rassistische Diskriminierung erfahren, werden als weiße Menschen bezeichnet. Die Wörter *weiß* und Schwarz beschreiben also nicht die Hautfarbe oder andere phänotypische Merkmale, sondern die sozialen Positionen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft« (Kubinaut 2021).

8 Zur Beschäftigung mit rassistuskritischer, sensibler Sprache siehe *Exit Racism* (Amnesty 2017).

Studies⁹ in das Handlungsfeld Schule diffundieren. Denn *weiß* bleibt hier als Position nicht unsichtbar, sondern wird von den Sprecher:innen bewusst markiert. Auch lässt sich im Sample ein Ringen der Befragten mit Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen beobachten. Es äußert sich z.B. darin, dass im Sprechakt selbst noch Begriffe gesucht, kommentiert, verändert oder verworfen werden. Besonders auffällig sind Bezeichnungsverunsicherungen in der Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus (BI21: 159, BI21: 159, BI24: 97, BI26: 169, BI4: 162).¹⁰ Die in den Interviews sichtbar werdenden sprachlichen Suchbewegungen können als Ausdruck für den sich aktuell vollziehenden gesellschaftlichen Wandel gelesen werden.

Ein Teil der Lehrkräfte nimmt auch die »Superdiversität« (Vertovec 2007) der Migrationsgesellschaft wahr: »Ein riesengroßes Potpourri« (BI17: 55). Benannt werden Familienkonstellationen, die sich einer eindeutigen natio-ethno-kulturellen Zuordnung entziehen, weil sie »sehr durchmischt sind« (BI8: 95) und auf transnationale Beziehungsnetzwerke verweisen (Welsch 1994).

Wenn ich jetzt meine Klasse speziell anschau, ich habe eine Reihe von Kindern mit Migrationshintergrund. [...] Und dann verschiedene Teilmigrationshintergründe, teilweise marokkanisch, ägyptisch. Dann haben wir rumänisch, italienisch, deutsch. Also viele Mischungen. (BI22: 69)

An der Verwendung der Begriffe »Mischungen« und »Teilmigrationshintergründe« zeigt sich implizit, dass die Verwendung binärer und homogenisierender natio-ethno-kultureller Kategorien in der postmigrantischen Gesellschaft quasi an natürliche Grenzen stößt, denn diese Konzepte vermögen es nicht (mehr), die hochdiversifizierte deutsche Gesellschaft mit ihren vielfältigen hybriden Identitäten und sich überschneidenden Differenzlinien angemessen abzubilden.

Anerkennung der Normalität von Migration

Die meisten Lehrkräfte berichten, dass sie in der Thematisierung von Migration im Klassenzimmer verdeutlichen, dass diese kein neues Phänomen ist. Dies wird besonders bei der Bearbeitung des Themas im Längsschnitt im Geschichtsunterricht¹¹ deut-

9 Critical Whiteness Studies ist eine in den USA entstandene und jüngst auch in den deutschsprachigen Raum als Kritische Weißseinsforschung eingeführte Forschungsperspektive, die den Fokus in der Forschung zu Rassismus und Diskriminierung insofern verschiebt, als dass nicht die durch die Konstruktionen von »Rasse«, Ethnie oder Kultur Markierten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sondern die Konstruktion der »unmarkierten Normalität« und von »Weißsein«. Vertreter:innen des Ansatzes kritisieren, dass *Weißsein* als deutsche Normalität gilt. So werden Schwarze und People of Colour selten als Deutsche wahrgenommen, da Deutschsein meist mit *Weißsein* gleichgesetzt wird (vgl. hierzu Tißberger et al. 2009 und Tißberger 2016).

10 Siehe hierzu auch in diesem Band das Kapitel 5.1: Viola B. Georgi und Sina Isabel Freund: *Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht: Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation*.

11 »Längsschnitt bedeutet, dass ein ausgewählter Aspekt über einen längeren historischen Zeitraum hinweg verfolgt und untersucht wird. [...] Dies lässt Veränderungen in der Zeit besonders deutlich werden« (Sauer 2001: 57).

lich: Hier wird Migration als Regelfall in der Geschichte und »sozusagen als typisches menschliches Merkmal« (BI24: 59) gefasst. »Migration«, so eine andere Lehrkraft, »gab es ja in Deutschland im Prinzip seit immer. Seit Menschengedenken« (BI17: 58). Auf den Geschichtsunterricht bezogen folgert eine weitere, es »sollte von der 5. Klasse bis zur 12. Klasse eigentlich Migrationsgeschichte betrieben werden, weil da macht man [...] ein sehr schönes Tor auf, dass Geschichte eigentlich auch schon immer darüber erzählt, wer wo wohnte und wie wir uns zusammensetzen« (BI7: 191).

Untermauert wird diese Sichtweise häufig dadurch, dass die Lehrkräfte selbst über biografische oder familiäre Migrationserfahrungen verfügen, und etwa neben dem Deutschen andere Sprachen sprechen oder grenzüberschreitende Beziehungsnetzwerke mit »Verwandten aus aller Herren Ländern« (BI4: 38) pflegen, oder weil sie vielfältige »Kontakte zu Leuten mit Migrationshintergrund, auch in der eigenen Familie« (BI14: 23) haben. Lehrende, die Migrationsphänomene in ihren eigenen Familien und ihrer unmittelbaren Lebenswelt erfahren und reflektieren, beschreiben die Migrationsgesellschaft tendenziell seltener als Herausforderung. Stattdessen betonen sie eher die Normalität von transnationalen Lebenszusammenhängen und Diversität.

Lehrende, die bereits länger unterrichten, betrachten die gewordene Migrationsgesellschaft entlang ihrer Berufsbiografie und beschreiben den damit einhergehenden Wandel – wie bspw. die gesellschaftliche Pluralisierung – als über die Berufsjahre und Schülergenerationen hinweg selbst erlebte Entwicklung.

Also wo ich angefangen habe im Referendariat, das war eine rein deutsche Schülerschaft, also deutscher Hintergrund. Dann kam ich an die [Schulname]. Da waren doch schon einige dabei, die überwiegend türkischen Hintergrund hatten. Und dann kam ich an die [Schulname], wo ganz viele Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Gesamtschulen überwiegend oder auch Realschulen hinkommen. Und das war total multikulti. Zwei Drittel haben Migrationshintergrund. Und davon wieder die Mehrheit stammt aus muslimischen Ländern. Und insofern war für mich Vielfalt einfach im Klassenzimmer gegeben. (BI20: 27)

Markant ist in diesem Interviewausschnitt der gespannte Erfahrungsbogen von »rein deutsch« zu »multikulti«. In der Bezeichnung »rein deutsch« offenbart sich eine Vorstellung von Reinheit und Ursprünglichkeit, der die nationalistischen Kategorien einer postnationalsozialistischen Gesellschaft zugrunde liegen (Messerschmidt 2021). Der homogen vorgestellten (»rein deutschen«) Schülerschaft wird eine als nicht-deutsch gelesene Schüler:innenschaft gegenübergestellt (»multikulti«, »türkisch«, »aus muslimischen Ländern«, »Migrationshintergrund«), die auf diese Weise zugleich migrantisiert wird. Es sind diese Schüler:innen, die aus Sicht der Lehrperson über die Jahre Diversität in die Klassenzimmer gebracht haben.

Oft gehen Reflexionen über die sich wandelnde Zusammensetzung der Klassenzimmer mit der Beobachtung einher, dass dies ebendiese es erforderlich machte, den Unterricht stärker an die veränderte Schüler:innenschaft und deren Bedürfnisse anzupassen. Vorgebracht werden hier unterschiedliche Anpassungsleistungen, wie etwa das Aufweichen eines bildungsbürgerlichen Kanons und der damit verbundenen Erwartungen an die Schüler:innen (BI3: 101), das Schließen von als herkunftsbedingt ausgewiese-

nen Wissenslücken im Fach Geschichte (BI2: 27), der Abbau sprachlicher Hürden oder ganz allgemein der Umgang mit Leistungsheterogenität (BI6: 38).

Na, da würde ich, glaube ich, eher sagen, dass meine Perspektive sich sehr geändert hat. Vorher hatte ich keinen Kontakt zu dieser Art von Schülerschaft und die hat sich ja jetzt komplett verändert. Am Anfang hatte ich selber [...] wenig Verständnis für die Probleme der Schüler und habe deutsche bildungsbürgerliche Werte vertreten, die halt nicht passen, und heute sehe ich das halt anders. Also, da würde ich sagen, da ist einfach sehr viel Konfliktpotenzial verschwunden, weil ich mich auf die Schülerschaft eingestellt habe. Da könnte ich eher über mich nachdenken als über die Schüler. (BI3: 101)

Einige Lehrende vertreten die Position, dass allgemein eine stärkere Diversitätsorientierung im Geschichtsunterricht notwendig sei:

Also, dass zentral sein muss, dass Diversität auf verschiedenen Ebenen im Umgang mit Geschichte stärker berücksichtigt werden muss. Dass also auch die Geschichtslehrerschaft diverser werden muss, die Geschichtsforscherschaft, dass dort verschiedene Positionen und Herkünfte stärker berücksichtigt werden müssen. (BI30: 246)

Ferner weisen interviewte Lehrkräfte auf interkulturelle Konzepte im eigenen Unterricht hin (BI14: 21, BI37: 71, BI26: 130, BI21: 90) sowie auf Schulprogramme und Leitbilder (BI33: 93), die die gesellschaftliche Diversität adressieren, so z.B. auf das bundesweite Netzwerk *Schule ohne Rassismus*, aber auch auf Schulen, die sich hierzu ein eigenes Leitbild erarbeitet haben.

Hervorgehoben werden zudem interkulturelle pädagogische Ansätze im Zusammenhang des Unterrichtens in Klassen, »wo die Schüler wirklich bunt zusammengewürfelt aus allen Herren Ländern kommen« (BI37: 71). Die Anwesenheit von Migrationsanderen wird oft mit der Notwendigkeit verknüpft, »interkulturell« zu arbeiten oder anders pädagogisch aktiv zu werden. Hier zeigt sich ein Grundproblem der interkulturellen Pädagogik: Sie beabsichtigt zwar, auf kulturelle Vielfalt pädagogisch adäquat zu reagieren, setzt jedoch die spezifische natio-ethno-kulturelle Verschiedenheit zugleich immer auch voraus. Differenzphänomene werden häufig allein auf kulturelle oder religiöse Unterschiede zurückgeführt. Diese Fokussierung auf Kultur in der interkulturellen Pädagogik ist vielfach kritisiert worden (etwa Radtke 1995, Scherr 1998).¹² Auch wenn man im wissenschaftlichen Fachdiskurs der interkulturellen Pädagogik darum bemüht ist, eine defizitorientierte und paternalistische Zielgruppenorientierung zu überwinden, lässt sich im Schulalltag oft das Gegenteil beobachten. So münden die in bester Absicht entwickelten interkulturellen Konzepte häufig in Othering-Prozesse¹³, etwa wenn in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder und Jugendliche als

12 Kritisiert wird die Neigung zu kulturalistischer Reduktion migrationsgesellschaftlicher Phänomene, die Essenzialisierung von kultureller Zugehörigkeit und die Vernachlässigung von Rassismus (Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016: 68f.).

13 Othering ist ein weitverbreitetes Phänomen zur Herstellung von Asymmetrien in der Gesellschaft, die durch Unterscheidungen entstehen, wobei sich eine »Mehrheit« (»Wir«) von einer »Minderheit« (»Nicht-Wir«) durch Zuschreibungen an diese abgrenzt und sich als privilegiert darstellt (Mecheril et al. 2010: 42). Die Markierung der »Anderen« geht also einher mit der Etablierung der dominanten Position der »Normalen«. Othering produziert beständige Sichtbarkeit, wobei die, die die »Anderen«

kulturell ›Andersartige‹ markiert und fremd gemacht werden. Beispielhaft hierfür sind Thematisierungen von Migration, die kulinarisch oder folkloristisch enggeführt werden, wenn etwa das ›Landestypische‹ gezeigt werden soll. Solche Projekte laufen immer auch Gefahr, kulturelle Stereotype zu (re-)produzieren: »Wir machen auch relativ regelmäßig einen ›Tag der Kultur‹, nennt sich das, wo die Schüler dann [...] aus ihrer Sprache, aus ihrer Kultur, aus ihrer Kulinarik irgendwas mitbringen« (BI16: 21).

Hier werden Kulturen als homogen und statisch vorgestellte Großkollektive betrachtet. Synonyme hierfür sind Länder, Gesellschaften, Staaten, Völker, Nationen oder sog. Kulturkreise. Den Schüler:innen wird im Rahmen solcher Schulprojekte die Mitgliedschaft in Großkollektiven zugeschrieben, die sie dann natio-ethno-kulturell repräsentieren sollen, indem sie etwa landestypische Speisen darreichen. Das hier zugrunde liegende Verständnis von Kultur führt dazu, dass die Schüler:innen wie Marionetten wahrgenommen werden, die an den Fäden ihrer Kultur hängen (Leiprecht 1992).

Die Wahrnehmung, dass Migrationsgesellschaft nur dort existiert, wo Migrant:innen und ihre Nachkommen einen signifikanten Teil der lokalen Population bzw. der Schüler:innenschaft ausmachen, führt dazu, dass Initiativen für eine diversitätsorientierte Schulentwicklung von den Lehrenden auch nur dort als sinnvoll erachtet werden. Dies widerspricht dem Konzept der Migrationsgesellschaft ebenso wie der damit einhergehenden Migrationspädagogik (Mecheril 2010). Die Migrationspädagogik knüpft die schulische Bearbeitung migrationsgesellschaftlicher Phänomene gerade nicht an die Anwesenheit migrantischer bzw. migrantisierter Akteur:innen im Unterricht, sondern definiert das Lernen über Migration als Teil einer notwendigen und zeitgemäßen Allgemeinbildung (hierzu Mecheril 2016: 23ff.). Zugleich wird in den Interviews deutlich, dass dort, wo die Herkünfte und Migrationsgeschichten der Schüler:innen nicht als Marker von Differenz auftauchen, Heterogenität im Klassenzimmer entlang von vielfältigen Differenzlinien beschrieben wird, etwa sozioökonomische Differenz, Bildungsbenachteiligung der Familie, religiöse Orientierung, Mehrsprachigkeit, Geschlecht, Behinderung oder Leistungsheterogenität (z.B. BI25: 64, BI18: 41, BI28: 67, BI32: 63). Die Diversität der Schüler:innenschaft wird also von den Befragten vielfältig benannt und differenziert dargestellt, auch im Zusammenwirken unterschiedlicher Merkmale z.B. im Hinblick auf Risikolagen. Es scheint aber, als ob diese für die Gestaltung und Reflexion von Lernprozessen so relevanten Kategorien immer dann zweitrangig werden, wenn Migration verhandelt wird, insb. auch im Zusammenhang mit deutschen Sprachkompetenzen: »Insgesamt ist das Sprachniveau sehr schlecht [...]. Und das Problem ist eben noch viel größer bei diesen ganzen Migrationskindern, die eben zu Hause, was weiß ich, alles Mögliche sprechen« (BI31: 108). Im Sample ist die Tendenz regelmäßig, dass Lehrende aus wahrgenommener kultureller und sprachlicher Differenz determinierende Zuschreibungen über die Gesamtgruppe der Migrationsanderen ableiten: »Weil die Schüler, die kommen ja in ein anderes Land, haben andere Bräuche, Gepflogenheiten zu Hause, andere Sprache sowieso [...]. Und das irgendwie im Gesamtpaket, das als Lehrer zu bewältigen, ist schon eine Herausforderung« (BI37: 71).

herstellen und exponieren, meist unsichtbar bleiben (hierzu u.a. Said 1978: 96f., Spivak 1988: 288f., Mecheril 2004: 221).

Diese Beobachtung deckt sich mit den Befunden der Curricula-Analysen von Paul Mecheril und Yasemin Karakaşoğlu (2018), wonach Vielfalt in Schule und Klassenzimmer meist ausschließlich mit einem Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen verbunden wird. Im Ergebnis werden diese von einem großen Teil der von uns befragten Lehrkräfte als Herausforderung beschrieben. Entgegen den in vielen Interviews emphatisch vorgetragenen Normalisierungsbehauptungen und den Bekenntnissen zu einer deutschen Migrationsgesellschaft gelingt es den Befragten unseres Samples nur selten, dem hegemonialen Diskurs über Migration als Problem zu entinnen.

3.1.2 Geschichtskultureller Wandel aus der Perspektive von Geschichtslehrkräften

Der Begriff Geschichtskultur erfasst die Gemeinsamkeiten des Umgangs der Gesellschaft mit Geschichte (Rüsen 1994: 5, siehe auch Abschnitt 1.3.4 in diesem Band). Die Schule bildet, so Schönemann (2000: 45), einen institutionellen Rahmen für geschichtskulturelle Praxis. Mit ihrem Unterricht praktizieren Lehrkräfte Geschichtskultur, indem sie einerseits die Schwerpunkte des Lehrplans umsetzen, andererseits aber auch eigene historische Orientierungen sowie die Interessen der Schüler:innen einbeziehen. In den Interviews zeichnet sich ab, welche historischen Themen für Schüler:innen, nach Ansicht der Lehrenden, sowie für die Lehrkräfte selbst eine Rolle im Geschichtsunterricht spielen. Dabei erweist sich der NATIONALSOZIALISMUS (57 Codings) als das mit Abstand am häufigsten genannte Thema in unserem Sample. In den 37 Interviews, die in die Auswertung einbezogen wurden, wird der NATIONALSOZIALISMUS in jedem Interview mindestens einmal genannt. Der Abstand zu anderen Nennungen ist groß: So werden bspw. MITTELALTER (15 Codings), INDUSTRIALISIERUNG (6 Codings) oder die FRANZÖSISCHE REVOLUTION (11 Codings) deutlich seltener angeführt.¹⁴

Hinsichtlich der Perspektive der Lehrkräfte auf den geschichtskulturellen Wandel veranschaulicht die Analyse der Interviews allgemein, dass Lehrkräfte den gesellschaftlichen Umgang damit häufig in direkten Zusammenhang mit dem Sozialraum Schule stellen. Die Befragten benennen unterschiedliche Zeitpunkte und Ereignisse, die diesen Wandel markieren. So beziehen sich einige der Interviewten auf ein nicht weiter definiertes »Früher« im Gegensatz zu einem »Heute«. Andere gehen auf konkrete historische Ereignisse ein, in deren Folge sich der Umgang mit Geschichte(n) verändert habe, so bspw. die Terroranschläge vom 11. September 2001 oder der Mauerfall 1989. Während der geschichtskulturelle Wandel, den Lehrkräfte hinsichtlich Migration diskursiv verhandeln, in den Abschnitten 3.1.1 und 3.1.3 diskutiert wird, widmet sich dieses Kapitel zwei weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen, die im Sample als Indikatoren geschichtskulturellen Wandels häufig expliziert wurden.

14 Es wurden alle Themen codiert, die in den Interviews genannt wurden. Eingrenzend kommen an dieser Stelle lediglich Themen zum Tragen, die in allen Bundesländern Teil des Lehrplans sind, wodurch Vergleichbarkeit ermöglicht wird. Zudem wurde die Frage nach Themen, die Schüler:innen interessieren, allen Lehrkräften gestellt.

Die eine der genannten Entwicklungen spiegelt sich in religionsbezogenen gesellschaftlichen Debatten, die von den Lehrkräften als Treiber und Ausdruck von Wandel benannt werden. Dabei wird beinahe ausschließlich die Rolle des Islam hervorgehoben, der häufig als Gegensatz zum Christentum konstruiert wird.¹⁵ Hier zeigt sich nicht nur, wie die Konstrukte Orient und Okzident (Said 1978) mitsamt ihrer vorgeblichen Gegensätzlichkeit (re-)produziert werden. Weiterhin wird deutlich, wie dominant der Säkularisierungsdiskurs im deutschen Schulsystem verankert ist und z.T. auch von den Lehrkräften bedient wird. Als zweite gesellschaftliche Entwicklung benannten viele befragte Expert:innen die heutige Zugänglichkeit bzw. Allgegenwart von Geschichte als Charakteristikum geschichtskulturellen Wandels. Dies wird auch als »Geschichtsboom« (BI30: 167f.) bezeichnet, infolge dessen Geschichte zunehmend kulturindustriell aufbereitet werde und damit einer Vermarktungslogik unterworfen sei.

Kontroversen um den Islam im Geschichtsunterricht am Beispiel des 11. September 2001

Geschichtskultureller Wandel wird in den Interviews auch, aber nicht an erster Stelle an Diskursen um Migration festgemacht. So wird über Themen wie Kolonialismus, Umgang mit Schuld und Verantwortung in Bezug auf die nationalsozialistischen Verbrechen, das Osmanische Reich oder den Mord an der armenischen Bevölkerung eine Verbindung zwischen Geschichtsunterricht und Migrationsgesellschaft hergestellt (siehe hierzu die Panoramen 3.1.1 und 3.1.3). Auffällig ist, dass der geschichtskulturelle Wandel, der sich um Migrationsdiskurse spinnt, eng mit Praktiken der Differenzierung, des Othing wie auch der Zuschreibung verwoben ist.

Insgesamt erweisen sich die oft kontroversen Debatten über ›den‹ Islam und muslimische Schüler:innen als zentraler Topos, wenn die interviewten Expert:innen über geschichtskulturellen Wandel sprechen. Der Beginn dieses Wandels wird von vielen Befragten auf den 11. September 2001 datiert. Infolge des islamistischen Terrorangriffs auf die USA und seiner Folgen entwickelten sich Diskurse, die die ›islamische Welt‹ geopolitisch in den Blick nehmen. Dies spiegelt sich in den Interviews, in denen mit Hilfe von zugeschriebenen historischen Orientierungen eine Grenze zwischen einer Wir-Gruppe und den ›Anderen‹ gezogen wird, sodass es unweigerlich zu religiös begründeten Othing-Prozessen kommt.

Die *Andersheit* der Religion wird hierbei nicht mittels religionswissenschaftlicher Kategorien definiert, sondern in einer grundlegenderen Operation festgestellt: »Religion« wird mit *Andersheit* verbunden; die »andere Religion« ist in diesen diskursiven Topoi immer die »Religion der Anderen«, womit die *Andersheit der Anderen* als *quasi-religiöse Setzung* fungiert. (Grünheid/Mecheril 2017: 290, Herv. i.O.)

Riem Spielhaus (2018: 129f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in den auf den islamistischen Terroranschlag in den USA folgenden gesellschaftlichen Debat-

15 Exemplarisch skizziert wird dies von einigen interviewten Expert:innen etwa im Zusammenhang mit der Thematisierung der Terroranschläge vom 11. September 2001.

ten Muslim:innen verstärkt zu den ›Anderen‹ gemacht wurden.¹⁶ In einigen Interviews zeigt sich deutlich, dass Lehrende an Othering- bzw. Veränderungsprozessen beteiligt sind. Konstruiert wird nämlich der Gegensatz zwischen einer christlich-säkularen, z.T. eurozentrischen Perspektive auf Religion (repräsentiert durch die Lehrenden) und muslimisch geprägten Überzeugungen und Glaubensbekenntnissen (repräsentiert durch die Schüler:innen). Praktizierende Muslim:innen werden dabei oft als ›anders‹ gezeichnet. Dabei vermischen sich nationale oder ethnische Zuschreibungen mit religiös-kulturellen, da Muslim:innen in den meisten Fällen auch gleichzeitig als türkisch oder arabisch benannt werden, umgekehrt türkisch oder arabisch gelesene Schüler:innen oft automatisch als muslimisch und religiös gelten (BI31: 143, BI34: 92, BI37: 115, BI31: 143, BI4: 88, BI6: 161).

Vereinzelt werden muslimische Schüler:innen als »kleine Islamisten« (BI31: 115) oder »Kopftuchmädchen« (BI11: 331) bezeichnet (vgl. auch BI4: 160, BI21: 64, BI31: 47, BI3: 159). So heißt es bspw.: »Wir haben auch eine relativ große Mädchenfraktion mittlerweile. Unter Kategorie ›Kopftuch‹ gibt es mittlerweile auch eine richtige Clique. Es sind glaub ich fünf bis sechs Kopftuchträgerinnen« (BI7: 61). Oder auch:

Natürlich für die muslimischen Schüler, die Identifikation mit diesem radikalen Islam [...] ist natürlich ein Problem, aber die machen das natürlich nicht fest an historischen Ereignissen. Die überblicken auch nicht, dass sie da stehen infolge einer ganzen Entwicklung, die dahin geführt hat. (BI31: 231)

In den Erzählungen der Lehrenden zeigt sich, dass Konflikte im Klassenraum häufig durch Kommunikationsprobleme zwischen religiösen Schüler:innen bzw. denjenigen, denen Religiosität zugeschrieben wird, und den Lehrkräften mit einem westlich-säkularen Gesellschaftsverständnis entstehen (z. B. BI20: 25). Hannah Peaceman (2018: 165) problematisiert in diesem Zusammenhang die normative säkular-christliche Prägung fast aller deutschen Schulen. Verhandlungsspielräume für vielfältige religiöse Ausdrucksformen seien damit von vorneherein eingeschränkt. Im Zusammenhang beschreiben die befragten Expert:innen weiterhin, dass Geschichten, in denen es um islamisch-christlichen Kontakt geht, im Geschichtsunterricht eine wichtigere Rolle spielen und noch an Bedeutung gewinnen (BI37: 157).

Dieser große Themenkomplex Religion. Das spiegelt sich [...] sowohl in den Lehrplänen als auch zum Beispiel in den Lehrwerken. Also ich merke, dass vielleicht früher dann der Investurstreit [...] oder das Lehnswesen sehr viel stärker betont worden ist, ist es auf einmal dann das Thema Kreuzzüge und [...] auch interkultureller Austausch und islamische Welt und, und christliche Welt. (BI21: 100)

Grundsätzlich scheint es, als sähen sich die Geschichtslehrkräfte mit zwei Herausforderungen konfrontiert: ein Teil der Schüler:innen bringe gar kein Verständnis für religiöse Zusammenhänge und Lebensformen mehr auf (»Atheisten und Agnostiker« BI31:

16 Auch international zeigt sich dieses Phänomen. Um nur einige Beispiele zu nennen: Jennie Lebowitz (2016) beschäftigt sich mit antimuslimischem Rassismus nach den Terroranschlägen in den USA, von dem v.a. junge Menschen betroffen sind, und Monika Bobako (2018) mit den zunehmenden antimuslimischen Diskursen in Polen.

289, »religiösen Analphabeten« (BI21: 63), während ein anderer Teil Religion aktiv und zu unkritisch praktiziere. Beiden Gruppen wird unterstellt, dass sie den Geschichtsunterricht mangels Vorwissen und Interesse erschweren. Eine Lehrkraft spitzt ihre Wahrnehmung der Situation auf folgenden Satz zu: »Investiturstreit zu unterrichten, ist die Hölle« (BI4: 24).

Der 11. September 2001 wird von den Lehrenden als Zäsur markiert. Den maßgeblichen Einfluss, den die Anschläge auf den geschichtskulturellen Wandel nahmen und weiterhin nehmen, thematisieren die folgenden Interviewausschnitte:

9/11 – seitdem wird das Thema Islamismus und also im Zusammenhang mit Terrorismus und so weiter viel mehr behandelt, klar. Also da ist schon ein Wandel, denke ich, seitdem. Und das [...] sieht man dann auch in den Kernlehrplänen, da wird in der Einführungsphase, also in der elf, dann auch Fremdverstehen unterrichtet, wo auch das Zeitalter der Gastarbeiter auch nochmal behandelt wird und wo Islam und Christentum behandelt wird, was vielleicht vor zwanzig Jahren nicht der Fall war in Geschichte, im Fach Geschichte. Und das aber seit 2001 denke ich. (BI26: 131)

Und dann kann man sagen, dass eigentlich so ziemlich radikal ab 9/11 dieser Clash of Civilizations kam, [...] da tauchte der plötzlich in Schulbüchern auf. Ja, und ab dann gab es erstmals diese Orient-Okzident-Sache, die auftauchte als Gegensatz oder Islam und der Westen mit ganz vielen Begriffen, die eigentlich nicht geklärt waren, was sind die »westlichen Werte«? (BI4: 132)

Die islamistischen Anschläge vom 11. September 2001, so legen viele der Befragten dar, werden verstärkt im Politik- und Geschichtsunterricht thematisiert. Die Religion nimmt dabei einen großen Stellenwert ein, wobei sich in einigen Interviews eine Dichotomie zwischen Orient und Okzident, insb. zwischen Islam und Christentum, manifestiert.

Schulbücher thematisieren die auf den Anschlag folgenden geopolitischen Veränderungen in den Fächern Politik, Geschichte sowie z.T. in Geografie und Ethik. Dies stellt bspw. eine Studie des Georg-Eckert-Instituts (2011) zum Bild des Islam in europäischen Schulbüchern fest. Dort heißt es, dass der Islam gegenwärtig häufig in Zusammenhang mit Terrorismus verhandelt wird (ebd.: 7). Eine Lehrkraft erkennt einen Wandel in der thematischen Ausrichtung hin zur »Begegnung mit dem Islam« (BI4: 128), der sich in den letzten 20 Jahren vollzogen habe:

Grundsätzlich würde ich sagen, ist Geschichte entideologisiert worden. Es hat weniger mit aktuellen politischen Auseinandersetzungen zu tun. Die Geschichte ist früher, in Form von Geschichtspolitik, vereinnahmt worden, um bestimmte politische Positionen zu begründen oder zu verteidigen oder so. Und das ist eigentlich seit dem Ende des Kalten Krieges weggefallen. Fukuyama hat das Ende der Geschichte verkündet und damit gibt es keine ideologische Auseinandersetzung mehr eigentlich. Es mag sein, dass es jetzt diesen Clash of Civilizations gibt [...], dass jetzt vielleicht die Frage »Begegnung mit dem Islam« usw. deutlich mehr vorkommt, während früher Systemvergleich an allen Ecken und Enden vorkam. (ebd.)

Der 11. September wird als Zäsur für einen geschichtskulturellen Wandel erachtet, der sich in der Schule widerspiegelt und damit auch im Geschichtsunterricht, weil »Islam, Islamisierung, Attentate viel mehr Raum ein[nehmen]« (BI12: 440).¹⁷ Durch die Vermischung von Islam und Migration kommt es immer wieder zu einer (Re-)Produktion des Gegensatzpaars ›Orient‹ und ›Okzident‹. In den Interviews werden muslimische und nicht-muslimische Schüler:innen bezogen auf ihr Lernverhalten mitunter voneinander unterschieden und als gegensätzlich beschrieben. Es gibt jedoch auch Lehrende, die den weit verbreiteten gesellschaftlichen Diskurs über die ›islamische‹ versus ›westliche Welt‹ als problematische Konstruktion kritisieren.

Ich habe ein paar ältere Kollegen, mit denen ich gerade echt Schwierigkeiten habe, weil das da unfassbar in so eine Wir-Die-Haltung abdriftet und auch [...] teilweise eben auch von Religionslehrern mit unterstützt [wird], sozusagen in so Diskussionen, also wo man wirklich schnell aneinandergerät. (BI25: 121f.)

Aber 9/11 ist ja auch ein Beispiel dafür. Man könnte ja wirklich sich fragen, wie kommt es eigentlich zu diesem Zusammenstoß von westlicher und ich sage jetzt mal: westlicher und muslimischer Kultur? Die Frage könnte man ja stellen. Aber die wird, meiner Meinung nach, nicht gestellt. Sondern es werden Feindbilder konstruiert und die Feindbilder werden gepflegt. Aber völlig unhistorisch. (BI35: 261)

Dieser Wandel der zunehmenden Aufmerksamkeit für den Islam bei gleichzeitiger stereotyper Darstellung führt in der pädagogischen Praxis zu Konflikten und auch Überforderung. Denn der Blick richtet sich nicht nur theoretisch auf ein historisches Unterrichtsthema, sondern teilweise konkret auf muslimische Schüler:innen selbst. So erinnert sich eine Lehrerin: »Was ist der Unterschied zwischen Islam und Islamismus? Die Schule hat versucht, da entgegenzuarbeiten, also gegen die Islamophobie zu arbeiten, weil wir ja schließlich die Leute da sitzen haben. [...] Und es wurde ziemlich viel auf diese religiöse Schiene geschoben« (BI4: 132). Diese Lehrerin beschreibt die Herausforderung, der sich nach dem 11. September 2001 entwickelnden Polarisierung zu begegnen, ohne muslimische Schüler:innen zu Stellvertreter:innen ihrer Religion zu machen und sie damit in eine Art kollektive Haftung für diesen Konflikt zu nehmen. Einige der interviewten Expert:innen äußern sehr klar ihre Überforderung:

Die Schule braucht ganz, ganz viel Hilfe. Und auch selbst die wohlmeinendsten Lehrer können das nicht. [...] Ich fände diesen Austausch auch mit anderen Institutionen ganz, ganz wichtig. [...] Ich finde das hier toll, ich bin auch immer wieder gerne hier in der Bildungsstätte, ja. Das sind Momentaufnahmen und es ist so: Man kriegt Schüler, ja, man kriegt sie einfach, weil, weil da werden ja auch Dinge aufgebrochen. (BI21: 153)

In den Interviews wird von den Lehrkräften immer wieder zum Ausdruck gebracht, dass sie sich Unterstützung und Fortbildungen zu den Themen wünschen, die durch

17 Die Grenze zwischen den Unterrichtsfächern Geschichte und Politik lässt sich an dieser Stelle nicht klar aus den Interviews herauslesen. Viele Geschichtslehrkräfte unterrichten nach Vorgaben der jeweiligen Kultusministerien der Bundesländer, bspw. in Berlin, Hamburg und Niedersachsen, beide Fächer.

den geschichtskulturellen und migrationsgesellschaftlichen Wandel im Unterricht relevant werden. Die Reaktionen der Lehrkräfte auf diesen Wandel sind dabei höchst unterschiedlich. Die einen fordern »anständigen Islamunterricht [...], weil es für diese Kinder so wichtig ist. Und das muss in die Schule« (BI31: 363), andere hingegen empfinden religiöse Positionierungen der Schüler:innen als Herausforderung. So beschreibt eine Lehrperson ihre Reaktion, nachdem sich ein muslimischer Schüler geweigert hat, eine Kirche mit seiner Klasse zu besichtigen: »Und ich habe dann argumentiert: ›Ich erwarte aber von jemandem, der hier in diesem Land lebt, dass er bereit ist, sich mit der Kultur dieses Landes auseinanderzusetzen.‹ Also da würde ich sagen, da ist so eine Stunde, ein Versuch der Klärung, in die Hose gegangen« (BI20: 25). Die Lehrkraft stellt ihr pädagogisches Handeln an dieser Stelle selbst infrage, denn sie empfindet es als eine Klärung, die »in die Hose gegangen« ist, d.h. die nicht stattfand. Der religionsbezogene Konflikt, und hier explizit die Konfrontation mit dem Islam, ist eine Herausforderung für die pädagogische Praxis (Karakasoğlu 2020: 83).

Die befragten Lehrkräfte begegnen beiden gesellschaftlichen Entwicklungen, die von ihnen regelmäßig als Indikatoren des geschichtskulturellen Wandels dargestellt werden – Geschichtsboom bzw. Ubiquität von Geschichte sowie Religionskonflikte bzw. Islamkritik –, mit unterschiedlichen Ansätzen und Praxen historischen Lernens im Geschichtsunterricht. Dabei sind sie Akteur:innen des Wandels. Agency wird auf verschiedene Weise sichtbar: etwa indem der Wandel kritisch beobachtet und problematisiert wird, aber auch indem aktiv neue Wege erprobt werden, um den gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen adäquat zu begegnen. Kontroversen um geschichtskulturell relevante Themen sind Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Genannt werden hier Kolonialismus, Medienkompetenz und Digitalisierung, der Nahostkonflikt und Antisemitismus. Es handelt sich um Themen, die gesellschaftliche Zuschreibungen, Ausschlüsse und Begegnungen mit Vorurteilen aufrufen. Ebenso existiert eine starke Verbindung zum politischen Lernen. Gegenwarts- und Lebensweltbezug werden also als relevant erachtet (siehe Abschnitt 3.1.3). Der Umgang der Lehrkräfte damit hängt von der Bereitschaft sowie der Zeit und den Ressourcen ab, sich über die Schule hinaus mit diesen Themen zu beschäftigen, indem bspw. außerschulische Bildungs- oder Seminarangebote wahrgenommen werden, die neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um den Veränderungen im Klassenzimmer gerecht zu werden und eine Position darin zu finden.

Die Kontroversen um die Allgegenwärtigkeit von Geschichte

In der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik wird die Allgegenwärtigkeit von Geschichte bereits seit 30 Jahren konstatiert (Bergmann 1993: 209). Michele BarriCELLI und Julia Hornig (2008) sehen die Ubiquität von Geschichte v.a. medial getrieben, was auch, wie im Folgenden ausgeführt wird, in den Interviews eine Rolle spielt. Diese Ubiquität ist ein Bestandteil der Debatten um Public History, die sich mit der Anwendung historischer Methoden und der Vermittlung von Geschichte(n) an Gesellschaft und Öffentlichkeit außerhalb der akademischen Geschichtswissenschaft befasst (u.a. Hinz/Körber 2020, Demantowsky 2018). Zu ihren Themen- und Arbeitsfeldern gehören öffentliches Gedenken, Mahn- und Denkmäler, Gedenkstätten oder historische Debat-

ten in Zeitungen. Auch die Auseinandersetzung mit Geschichte in der Schule lässt sich mit diesem Begriff fassen. Dabei wird die Ubiquität von Geschichte in den Interviews mit Lehrenden häufig als ein Faktor geschichtskulturellen Wandels genannt.

Das heißt, dass so ein wirklich gesellschaftlicher Diskurs darüber stattfindet. Zumindest nehme ich das so wahr. Also wenn ich jetzt an den Wiederaufbau der Garnisonskirche [...] in Potsdam denke. Berliner Schloss. Also das wurde ja auch in großen Zeitungen sehr kontrovers diskutiert. [...] Holocaustmahnmal in Berlin, die Kontroversen darum. Doch, also ich würde schon sagen, dass so ein historisches Bewusstsein, dass das sichtbarer geworden ist. (BI5: 82)

Der geschichtskulturelle Wandel wird in den Interviews häufig mit einer umfassenden und breit diskutierten Gedenk- und Erinnerungskultur assoziiert, die sich zudem diversifiziert habe. Als grundsätzlich positiv wird dabei u.a. hervorgehoben, dass »die Gedenkkultur in den letzten 30 Jahren mehr aufgebaut wurde« (BI10: 331) und die Erinnerungskultur heute als selbstverständlich begriffen würde (BI16: 67). Gegenstand der Erinnerung seien unterschiedliche historische Ereignisse, die nun offener und kontroverser diskutiert würden:

Tabuthemen werden aufgebrochen. Gerade was auch den Nationalsozialismus angeht, hat sich in den letzten 20 bis 25 Jahren ja unglaublich viel getan, was die Aufarbeitung angeht – aber auch, was die Aufarbeitung der DDR-Geschichte angeht, aber auch, was die Aufarbeitung von Migrationsgeschichte angeht. (BI6: 132)

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang einer sich differenzierenden Gedenk- und Erinnerungskultur zum Ausdruck gebracht wird, ist die an Signifikanz gewinnende Rolle des Kolonialismus in öffentlichen Debatten (BI7: 69, BI20: 31f., BI24: 117).

Und da gibt es, glaube ich, viel, ja, viel breitere Ausstellungen auch in Museen, die sich da geschichtskulturell auch öffnen und neue Fragen sozusagen an die Geschichte bringen. Auch neue Fragen an die deutsche Geschichte, also dass hier auch wirklich der Kolonialismus mehr und mehr thematisiert wird [...], es hat sich nach 1990 bis heute, denke ich, viel mehr ausgebreitet. (BI24: 95)

Mit diesen »neue[n] Fragen« und deren Sichtbarkeit geht mitunter eine Enttabuisierung bestimmter, bisher marginalisierter historischer Themen einher. Zumindest findet ein offenerer Umgang mit Themen statt, die bisher wenig Raum im Klassenzimmer eingenommen haben. Diejenigen Lehrkräfte, die marginalisierte Themen im Unterricht aufgreifen, wie bspw. den NSU-Prozess (BI6: 146), sind oftmals selbst Akteur:innen in dem Feld bzw. persönlich mit einem Thema befasst. Sie schreiben sich selbst Handlungsmacht zu und nehmen daher häufig eine engagierte Perspektive, auch im Sinne des Empowerments marginalisierter Gruppen, ein, die auch im Unterricht zum Tragen kommt. Vereinzelt beschreiben sich Lehrende in diesem Feld explizit als Handelnde mit hoher Selbstwirksamkeit.

Ich versuche immer, Geschichte auch aus Frauenperspektive darzustellen, also in jedem Themenblock starke Frauen zu präsentieren, damit Geschichte nicht männlich dominiert ist. [...] Ich fand das als Schülerin damals schon immer ganz furchtbar. Ge-

schichte wirkte immer so, als wenn die Frauen immer nur am Kochen waren oder Kinder bekommen haben und ansonsten mit dem, was um sie herum passierte, nichts zu tun hatten. [...] Und beim Thema Nationalsozialismus mache ich einen expliziten Block zur Verfolgung von Homosexuellen und [...] gehe dann noch einen Schritt weiter zum Paragraf 175. Also alle Kinder, die ich unterrichte, haben davon Grundkenntnisse. (BI18: 27ff.)

Hier wird die Rolle der Lehrerin als Akteurin geschichtskulturellen Wandels deutlich. Der Bezug auf eine sich diversifizierende Erinnerungskultur, die zuvor marginalisierte Gruppen einbezieht, wird jedoch nur von einzelnen Interviewten hergestellt. Eher werden Freiheiten im Lehrplan genutzt, um persönlich favorisierte Themen wie Migration (BI11: 174) oder jüdische Geschichte (BI20: 13) prominent im Unterricht zu platzieren. Dieses bewusste Konturieren und Nuancieren ermöglicht es den Lehrkräften, innerhalb fester Strukturen wie Zeitrahmen, Lehrplangebundenheit und Prüfungen eigene Schwerpunkte zu setzen.

Die Allgegenwärtigkeit von Geschichte, speziell der öffentlich anerkannten Erinnerungskultur, umfasst weitere Aspekte, die in den Expert:inneninterviews zum Ausdruck kommen. So nehmen viele Lehrkräfte eine Demokratisierung von Geschichtskultur wahr: Die Zugänge zu Geschichte und zu geschichtskulturellen Debatten seien erleichtert worden, sodass sich Geschichte nicht mehr nur von einem Fachpublikum erschließen lasse. Zugleich wird ein Bedeutungsverlust des Fachs Geschichte festgestellt, welches nur noch als »Hilfswissenschaft« fungiere und nicht »gegen die Digitalisierung« ankäme (BI3: 109). Auch seien historische Kompetenzen, wie Quellenlesen und Materialverständnis, »sehr ins Hintertreffen geraten« (ebd.).

In fast allen Interviews werden (neue bzw. digitale) Medien als der Treiber von geschichtskulturellen Veränderungen benannt (127 Codierungen). Dies bewerten einige Lehrkräfte als einen Qualitätsverlust in der Vermittlung von Geschichte, da der kritische Umgang mit Geschichte und die fachliche Deutungshoheit wegfallen. Auf der anderen Seite steht die Position, dass Inhalte in »Leichter Sprache« verfügbar sein sollten (BI18), damit alle Schüler:innen dem Unterricht folgen können. Dazu lassen sich in den Interviews kontroverse Positionen feststellen. Einerseits wird die höhere Zugänglichkeit positiv bewertet; sie bedeute im Unterricht oft eine Hilfestellung, indem Zeitungsartikel, Filme und Dokumentationen leicht und schnell abrufbar sind. Andererseits aber wird ein Verlust an Qualität durch sprachliche Unzulänglichkeiten und »Schwächen« benannt, der sich u.a. darin äußere, dass Quellenarbeit und komplexe Lesekompetenzen bei den Schüler:innen nicht mehr vorausgesetzt werden könnten.

Das ist keine gute Entwicklung [...], es ist mir zu schnelllebig, einfach nur schnell mal zu googeln, und zack ist es da. Und ich brauche den Satz und fertig. Das ist für mich so nicht in die Tiefe gehen, nicht so umsichtig in der Geschichte, sozusagen sich damit zu befassen. (BI37: 108)

Kritisch hervorgehoben wird insb. die Rolle des Internet, durch das Printquellen an Bedeutung verlieren würden. Gerade die Digitalisierung wird als Treiber des Bedeutungsverlusts der historisch-wissenschaftlichen Disziplin genannt, was auch Franz (2015) beschreibt. In den Interviews wird dies im Hinblick auf das Risiko thematisiert, dass der

Wahrheitsgehalt von Nachrichten nicht immer überprüfbar sei und die Geschichtswissenschaft ihre Autorität zu verlieren drohe. Das folgende Zitat fasst diese Aspekte beispielhaft zusammen:

Dass [es] digitalisierte, von Google insbesondere, wie ich es auch in der letzten Zeit erfahren habe, angestoßene Projekte gibt, wo Kunstwerke, die von historischer Relevanz sind, erfahrbar werden, und ich glaube, dass [das] sowohl als auch Übel für die Geschichtswissenschaft ist, insofern, als dass man sehr schnell Dinge den Schülern nahebringen kann und auch erfahrbar machen kann, die es sonst halt vorher nur im Museum gegeben hätte. Negativ aber auch, dass die Qualität mitunter darunter leiden kann, weil man eben falsche Informationen dazu streut, die dann aber auch nie hinterfragt werden [...]. Und jeder kann halt was dazu beitragen, aber ich muss sagen, wenn man es mal auf Wikipedia bezieht, was ja auch sehr viel Möglichkeiten für Geschichte bietet, ist das ein breiter Erfahrungsschatz, der auch eine Enzyklopädie von früher um Längen schlägt, was die Richtigkeit der Information und den Umfang insbesondere der Information anbelangt. Also, ich sehe das ganz positiv. (BI15: 48)

Der erleichterte und unmittelbare Zugang zu historischen Quellen, Texten und Gegenständen über neue Medien wird hier ambivalent bewertet. Es gibt aber auch Positionen, die diese Entwicklung positiv hervorheben. In den Interviews wird damit deutlich, dass mit der Demokratisierung der Zugänge Wissenschaft an Deutungshoheit verliert. Einige Lehrkräfte stellen fest, dass die kritische Betrachtung von Geschichte abgenommen habe und gleichzeitig viele Dinge »weniger kontrovers diskutiert werden als jetzt vor 20, 30 Jahren« (BI13: 181). Deutlich wird immer wieder, dass die Einschätzungen dazu auseinandergehen: Mal werden die Chancen, mal die Risiken von Medien und Mediennutzung thematisiert.

So benennen viele Lehrkräfte als Herausforderung, einerseits Medien, denen Schüler:innen im Alltag begegnen, einzubeziehen und andererseits »hinzuschauen und zu sehen, was steckt dahinter, warum wird mir das so vermittelt, wie kann ich mir selber ein Urteil dazu bilden? Also eigentlich die Urteilskompetenz zu bestärken« (BI25: 219). Die Lehrpersonen sind bestrebt, den Austausch über Geschichte im Klassenzimmer durch den Einsatz neuer Medien zu intensivieren (z.B. BI36: 96). Christoph Hamann (2012: 5ff.) hält in diesem Kontext fest, dass Zeitgeschichte auch Mediengeschichte ist, woraus sich eine geschichtskulturelle Neuorientierung der Arbeitsweisen im Unterricht ergeben müsse, um Schüler:innen bei geschichtskulturellen Deutungen zu unterstützen.

Neben der allgemeinen medialen Präsenz von Geschichte wird in den Interviews immer wieder der Eingang historischer Themen in die Populär- und Unterhaltungskultur genannt: Historienfilme, Serien, digitale Spiele und Dokumentationen trügen dazu bei, dass Geschichte im Alltag allgegenwärtig sei.

Es gibt, meiner Ansicht nach, halt schon einen Geschichtsboom, der in verschiedenste Richtungen geht. Also sei es von – ja, im weitesten Sinne nenne ich natürlich *Game of Thrones* [...], also das irgendwie natürlich auch vermarktet wird in Serien und Fernsehproduktionen und so weiter. Dann ja natürlich schon auch auf der Ebene von [...] Populärkultur. (BI30: 167f.)

Ich würde sagen, dass es noch zugenommen hat, diese, ich sage mal so, populäre Geschichtskultur im Sinne von Spielfilmen, Dokumentationen, solche Sachen. Dass das, das gab es schon zu meiner Studentezeit auch, aber ich habe den Eindruck, das ist mehr geworden. Also diese Spielfilme, die da im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, Fernsehen, produziert werden, zu, was weiß ich, zur Nachkriegszeit. Oder jetzt gab es hier vor Kurzem dieses hier zum Mauerfall, 30 Jahre Mauerfall. [...] Und dass, habe ich den Eindruck, dass solche Sachen eigentlich zugenommen haben. [...] Dann ist auch, gibt es auch so einen gewissen Boom, finde ich, von Museen und Ausstellungen. Ich habe auch das Gefühl, dass es mehr geworden ist. (BI34: 214ff.)

Der Unterhaltungsaspekt und die Konsumierbarkeit von Geschichte, die in vielen Interviews hervorgehoben werden, verweisen zugleich auf deren Vermarktung. Dass sich die Wissenschaften auf einem Markt behaupten müssen, auf dem es um die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen geht, ist auch die These der Herausgeber des Sammelbands *History Sells* (Hardtwig/Schug 2009: 11). Solche Thesen werden von einem Teil der Interviewten aufgegriffen. Exemplarisch hierfür steht das folgende Zitat: »Ich würde schon sagen, dass es auf der einen Seite, ich denke mal durch die Medien [...], so einen Geschichtshype gibt, ja? Weil man es halt ganz gut vermarkten kann« (BI11: 289). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass viele Lehrkräfte (z.B. BI15: 52, BI19: 129, BI25: 104) als Beispiel für »Dokumentation« auf die Guido-Knopf-Dokumentationen verweisen (siehe hierzu u.a. auch Näpel 2003). So stellt eine Lehrkraft eine sehr enge Verbindung zwischen dem Wandel, der durch Medien hervorgebracht wurde, und den Dokumentationen Guido Knopps her: »Ja das ist natürlich unglaublich medial aufbereitet worden. Also ich kann mich noch dran erinnern, *Hitlers Helfer* von Guido Knopp war so der Anfang, habe ich das Gefühl, wo irgendwie so eine Lawine losgelöst wurde« (BI14: 71). Diese kritische Haltung gegenüber der Tendenz, die Sensationsaspekte von Geschichte medial in den Vordergrund zu rücken, spiegelt sich auch in der Beschreibung der Interessen der Schüler:innen im Geschichtsunterricht. Diese würden ihr historisches Interesse häufig an das Spannungs- und Unterhaltungspotenzial von Geschichte knüpfen.

In der Fünf und Sechs haben alle Bock auf Ötzi. Den mögen alle, das ist super. Ich habe manchmal [...] [das] so CSI-mäßig [gemacht], dass die dann ermitteln müssen, [...] wie der dann umgekommen ist, welche Spuren es so gibt. [...] In der Neun sicherlich NS-Zeit: ein absoluter Evergreen, der immer genommen wird. Erster Weltkrieg ist auch total spannend. [...] Kreuzzüge, Hexenverfolgung, das mögen die Schüler. RAF-Terror. [...] Man kann jetzt böse sagen, wenn es blutig wird, scheint es besonders interessant zu werden. (BI14: 37)

Darüber hinaus werden häufig Revolutionen, Hexenverbrennungen, Sklaverei und kriegerische Auseinandersetzungen genannt, die Schüler:innen besonders ansprechen, von ihnen als interessant befunden würden (u.a. BI4: 44, BI5: 21, BI11: 203, BI12: 122, BI37: 101). Was das obige Zitat allerdings auch zeigt, zumindest in Anbetracht der Sprache und Begrifflichkeiten, die genutzt werden, ist, dass Lehrkräfte das eigene Interesse in den Unterricht einbringen, um Spannung aufzubauen und Geschichte alltagsrelevanter bzw. angewandter zu gestalten.

Fast alle interviewten Expert:innen sprechen über Veränderungen der Bilder von Geschichte, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Das wird in vielen Interviews besonders mit dem alltäglichen Umgang der Schüler:innen mit Medien in Verbindung gebracht. Eine Lehrkraft fasst dies folgendermaßen zusammen: »Früher war da Geschichte irgendwie so das Fach mit dem langen Bart, wo jemand Jahreszahlen vorgepredigt hat« (BI15: 52). Diese Lehrkraft sieht es als positive Entwicklung, dass Geschichte nun jünger und vielfältiger, damit möglicherweise auch zugänglicher oder attraktiver für junge Menschen geworden ist. Diese Veränderung wird in ihrer Komplexität in vielen Interviews diskutiert. Sie wird ebenso als Herausforderung wie als Chance wahrgenommen, mit beiden setzen sich die Lehrkräfte auseinander. Dabei bewegen sie sich in einem Spannungsfeld: einerseits an akademischen Vorstellungen von Geschichtswissenschaft festhalten zu wollen, woran nicht zuletzt Ausbildung und Studium Anteil haben, andererseits deutlich die Notwendigkeit wahrzunehmen, historisches Lernen auch an Gegenwartsbezügen und der Lebenswelt der Schüler:innenschaft auszurichten.

3.1.3 Historisches Lernen: Doing Memory im Geschichtsunterricht – Prinzipien, Möglichkeitsräume und Fallstricke

Das historische Lernen in der Schule ist immer eingebettet in breite gesellschaftliche geschichts- und erinnerungskulturelle Debatten. Geschichtsunterricht ist jedoch eine besondere Form des historischen Lernens, denn er wird durch »Absicht, Plan, Institution, Professionalität« (Baumgärtner 2019: 57) bestimmt und er findet in der Institution Schule statt. Dort sollen Schüler:innen »anhand von fachspezifisch bedeutsamen Inhalten und Themen mittels eines Unterrichtsprozesses, der den Ansprüchen der Bezugswissenschaften entspricht, relevantes geschichtliches Wissen und für historisches Lernen grundlegende Kompetenzen erwerben und ausdifferenzieren« (Gautschi 2009: 100). Dabei privilegiert der Geschichtsunterricht regelmäßig die Geschichte der eigenen Nation. Auch in anderer Hinsicht ist schulisches historisches Lernen eine Einführung in die dominante Geschichts- und Erinnerungskultur (Meyer-Hamme 2018: 87): Schüler:innen sollen in eine konventionelle Deutung von Vergangenheit eingeführt werden und auch Werturteile übernehmen. Dies steht zuweilen im Kontrast zu den Lehr- und Rahmenplänen, die Schüler:innen auch dazu befähigen wollen, sich an kontroversen Debatten über Geschichte und Erinnerung zu beteiligen. Damit sollen geschichts- und erinnerungskulturelle Deutungen und Prägungen bewusst gemacht und reflektiert werden. Der KMK (2014: 4) bzw. ihren *Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* zufolge geht es darum, dass Geschichte und Geschichtsbilder als konstruiert begriffen werden müssen und die Lernenden zu selbstständiger Reflexion von Geschichtsdeutungen und zur Beteiligung an historischen Kontroversen befähigt werden müssten. Wenn der reflektierte Umgang mit Geschichte und Erinnerungskultur – wie es hier geschieht – zum Ziel erhoben wird, stellt sich die Frage, wie es die Lehrenden mit der Subjektorientierung beim historischen Lernen halten (Meyer-Hamme 2018: 86). Exemplarisch soll dies in diesem Kapitel im Abschnitt *The-*

matisierungen von Migration und Migrationsgeschichte an empirischen Beispielen erörtert werden.

Die befragten Lehrkräfte reflektieren und adressieren migrationsgesellschaftliche Aspekte des geschichtskulturellen Wandels in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Intensität und entfalten dabei auch Agency. Die Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen, sind mannigfaltig. Im folgenden Abschnitt werden zentrale Facetten dieser Faktoren sowie der Handlungsbedingungen dargelegt.

Von besonderer Bedeutung sind dabei schulische Vorgaben bzw. Handlungsbedingungen, etwa Lehrpläne und Zeitvorgaben, ebenso wie die historischen Orientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura 1997) der Lehrenden im Geschichtsunterricht, also die Frage, inwiefern sie sich überhaupt als geschichtskulturell handelnde Akteur:innen definieren und positionieren. Es wird deshalb beleuchtet, wie die interviewten Lehrenden historisches Lernen im Unterricht initiieren, welche Formen der Erinnerung – im Sinne eines Doing Memory (Macgilchrist 2017) – sie praktizieren, welche didaktischen Prinzipien für sie im Unterricht handlungsleitend sind und wie sie auf migrationsgesellschaftliche Phänomene und Kontexte Bezug nehmen und auch selbst Veränderungen bewirken (wollen).

Handlungsbedingungen historischen Lernens in der Schule

Die Lehrenden sind in ihrer Unterrichtspraxis an spezifische Handlungsbedingungen gebunden, die für die Auswahl, Bereitstellung und Bewertung von historischen Bildungsangeboten entscheidend sind. Lehr- und Rahmenpläne für das Fach Geschichte und die dort formulierten Standards, Kompetenzen und Inhalte, die sich auch in den Schulbüchern niederschlagen, bilden den verbindlichen Handlungsrahmen. Auch die interviewten Lehrkräfte müssen im Hinblick auf Klassenarbeiten und Abschlussprüfungen (etwa das Zentralabitur) dafür sorgen, dass die Schüler:innen genügend fachliches Wissen erwerben, um diese erfolgreich zu bestehen. Deshalb ist häufig von »Stoffdruck« die Rede. Bezogen auf die Thematisierung von Migration im Unterricht zeigt sich in diesem Zusammenhang etwa, dass Migration v.a. dann »durchgenommen« wird, wenn die Prüfungsordnung das explizit vorsieht: »Prüfungsschwerpunkt: Ausländer in der Bundesrepublik und in der DDR; Flucht und Vertreibung; Arbeitsmigration« (BI5: 27).

Lehrkräfte arbeiten in unterschiedlichen Schulformen, adressieren dort eine nach Jahrgängen strukturierte altershomogene, aber in vielerlei Hinsicht diverse Schüler:innenschaft, die im Rahmen der für das Fach Geschichte vom jeweiligen Bundesland vorgesehenen Stundenzahl in festgelegten wöchentlichen Zeitfenstern zusammenkommt, um sich mit Geschichte zu beschäftigen. Die meisten befragten Lehrer:innen thematisieren diese Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht (z.B. BI1: 79, BI5: 47, BI14: 136, BI19: 111). Oft geschieht dies in der Absicht, aufzuzeigen, wie institutionelle Strukturen, Vorgaben, Zwänge und Routinen das historische Lernen unter schulischen Bedingungen prägen und auch begrenzen (BI1: 107, BI16: 17, BI36: 126, BI18: 286).

Intensiv abgewogen werden von den Befragten auch methodische Fragen zu Längsschnitten versus Chronologie.¹⁸ Immer wieder problematisiert wird, dass man für ein längsschnittliches Vorgehen mehr Unterrichtszeit brauche, die nicht zur Verfügung stehe (BI10: 23). Zeitmangel ist mit 102 Codierungen der am meisten genannte Faktor, wenn bestimmte Zugänge, Inhalte, Methoden oder Projekte im Unterricht nicht realisiert werden. Es gebe einfach nicht genug Stunden im Wochenplan für das Fach Geschichte: »Geschichte und Politik muss man peitschen, also man hat gar nicht viel Spielräume« (BI20: 173). Unmittelbar damit verknüpft, setzen sich die Befragten mit den curricularen Vorgaben auseinander: »Und da sind wir letztendlich immer die Sklaven der curricularen Planung unserer Landesregierung, so ganz frei ist man da ja leider nicht« (BI16: 17). Einige Interviewte kritisieren sowohl den geringen Spielraum als auch die vorgegebenen Themen. Sie würden es z.B. als sinnvoll oder notwendig erachten, dass Themen aufgenommen werden, die migrationsgesellschaftliche Relevanz besitzen, etwa »stärker Kolonialismus [...] aufgrund der Migration« und den »orientalischen Raum mit ein[zu]beziehen« (BI13: 7ff.) oder den »Kurdistan-Türkei-Konflikt« (BI18: 200). Lehrende berichten aber auch, wie es ihnen trotz des teilweise als restriktiv empfundenen Lehrplans gelingt, ebensolche Fragen aufzugreifen und lebensweltlich rückzubinden, insb. in Bezug auf Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft (BI21: 150, BI30: 174). Zuweilen wird es jedoch als riskant beschrieben, konflikthafte Themen wie den Nahostkonflikt (BI22: 169) oder Kolonialrassismus (BI12: 534ff.) aufzurufen. Befürchtet werden Kontroversen und daraus resultierende Konflikte in der Klasse, die nicht hinreichend bearbeitet werden können und den Vollzug von Unterricht gefährden. Andere interviewte Expert:innen sehen primär den Zeitmangel in der Schule als verantwortlich dafür an, bestimmte Themen nicht bearbeiten zu können: »Seit Jahren habe ich ein Bündel von Kopien zu Hause liegen, über die Herero und Nama und über die Frage nach Entschädigung. Es wird leider immer rausgestrichen, weil wieder die Zeit fehlt« (BI22: 3).

Grundsätzlich fällt auf, dass die Befragten sich in den Interviewaussagen gedanklich vorwiegend im Rahmen von Schule und Unterricht bewegen und sich nur selten über die Lehrer:innenrolle hinaus als gesellschaftliche Akteur:innen geschichtskulturellen Wandels begreifen. Die interviewten Lehrkräfte schreiben sich bezogen auf gesellschaftliche Transformationsprozesse eher wenig Agency zu, aber sie tun dies teilweise

18 Die befragten Lehrkräfte beziehen unterschiedliche Standpunkte bezogen auf das chronologische Unterrichten von Geschichte versus längsschnittliche Betrachtungen. Dabei werden u.a. folgende Themen als für längsschnittliche Betrachtungen geeignet betrachtet: Menschenrechte (BI15: 11, 77), (Massen-)Medien (BI15: 37), Rechtsextremismus (BI24: 61) und Geschlechtergerechtigkeit (BI27: 31). In einem vielstimmigen Abwägen von Vor- und Nachteilen werden von den Interviewten unterschiedliche Positionen vorgetragen. Es ist von berechtigten »Widerständen gegen die Längsschnitte« (BI1: 213) die Rede. Unterstrichen wird öfter, dass die Schüler:innen zunächst eine (zeitliche) Orientierung bräuchten, die über den chronologischen Ansatz besser zu vermitteln sei (BI5: 67, BI10: 23, BI24: 31, BI5: 67). Gleichzeitig gibt es Positionen, die das Potenzial, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft produktiv zu verbinden, eher Längsschnitten zuschreiben (BI1: 99). Befürworter:innen von Längsschnitten betonen die konsequente Orientierung an Themen (BI1: 99). Kritisch wird angemerkt, dass Längsschnitte zu komplex und anspruchsvoll, daher »für den Schüler gar nicht greifbar« (BI9: 295) seien.

bezogen auf den Geschichtsunterricht. Insofern wirkt die institutionelle Struktur von Schule nicht nur beschränkend, sondern auch ermöglichend. Im Sample finden wir sowohl Lehrende, die ausschließlich in der vorgegebenen curricularen Struktur agieren und die Lehrpläne, so gut sie können, ins Klassenzimmer übersetzen, als auch – wenn gleich wenige – Lehrende, die sich als Change Agents verstehen. Letztere entfalten in den Interviews eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf ihren Geschichtsunterricht, betonen die eigenen Gestaltungsspielräume (etwa Exkursionen, Archivarbeit, Geschichtswerkstätten) und üben Kritik am Status quo. Zugleich zeigen sie sich offen und engagiert für Themen (etwa Osmanisches Reich, Genozid an Armenier:innen, Völkermord an den Herero und Nama, NSU-Morde) und Zugänge (etwa Globalgeschichte oder Menschenrechtsbildung), die sie mit gesellschaftlichen Veränderungen und geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft in Verbindung bringen. Vereinzelt wird der geschichtskulturelle Wandel selbst thematisiert (BI5: 84). Ebenfalls eher selten werden Entscheidungen für Abweichungen vom Lehrplan getroffen und dann bewusst begründet:

Aber ich sage Ihnen ganz ehrlich: Wenn irgendwas Konkretes ist, dann weiche ich auch vom Rahmenplan ab. Und zwar in selbstherrlicher Weise. Wenn z.B. sowas ist wie Tag der offenen Moschee und ich mit den Kindern in die Moschee gehe, dann mache ich einfach vorher zwei Stunden was zur Vorbereitung darauf. (BI4: 212)

Erinnerungspraktiken

Der Blick auf Erinnerungspraktiken in Schule und Unterricht kann erhellen, wie kollektive Erinnerungen in der heutigen deutschen Gesellschaft geformt, gebrochen und transformiert werden. Erinnern wird im Sinne gelebter Curricula (Macgilchrist 2017) in der Schule v.a. durch den regulären Geschichtsunterricht praktiziert. Zudem gibt es im Sinne der programmatischen Curricula institutionell organisierte und begleitete Erinnerungsformen, wie etwa fest im Schulprogramm verankerte Gedenkstättenfahrten, Museumskooperationen und Zeitzeug:innenprojekte. Häufig sind Vitalität und Qualität von Erinnerungsarbeit an Schulen abhängig vom Engagement einzelner Lehrkräfte, die entsprechende Interventionen und Projekte initiieren. Das beschreiben auch Interviewte (z.B. BI1: 177). Hierzu gehören z.B. schulweite Schweigeminuten wie anlässlich der terroristischen Attentate vom 11. September 2001 (BI4: 138) oder des Anschlags auf den Berliner Weihnachtsmarkt vom 19. Dezember 2016 (BI12: 330).

Auffällig ist, dass bei geschichtsbezogenen Exkursionen in der Regel historische Orte ausgewählt werden, die im unmittelbaren lokalen Umfeld der Schule sind, also einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen haben: »Ich denke an die Stolpersteine, wir machen dann immer so einen Rundgang« (BI24: 65). Durch diesen Lebensweltbezug gelingt es, den historischen Blick für den sozialen Nahraum zu schärfen und die gewohnte Umgebung mit anderen Augen zu betrachten und neu zu erkunden:

Ich meine, 300 Meter von hier stand die alte Synagoge. Die haben sie abgebrannt hier. An einem ganz zentralen Ort. Keiner weiß, dass da mal die Synagoge war. Außer die Schüler, die von uns da hingeführt werden. Keiner weiß, dass vor dem Theater die alte

Synagoge stand. Da steht so ein kleines Zettelchen oder so eine Steintafel und mehr ist da nicht mehr. (BI14: 63)

Im Folgenden wird gezeigt, wie hegemoniale und nicht-hegemoniale Deutungen von Geschichte im Unterricht zum Tragen kommen und in Erinnerungspraktiken übersetzt werden. Untersucht wird also das Doing Memory (Macgilchrist 2017), die Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung im praktischen Vollzug im Klassenzimmer.

Didaktische Prinzipien

Doing Memory, hier verstanden als die Erinnerungspraktiken Lehrender im Umgang mit diversen Vergangenheiten, lässt Aushandlungsprozesse und strukturelle Rahmungen im Unterricht sichtbar werden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der Historie und ihren Deutungen soll den Lernenden Orientierung im Umgang mit Vergangem, in der Gegenwart und in der Zukunft bieten. Hieran wird zugleich die Bedeutung des Geschichtslernens in der und für die Migrationsgesellschaft deutlich. Damit Geschichtsunterricht Orientierungsleistungen erbringen kann, müssen die historischen Inhalte zu Unterrichtsgegenständen gemacht und Lernprozesse angeregt werden. Angesichts der gesellschaftlichen Diversität liegt das Augenmerk besonders auf der Angemessenheit und Gültigkeit der Inhalte, die im Geschichtsunterricht vermittelt werden, ebenso wie auf der Angemessenheit und Wirksamkeit der Vermittlungsformen. Hier kommen die didaktischen Prinzipien des Geschichtsunterrichts ins Spiel, auf die sich die befragten Lehrkräfte viel häufiger beziehen als auf Kompetenzen. Man könnte daraus eventuell folgern, dass die Kompetenzdebatten im Fach Geschichte für die hier interviewten Lehrenden eine eher untergeordnete Rolle spielen.¹⁹ Kompetenzen werden selten expliziert, jedoch oft synonym zum Begriff Lernziel verwendet, als hätte lediglich eine Umbenennung statt einer Umorientierung stattgefunden. Ein Lehrender bringt das wie folgt auf den Punkt: »Also, ich meine die Lehrkräfte, die das jetzt seit 20, 30 Jahren machen, die haben ja schon auch Sachen gemacht, die man heutzutage in diese Kompetenzbegriffe fassen könnte« (BI1: 49).

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche didaktischen Prinzipien in der Praxis beachtet, bewertet und umgesetzt werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Prinzipien Multiperspektivität sowie Gegenwarts- und Lebensweltbezug. Diese wurden in den Interviews am häufigsten genannt. Für die befragten Lehrenden besitzen sie für den Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft offenbar eine hohe Relevanz und Funktionalität.

19 Allerdings wurden Kompetenzen im Rahmen des Leitfragenkatalogs auch bewusst nicht explizit abgefragt, weil uns interessierte, ob und wie die Befragten diese selbst zur Sprache bringen würden.

Multiperspektivität

Multiperspektivität und mit ihr Pluralität sowie Kontroversität stellen zentrale Prinzipien der Geschichtsdidaktik dar.²⁰ Durch die Integration in die Rahmenlehrpläne aller deutschen Bundesländer, gehört das Prinzip der Multiperspektivität zum »festen Kern normativer Setzungen für historisches Lernen in der Schule« (Lücke 2017: 281). Es überrascht deshalb nicht, dass die befragten Geschichtslehrkräfte die herausragende Bedeutung von Multiperspektivität für die Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht betonen (BI1: 220-221, BI15: 33, BI16: 109, BI21: 54, BI22: 3). »Multiperspektivität ist mittlerweile sehr etabliert« (BI3: 9), wird als »entscheidende Kategorie« (BI24: 149) und das »A und O« (BI14: 130) von gutem Geschichtsunterricht bezeichnet.

Damit unterstreichen die Lehrkräfte, wie wichtig es ihnen ist, Schüler:innen im Geschichtsunterricht dazu zu befähigen, mit unterschiedlichen (historischen) Perspektiven möglichst reflektiert umzugehen. »Dass es nicht die eine Geschichte gibt, unter dem Aspekt von Multiperspektivität, ich glaube, das ist die Hauptmessage, die man vermitteln muss« (BI19: 66). Wie das Prinzip der Multiperspektivität von den Lehrenden verstanden und im Unterricht umgesetzt wird, variiert allerdings. Auch wenn oft hervorgehoben wird, »so viele Perspektiven wie möglich« (BI10: 523) sichtbar machen zu wollen, wird der Anspruch von Multiperspektivität häufig lediglich durch die Gegenüberstellung von zwei konträren Positionen eingelöst (BI4: 233-236, BI9: 505, BI15: 33, BI22: 213, BI25: 199, BI26: 97, BI29: 142), die eine Lehrperson sogar explizit als »biperspektivisch« (BI23: 273) ausweist.

Dieses Verständnis von multiperspektivisch blendet eine Vielzahl anderer Perspektiven aus. Es führt mitunter auch dazu, dass zwei gegensätzliche Perspektiven verallgemeinert und stellvertretend für eine Gruppe betrachtet werden, die auf diese Weise homogenisiert wird. Dies kann zur Reproduktion von binären Strukturen beitragen und hybride Zugehörigkeiten ausblenden, wie dieses Beispiel exemplarisch zeigt:

Oder im Mittelalter halt Kreuzfahrerstaaten: Was haben die Muslime und Christen voneinander gehalten? Also die Perspektive gegenseitig dann. In der Neueren Geschichte dann zum Beispiel die türkischen Gastarbeiter, die damals kamen und: Was war deren Sicht auf die Deutschen und was haben die Deutschen über die türkischen Gastarbeiter gedacht, also wie waren deren Perspektiven auf die andere Seite? (BI26: 130)

Als Herausforderungen bei der Umsetzung des Prinzips der Multiperspektivität werden etwa die Komplexität (BI23: 445) oder unzureichendes Lehrmaterial (BI25: 199, BI3: 422)

20 Für Klaus Bergmann (2000: 12) heißt Multiperspektivität »sowohl auf der Ebene der Erfahrung und der Wahrnehmung durch die Zeitgenossen wie auch auf der Ebene der Deutung durch Nachgeborene als auch auf der Ebene der durch Erinnerung angeleiteten Orientierung in der Gegenwart und Zukunft viele unterschiedliche Sichtweisen zu beobachten, zu beachten und zu reflektieren«. Den Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass im Wahrnehmen und Denken der Menschen Perspektivität eine unhintergehbare Tatsache ist, weshalb monoperspektivische Darstellungen, wie historische Meistererzählungen es sind, einen Großteil der Erfahrungen ausblenden (ebd.: 11). Durch die Auseinandersetzung mit dieser Multiperspektivität sollen die Lernenden erkennen, dass das Erzählen von Geschichte einen unabgeschlossenen Prozess darstellt.

benannt. Einige der interviewten Expert:innen schätzen ihren eignen Unterricht angesichts der realen Bedingungen so ein, dass er deutlich hinter den Idealvorstellungen von Multiperspektivität zurückbleibt.

Es zeigt sich, dass Multiperspektivität von den Lehrenden vielfach als das mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen am besten kompatible Unterrichtsprinzip eingeschätzt wird. Das gilt insb. dann, wenn es um die Thematisierung von Migrationsgeschichte(n) oder anderen bisher nicht im nationalen deutschen ›Basisnarrativ‹ aufgehobenen Geschichten geht.

Also für mich ist es [Multiperspektivität] das A und O. Meine Lerngruppe ist vielfältig. Meine Kinder bringen vielfältige Geschichten mit. Vielfalt ist bei uns im Klassenraum keine Vokabel, keine Floskel, sondern gelebte Realität und da, wo Vielfalt ist, müssen auch vielfältige Meinungen und vielfältige Ansichten zugelassen sein und die brauchen auch Raum. Die brauchen Sichtbarkeit, die brauchen Raum, die brauchen Möglichkeiten zur Klärung. (BI18: 184f.)

Gegenwarts- und Lebensweltbezüge

Die interviewten Lehrenden hoben in ihren Ausführungen zu den didaktischen Prinzipien ihres Geschichtsunterrichts die Bedeutung der Gegenwarts- und Lebensweltbezüge hervor. Es wurden insgesamt 149 Gegenwartsbezüge und 92 Lebensweltbezüge codiert, wobei es regelmäßige Verknüpfungen dieser beiden didaktischen Prinzipien gab.

Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge²¹ stellen allgemeine und auch geschichtsdidaktische Prinzipien des Unterrichts dar. Für das historische Lernen in der Schule sind sie von konstitutiver Bedeutung (Buck 2012: 290). Sie sollen dazu dienen, Geschichte interessant, lebensbedeutsam und damit für die Schüler:innen relevant zu machen. Das betonen auch die meisten interviewten Expert:innen. So führt eine Lehrkraft aus: »Das Schöne an Geschichte ist halt, dass es einen Gegenwartsbezug gibt. Dass die dann wissen, was das für ein Gebäude ist, warum die Straße so heißt, warum der Feiertag existiert, und das ist eigentlich dann sehr hilfreich« (BI7: 23).

Die vorliegende Studie kann nur einen vermittelten Blick auf die Perspektiven der Schüler:innen werfen, weil die Positionierungen der Lehrenden im Vordergrund stehen. Diese schreiben dem Gegenwarts- und Lebensweltbezug durchweg eine wichtige Rolle für das historische Lernen im Geschichtsunterricht zu, wie das Zitat »der Groschen fällt über den Gegenwartsbezug« (BI23: 309) illustriert.²² Durch das Herstellen

21 Für den Gegenwartsbezug lassen sich in der Geschichtsdidaktik zwei theoretische Dimensionen ausmachen: Einerseits handelt es sich um ein epistemologisches Merkmal von Geschichte, andererseits um ein Prinzip der Unterrichtsgestaltung, wobei das eine für das andere als konstitutiv betrachtet wird (Buck 2012). Mit Lebensweltbezug wird eine räumliche, mit Gegenwartsbezug eine zeitliche Dimension adressiert. Beide Begriffe werden häufig als Kollokation Lebenswelt- und Gegenwartsbezug gefasst (Schulz-Hageleit 2005, Buck 2012). Unter Gegenwartsbezug können »unterrichtspraktische/-methodische und erkenntnistheoretische Bezugnahmen« auf die Gegenwart verstanden werden (ebd.: 289).

22 Dieses vielversprechende Bekenntnis zum historischen Lernen für das Leben wird nach Befunden bisheriger Forschung bislang im Geschichtsunterricht allerdings nur bedingt, wenn überhaupt eingelöst (Borries 2008: 1). Auch ist die empirische Forschung zum geschichtsdidaktischen Prinzip des

von Gegenwartsbezügen generiere man überdies das Interesse jener Schüler:innen, die »sich eher für das Heute als für das Gestern« interessieren (BI1: 71). Geschichte werde durch Bezüge zur Lebenswelt der Schüler:innen – oder allgemeiner durch Bezüge zur Gegenwart – überhaupt erst relevant (BI4: 104, BI9: 245, BI15: 40, BI15: 29, BI7: 187). Sie werde von etwas Abstraktem, das für die Schüler:innen nicht greifbar sei, zu einem Gegenstand von »alltäglicher Relevanz« (BI9: 47, BI15: 29). Gegenwartsbezüge – so eine weitere Position – förderten die historische und die politische Urteilskompetenz (BI24: 11), denn durch das Aufzeigen von Parallelen und Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart könnten »Denkprozesse« (BI6: 24) angeregt werden. Prägnant und im Sample dominant ist die Position, dass Geschichte die Gegenwart erkläre (BI7: 19, BI30: 102), weil Ereignisse der Gegenwart ihre »Wurzeln« (BI15: 40) in der Geschichte hätten (BI27: 15, BI15: 40), also eine eher traditionale Form der Sinnbildung (Rüsen 1982).

Im Sample finden sich Beschreibungen von Lehrpersonen, wie sie im Unterricht Gegenwartsbezüge für die Klasse herstellen (BI4: 104) und aufzeigen, warum die im Unterricht verhandelte Geschichte eine aktuelle Relevanz besitzt. Dabei werden Aufgaben formuliert wie etwa: »Vergleiche die Verfassung von damals (Weimarer Republik) mit der Verfassung von heute« (BI2: 145) oder hinsichtlich Migration, »wenn man das mal vergleicht mit dem, was ›45 da eigentlich los war« (BI5: 27). Überhaupt werden Gegenwartsbezüge häufig über Vergleiche hergestellt (z.B. BI12: 116, BI16: 49, BI20: 131). Über Vergleiche können aber auch Kontinuitäten (im Sinne traditionaler Sinnbildung) sichtbar gemacht werden – etwa indem das Fortbestehen und Nachwirken bestimmter historischer Ereignisse betrachtet wird. Diese Strategie zur Herstellung von Gegenwartsbezug kommt in der Darstellung der von uns interviewten Expert:innen v.a. bei den Themen Kolonialismus und Nationalsozialismus zum Tragen. Genannt werden Fragestellungen wie: »Warum es heute noch Nazis gibt oder [...] wie wir denn eigentlich heute mit Antisemitismus umgehen?« (BI22: 91) oder Debatten um die Auswirkungen und das Fortwirken des Kolonialismus (BI5: 98, BI9: 391, BI12: 560). Einzelne Interviewte berichten, sich stärker mit kolonialen Kontinuitäten befassen zu wollen, beklagen aber Zeitmangel.

Wofür also zumindest ich im Unterricht kaum Raum habe, für diese Fragen des Kolonialismus. Also die halte ich tatsächlich für sehr zentral. Gerade jetzt auch die Frage, die diskutiert wird, mit dem Berliner Schloss und der Errichtung des Museums, der Rückgabe von Artefakten, die im Grunde den Kolonien entrissen wurden [...]. Also das halte ich persönlich für ganz wesentliche historische Fragen. Auch eine Frage der eigenen Verantwortung. Aber das kommt im Unterricht tatsächlich, meine ich, deutlich zu kurz. Ganz deutlich zu kurz. (BI5: 98)

Lebensweltbezüge, die an individuellen oder auch kollektiven Erfahrungen von Lernenden anknüpfen und die deren Lebenswelten in den Blick nehmen, werden durch die

Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs bisher überschaubar (Gautschi 2011, Waldis/Buf 2007). Nur wenig ist darüber bekannt, welche Lebensbedeutsamkeit Schüler:innen der Beschäftigung mit Geschichte tatsächlich beimessen (Meyer-Hamme 2011, Borries 1990).

Frage »Was hat das mit mir zu tun?« (BI28: 307) angeregt. Sie tauchen in den Interviews im Vergleich mit dem Gegenwartsbezug seltener auf.

Ja, und was das mit mir zu tun hat. Also ja, dass da vielleicht eben auch noch so die Verknüpfung nicht nur unbedingt im Gegenwartsbezug, sondern in individuellem Bezug, also: Was hat die Geschichte jetzt mit mir zu tun, warum soll ich das lernen? Und ja, das ist, glaube ich, halt gerade in der postmigrantischen Gesellschaft eben so wahnsinnig relevant, sich das zu überlegen [...]. Ich habe gerade heute Morgen Zahlen gelesen, dass in [Großstadt], glaube ich, siebzig Prozent der Schüler:innen, die sechs Jahre sind, einen Migrationshintergrund haben. In anderen großen Städten waren es, glaube ich, so um die fünfzig Prozent, so in [Großstadt], oder über fünfzig Prozent. Da ist dann eben die Frage, warum sollen wir die Geschichte dieses Bodens hier erklären? Und was hat das dann mit allen Schülerinnen zu tun? (BI28: 307)

Während zunächst über Gegenwartsbezüge die Relevanz von Geschichte an sich deutlich gemacht wird, wird sodann explizit nach Lebensweltbezügen gesucht. Über die Herstellung von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen verzahnen auch andere Lehrende historisches und politisches Lernen miteinander (BI5: 27, BI5: 69, BI9: 271, BI11: 51, BI14: 132). Überhaupt zählt zu den zentralen Befunden der Studie, dass von den Lehrkräften beide Felder fast durchweg aufeinander bezogen werden. Das Verhältnis von politischem und historischem Lernen wird von vielen Befragten wiederholt zur Sprache gebracht. Dabei ist die Position dominant, beides sei untrennbar miteinander verbunden oder gehöre letztlich zusammen: »Ich möchte nicht diese Trennung in Fach Geschichte und Fach Politik« (BI10: 547); »Die Ebenen sind ja irgendwie nicht zu trennen« (BI14: 132); »Ich hätte mir eher gewünscht, [es gäbe] ein Fach historisch-politische Bildung« (BI11: 431); »Es gibt keinen reinen Geschichtsunterricht und es gibt keinen reinen Politikunterricht. Kann es nicht geben, weil beide Fächer sich miteinander verbinden« (BI18: 95); »Das ist immer miteinander verknüpft, nur der Fokus ist manchmal ein anderer« (BI20: 17).

Mit der Schnittstelle, auf die gerade das letzte Zitat verweist, befasst sich auch der Politikdidaktiker Dirk Lange mit Blick auf die fachdidaktische Diskussion über das historisch-politische Lernen. Dabei unterscheidet er zwischen politikgeschichtlichem Lernen und geschichtspolitischem Lernen. Bei Ersterem falle der politischen Bildung die Aufgabe zu, »Wege aufzuzeigen, wie die Vergangenheit zur Bewältigung politischer Gegenwartsfragen genutzt werden kann« (Lange 2004: 108). Beim geschichtspolitischen Lernen gehe es darum, »wie der Prozess der Transformation von interessegebundenen Geschichtsbildern in kollektives Geschichtsbewusstsein anerkennungswürdig gemacht werden kann. Geschichtspolitisches Lernen entwickelt die Kompetenz, am politischen Streit um verbindliche Geschichtsdeutungen teilzunehmen« (ebd.). Für die von vielen befragten Lehrenden beklagte fachliche Trennung von Geschichte und Politik in der Schule könnte darin eine Lösung liegen. Im Sample wird dieser Ansatz von einer Lehrkraft am Beispiel eines schulinternen Curriculums konkretisiert:

Wir haben uns jetzt bei der Entscheidung, das schulinterne Curriculum neu zu gestalten, in der Fachkonferenz darauf geeinigt, zu sagen, wir nehmen die Fragen aus der Gegenwart. Politik stellen wir davor, dann schauen wir es in der Geschichte an und

schauen dann wieder, welche Relevanz es für die Gegenwart hat. Haben also sozusagen politische Bildung der Fragestellung der Geschichte vorgeordnet, um eine Relevanz fürs Fach und für die Schüler herzustellen. (BI3: 171)

Thematisierungen von Migration und Migrationsgeschichte

Die Thematisierung von Migrationsgeschichte hat aus Perspektive vieler Lehrender zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2019) jüngst an Bedeutung gewonnen. Dies ist im Zusammenhang mit der stärkeren medialen Präsenz von Flucht und Migration ab 2015 zu sehen (Arslan/Bozay 2019). Im Folgenden soll anhand der empirischen Befunde herausgearbeitet werden, welche Erinnerungspraktiken sich im Umgang mit Migrationsgeschichte(n) in Schule und Unterricht identifizieren lassen.

Es ist auffällig, dass die Befragten in der Thematisierung von Migration insb. Erinnerungspraktiken fokussieren, die auf Gegenwarts- und Lebensweltbezüge abheben (BI5: 27, BI7: 191, BI11: 171, BI12: 666, BI14: 134, BI22: 167, BI2: 205, BI6: 138, BI29: 126). Ein Grund hierfür ist vermutlich, dass Migration in großen Teilen als Zeitgeschichte verhandelt wird. Das Thema lässt sich aber freilich in allen historischen Epochen aufgreifen. Es gibt zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten an Standardlehrplanthemen des Geschichtsunterrichts. Migration und Flucht zu thematisieren, erscheint sowohl im chronologischen Durchgang als auch bei längsschnittlicher Orientierung in allen Jahrgangsstufen lehrplankonform. Entsprechend stellen die Curricula in den Bundesländern inhaltliche Rahmungen und Vorgaben zur Verfügung. Als besonders geeignet wird die Bearbeitung historischer Migrationsbewegungen ins Feld geführt (hierzu etwa Alavi 2004: 23f.). Thematisiert werden z.B. die Auswanderung von Deutschen nach Amerika im 19. Jahrhundert oder Flucht und Vertreibung im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg. Die Auseinandersetzung mit historischen Migrationsbewegungen erlaubt es, die jeweiligen Ursachen, Praktiken und Reaktionen zu analysieren und miteinander oder mit heutigen Beispielen zu vergleichen. Mittels historischer Quellen können z.B. Begegnungen und Alteritätserfahrungen, Ankunft und Aufnahme, Assimilation sowie Ausschlüsse untersucht werden. Geschichtsunterricht kann hier nüchtern zeigen, dass sich Gesellschaften in stetigem Wandel befinden, dass homogene, historisch unveränderte Gesellschaften eine Fiktion darstellen, und dass Migration weder ein modernes Phänomen ist noch eine Ausnahme, sondern der Normalfall in der Geschichte (Oltmer/Bade 2004, Oltmer 2018).

Die von uns geführten Expert:inneninterviews dokumentieren zunächst, dass Migration und Migrationsgeschichte vielerorts Gegenstand von Geschichtsunterricht sind. Allerdings gaben nur 2 von 37 Befragten an, dass sie sich auch im Studium mit der Thematik befasst hätten. Die Lehrenden berichten, wie sie unter dem Oberbegriff Migrationsgeschichte Themen wie die Völkerwanderung (BI19: 141, BI4: 196, BI6: 190, BI7: 167, BI9: 295), die Hugenotten (BI11: 157, BI3: 67), Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg (BI22: 87, BI24: 59, BI3: 15, BI35: 108, BI5: 27, BI7: 167, BI8: 246), Auswanderung in die USA (BI22: 49, BI36: 178) und die Arbeitsmigration in den 1950er und 1960er Jahren (BI12: 688, BI5: 27) in ihren Unterricht integrieren. Grundsätzlich variieren die Schwerpunktsetzungen und der Umfang bei der Behandlung des Themas stark.

Bemerkenswert ist, dass Migrationsgeschichte im vorliegenden Sample häufiger im Rahmen von Projekttagen/-wochen (BI10: 183, BI11: 157, BI20: 39, BI22: 87, BI23: 453-455, BI34: 102) oder auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (BI8: 156, BI12: 708, BI26: 67, BI13: 477-482) behandelt wird als im regulären Unterricht. Dafür steht beispielhaft das folgende Zitat:

Das Thema Arbeitsmigration kommt in neueren Spanischbüchern vor, auch weil es ja viele Spanier gab, so wie mein Vater, die eingewandert sind, also von dort ausgewandert. Das finde ich ganz gut, dass das in Spanischbüchern auch jetzt thematisiert wird. (BI12: 702)

Auffällig ist ferner, dass Lehrende, deren Schulen sich an Orten befinden, die durch Migration geprägt sind, wie etwa das Ruhrgebiet oder bestimmte urbane Räume, das Thema häufiger aufrufen.²³ Diese Lehrpersonen erzählen wiederholt von besonderen Projekten zum Themenkomplex Migrationsgeschichte (BI20: 27, BI37: 91, BI7: 193). Es wird zudem deutlich, dass die Thematisierung von Migration im Unterricht auch von dem persönlichen Interesse und dem Engagement der Lehrer:innen abhängt. In der Ausnutzung curricularer Gestaltungsspielräume und der aktiven Herstellung von Gewaltsbeziehungen wird auch Agency sichtbar.

Ich habe im Jahr 2015 zum Beispiel auf der Höhe der, wie man so schön sagt, Flüchtlingswelle, habe ich das Thema Migration einfach mal eingepflegt. Weil ich es als gesellschaftlich relevant empfunden habe. (BI22: 49)

Im Zusammenhang mit der Thematisierung von Fluchtgeschichten, Kriegshandlungen und -erfahrungen im Unterricht können Lebensweltbezüge sich auch problematisch darstellen. Bei Schüler:innen, die solchen Ereignissen ausgesetzt waren, kann es zu Retraumatisierungen kommen, wie eine Lehrende beschreibt:

Nicht erst seit der Fluchtmigration 2015/16 sitzen immer mehr Jugendliche im Klassenzimmer, die selbst unmittelbare Erfahrungen mit Krieg und Flucht gemacht haben. Es ist eine schwierige Sache, weil die Kinder, die mit Kriegserfahrung im Klassenraum sitzen, sind oftmals auch Kinder, die eine posttraumatische Belastungsstörung haben. Und in dem Moment, in dem ich das Wort Krieg sage, haben die ein Bild. Und da muss ich aufpassen, dass die nicht triggern und dass sie keine Flashbacks bekommen. Da habe ich eine Verantwortung. (BI18: 165)

Die ›Anderen‹ im Geschichtsunterricht: Zwischen Einbezug und Ausschluss

Migration kann als »eine Grundkonstante menschlicher Existenz« (Lange 2004: 223) gefasst werden und sollte daher auch wichtiger Bestandteil historisch-politischer Bildung werden. Damit rücken die historischen Narrative der Eingewanderten und ihrer Nachkommen ins Blickfeld. Zu diesen gehören vielfältige Geschichten von Migration

23 Hierbei fallen vermutlich auch die jeweils spezifischen curricularen Schwerpunktsetzungen in diesen Regionen bzw. Bundesländern ins Gewicht.

und Flucht, die ihren Ausgangspunkt an verschiedenen geografischen Orten, in unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten, Lebenssituationen und Motiven finden. Man denke z.B. an die Geschichten der Displaced Persons nach dem Zweiten Weltkrieg, der sog. Gast- und Vertragsarbeiter:innen aus der Türkei oder Vietnam, der Spätaussiedler:innen, der jüdischen Kontingentflüchtlinge und Schwarzer Deutscher oder die Geschichten der vielen geflüchteten Menschen aus Syrien, die in Deutschland Asyl fanden. Dabei ist unstrittig, dass Bezugnahmen auf gefühlte und reale kollektive Vergangenheiten weitreichende Folgen für die Begründung kultureller und sozialer Zugehörigkeiten haben und sich auch auf politische Positionierungen auswirken (Welzer 2010: 172ff.).

Die von uns befragten Lehrer:innen thematisieren mehrheitlich keine Migrationsgeschichte(n), die länger als ein oder zwei Generationen zurückliegen, oder die Geschichte der Herkunftsländer der Schüler:innen bzw. ihrer eingewanderten Eltern und Großeltern. Sie gehen im Unterricht sehr unterschiedlich mit diesen vielfältigen Geschichten um. Dabei lassen sich in der Zusammenschau einige typische Strategien identifizieren. Es fällt z.B. auf, dass bei keinem anderen Thema des Geschichtsunterrichts so viel und intensiv mit den Familienbiografien der Schüler:innen gearbeitet wird wie in der Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichte.²⁴ Durch das Herstellen persönlicher Bezüge sollen die Geschichten der Schüler:innen und ihrer Familien sichtbar gemacht werden. Was auf den ersten Blick als Anerkennung der Geschichte(n) der Einwander:innen und ihrer Nachkommen erscheint, läuft in der Praxis aber Gefahr, Zuschreibungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen zu mobilisieren – etwa wenn es in der Absicht geschieht, »den verschiedenen Hintergründen eine Stimme zu verleihen« (BI6: 208), oder wenn Fragen wie »Ja, wie lange ist denn deine Familie da?« (BI2: 149) oder »Wie ist es denn mit euren Großeltern und seid ihr denn jetzt wirklich immer hier gewesen?« (BI24: 59) in den Mittelpunkt rücken. Hierzu passt auch der erteilte Arbeitsauftrag »Interviewe ein Familienmitglied« (BI2: 135).²⁵ Es sind die Schüler:innen mit familiärer Migrationserfahrung, die als besonders und verschieden hervorgehoben und zu Objekten von Fremdheitserkundungen oder Integrationsbemühungen gemacht werden. Ein solches Othering stellt eine gewaltvolle hegemoniale Praxis dar, in der Andersheit konstruiert und ein Ausschluss von der Norm vollzogen wird. Die Referenz bildet stets die einheimische als homogen vorgestellte ›Mehrheitsgesellschaft‹ und deren ebenfalls vorgeblich homogene Geschichte. Indem Schüler:innen, die selbst migriert sind, Nachkommen von Eingewanderten sind oder über internationale Familienbezüge verfügen, gesondert angesprochen werden, werden sie als nicht-zugehörig zur deutschen Erinnerungsgemeinschaft adressiert. Es findet ein Othering entlang historischer Zuschreibungen statt. Erzeugt wird eine Differenz zwischen einer

24 Wichtig erscheint hier der Verweis auf die Tatsache, dass es sich bei der Migrationsgeschichte um Zeitgeschichte handelt, die im kommunikativen Gedächtnis der Familien aufgehoben ist und noch nicht historisiert ist. Deshalb ist das Arbeiten mit familienbiografischen Zugängen überhaupt möglich.

25 Die Lehrkräfte berichten, dass die Schüler:innen diese Aufgabe positiv aufnehmen und gerne umsetzen: »Das mögen die eigentlich auch recht gerne. Damit gehen sie sehr positiv um« (BI11: 465). Es handelt sich hier um die Beobachtungen der Lehrkräfte. Wir haben keine Aussagen der Schüler:innen selbst dazu.

der (homogenisierten) deutschen Nationalgeschichte zugeordneten Gruppe (Schulklasse) und den davon abgegrenzten Migrationsanderen. In den Expert:inneninterviews zeigt sich, dass bezogen auf Migration und Integration eine Perspektive vorherrscht, die diskursiv wirkmächtig eine eindeutige Unterscheidung zwischen einem kollektiven Eigenen und den ›Anderen‹ vollzieht. Mehrfachzugehörigkeiten und die Hybridität von Identitäten werden dabei ebenso ausgeblendet wie Verflechtungen und Überschneidungen von Geschichten. Dadurch wird das Bild einer scheinbaren Einheit von Nation stabilisiert.

Der folgende Interviewausschnitt zeigt ein Beispiel für die Erinnerungspraktik des familienbiografischen Einbezugs von Migrationsgeschichte. Es ist der Lehrkraft ein Anliegen, die Migrationsgeschichte der vietnamesischen Vertragsarbeiter:innen zu behandeln, denn es gibt viele Nachkommen dieser Einwander:innengruppe an der Schule. In den Regelunterricht lasse sich das Thema nur schwer integrieren, weshalb dies an einem Projekttag geschieht.

Und da haben wir einen ganzen Projekttag zu Vietnam gemacht und zu vietnamesischen Vertragsarbeitern [...]. Wir haben die vietnamesischen Schüler befragt, ob sie das gut fänden, es ist immerhin ja auch sehr viel Leid in dieser Geschichte drin [...]. Die fanden das aber super, also das hat man gesehen. Da war richtig ein Glänzen in den Augen. Die fanden das toll, dass wir hier diese Geschichte aufarbeiten. (Bl10: 146)

Der Interviewausschnitt erweckt den Eindruck, als seien die Adressat:innen des Themenschwerpunkts in erster Linie die Schüler:innen, denen eine vietnamesische Herkunft zugeschrieben wird. Mit dieser natio-ethno-kulturellen Ansprache werden historische und kulturelle Differenzen dramatisiert oder überhaupt erst konstruiert. Vor allem das Zitat »wir hier diese« unterstreicht, dass »diese Geschichte« in der Wahrnehmung der Lehrperson eigentlich nicht »hier«-hergehört und dass ihre Behandlung in der deutschen Schule eher ein Zugeständnis darstellt. Dafür erscheint Freude – »ein Glänzen in den Augen« – als eine angemessene Reaktion. Das ist nur ein Beispiel, wie die Inklusion der Erinnerungen von Eingewanderten und ihren Nachkommen konzipiert wird: additiv, nämlich als Projekt außerhalb des eigentlichen Geschichtsunterrichts. Die Thematisierung von Herkunfts- und Migrationsgeschichte erfolgt als Exkurs, als Sonderveranstaltung. Die Absicht der Inklusion der Geschichten der ›Anderen‹ läuft damit Gefahr, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden: Dass die Geschichte der vietnamesischen Vertragsarbeiter:innen in der DDR ein Teil deutscher Geschichte ist, gerät auf diese Weise ins Hintertreffen.

In der Studie finden wir zahlreiche Beispiele für eine solche Pädagogik des additiven Einbezugs, die der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler James Banks (1998) »additive approach« oder auch curriculare »infusion« nennt. Banks kritisiert, dass der bloße Einbezug minoritärer Geschichte(n) die hegemonialen curricularen Strukturen nicht tangiere, sie unter Umständen sogar verstärke, selten aber führten solche curricularen Zugaben zu echten Transformationen des Lehrplans und damit zu Perspektivwechseln im Sinne einer – im Besonderen für plurale Gesellschaften notwendigen

– Multiperspektivität.²⁶ Wir haben es also mit dem Paradox zu tun, dass Formen des Einbezugs den Ausschluss zementieren – wenn es sich, wie im oben genannten Beispiel, bloß um einen additiven Einbezug handelt. Zugleich liegt auf der Hand, dass die Beschäftigung mit Migrations- und Herkunftsgeschichte(n) das Potenzial der Anerkennung spezifischer (historischer) Kontexte, Erfahrungen und Erinnerungen birgt. Damit kann sie eine wichtige Ressource sein, um das Interesse migrantisierter Schüler:innen zu wecken, ihnen lebensweltliche Zugänge zu ermöglichen, und nicht zuletzt für Selbstvergewisserung und Empowerment im Unterricht. Das kommt auch in den folgenden Zitaten zum Ausdruck:

Die Geschichte ihrer Eltern, die Geschichte ihrer Migration [...], die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern, damit sie in Deutschland ankommen können. [...] Ich glaube, man kann als Türke, Araber oder wie auch immer, diese Kinder können nie sich ganz mit Deutschland identifizieren, solange sie nicht Frieden geschlossen haben und genug Kenntnis haben von der Geschichte ihrer Eltern, ich halte das für absolut wichtig. [...] Das ganze Narrativ, das sie da mit sich rumschleppen, das ist nirgendwo Thema in der Schule. (BI31: 29)

Geschichte ist im Wandel [...]. Und das würde ich mir schon wünschen, dass man beispielsweise das Thema Osmanisches Reich macht, ja? Das ist eigentlich unumgänglich jetzt mit den ganzen Kindern mit Migrationshintergrund, Türkei, Arabien, Syrien und so weiter und sofort. Das interessiert die einfach extrem, dass man solchen Themen viel mehr Platz gönnen sollte im Curriculum. (BI32: 277)

Hier wird die Notwendigkeit einer Öffnung des Geschichtsunterrichts für Themen benannt, die die beiden zitierten Lehrkräfte mit Schüler:innen mit (familiären) Migrationserfahrungen und internationalen Familienbeziehungen verbinden. Solche Positionen finden sich in den Interviews häufiger. Dahinter steht mitunter die These, dass die systematische Beschäftigung sowohl mit der Geschichte des Herkunftslandes der Eltern und Großeltern als auch mit deren Migrationsgeschichte(n) als Reflexion von Zugehörigkeiten und familiären Narrativen in historische Bildungsangebote der Schule eingelassen werden müsse. Dem käme auch die Bedeutung zu, die Lernenden zum kritischen Umgang damit zu befähigen.

Ein Teil der befragten Lehrkräfte (BI2: 215, BI20: 97, BI34: 188, BI23: 535, BI8: 103ff.) schafft im Unterricht deshalb auch Raum für die verschiedenen Narrative der Schüler:innen mit dem Ziel, »Schülerleben« aktiv einzubeziehen (BI2: 149).

Das heißt, du musst einen Unterricht machen, in dem es den Jugendlichen möglich ist, ihren Hintergrund einzubringen, ohne dass er ausdrücklich eingefordert wird. Weil das weckt Widerstand, wenn ich sage: »Du als Türke, was sagst du dazu?« [...] Wenn

26 Banks unterscheidet zwischen »Infusionen« und »Transformationen« des Lehrplans. »Multikulturelle Infusionen« sind solche, bei denen Schüler:innen sehr selektiv Entwicklungen der außereuropäischen Welt v.a. unter dem Aspekt der Relevanz für den Westen vermittelt werden. Transformationen hingegen beabsichtigen einen echten Perspektivenwechsel von der mono- zur multikulturellen Betrachtung (Banks 1998). So würde z.B. aus Kolumbus' Entdeckung Amerikas eine Geschichte der Kulturbegegnung.

man aber einen Unterricht macht, in dem man Vielfalt wahrnimmt und den Jugendlichen durch die methodischen Zugänge oder auch inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, ganz innerhalb des Curriculums, die Möglichkeit gibt, die eigenen Perspektiven einzubringen, dann hat man eine andere Grundlage dafür, zu sagen: »Könntest du dir vorstellen, dass du ein Referat machst über Marokko als Herkunftsland und als französische Kolonie?« Und das habe ich dann immer probiert, immer da, wo es irgendwie Sinn gemacht hat. Also nicht nur was extra als Additum, sondern als Teil des Unterrichts. (BI20: 31)

Einen ähnlichen Ansatz wählt folgende Lehrkraft mit einer Unterrichtseinheit, die Familiengeschichte ganz grundsätzlich für alle Lernenden zum Thema macht.

Wir haben am Anfang des Schuljahres über Familiengeschichte gesprochen. Da mussten die recherchieren, Stammbaum entwickeln, den ältesten Gegenstand aus der Geschichte der Familie mitbringen, die älteste Person der Familie interviewen. Und da kamen schon spannende Sachen dabei raus. Ich habe Schüler aus der Türkei, aus Saudi-Arabien, ganz viel aus dem östlichen Bereich, marokkanisch. Also wirklich über die Welt, kann man sagen. (B14: 27)

Durch die Einbeziehung unterschiedlicher Familiengeschichten und vielfältiger historischer Perspektiven wird die migrationsgesellschaftliche Realität anerkannt. Zudem wird für alle Schüler:innen die Möglichkeit eröffnet, subjektiv relevante Sinnbildungen zu entwickeln.

Zugleich thematisieren Lehrkräfte als Herausforderung, unterschiedliche Narrative und historische Orientierungsbedürfnisse miteinander zu vereinbaren. Mitunter wird der Wunsch artikuliert, »dass man dieses kunterbunte Bild versucht auf einen Nenner zu bringen, ohne andere Erzählungen zu unterdrücken« (BI23: 523). Das betrifft auch Forderungen von Schüler:innen danach, (bestimmte) Migrationsgeschichte(n) und Geschichte(n) von Herkunftsländern in den Unterricht einzubeziehen: »Türkische Nationalgeschichte, arabischer Raum, das muss halt stärker kommen [...], da muss man reingehen und vielleicht wirklich stärker in so personalisierte Themen reingehen« (BI3: 77ff.).

Was in diesem Zusammenhang von den interviewten Lehrenden mehrfach zur Sprache gebracht wird, ist die Thematisierung der Geschichte des Osmanischen Reichs (BI31: 31, BI32: 277, BI14: 64), wofür die folgende Aussage exemplarisch steht:

Osmanisches Reich, da merkt man irgendwie, es gibt so viele Sachen, die da irgendwie an Geschichtsbildern kursieren [...] und, ja, ich glaube, da gibt es sehr viele positiv besetzte Geschichtsbilder. Gerade bei Schülern, die das irgendwie aus ihren Familien mitbekommen und wo die Schule eigentlich nichts macht, um das zu bearbeiten und das, ja, ist ja fast fahrlässig. (BI27: 123)

Sichtbar wird ein implizites historisches Orientierungsbedürfnis aufseiten der Schüler:innen, welches die Lehrenden erkennen, reflektieren und kommentieren.²⁷ Solche Bezugnahmen auf historische Epochen oder Ereignisse aus bestimmten Herkunftsländern tauchen in den episodischen Erzählungen der Lehrenden über den Geschichtsunterricht im Wandel immer wieder auf. Pädagogisch und fachdidaktisch werden sie sehr unterschiedlich beantwortet. Das Spektrum reicht von Ablehnung bis hin zu Anerkennung und partieller Öffnung des Regelunterrichts für diese Themen. Im Sample dominiert aber die Orientierung am nationalen Basisnarrativ, flankiert durch eine Erinnerungspraktik des additiven Einbezugs minorisierter Narrative, wie auch das folgende Beispiel zeigt. Hier wird die Nationalgeschichte nicht nur zentriert, sondern auch als »inklusive« im Sinne eines assimilatorisch verstandenen Integrationsanspruchs gedeutet.

Ich denke immer, es muss halt einen Regelunterricht geben, der für alle da ist. Also, ich möchte keinen exklusiven Geschichtsunterricht, [sondern] immer inklusiven. Und inklusiv bedeutet halt im Grunde genommen, sie sind in Deutschland und müssen erstmal in Deutschland Bescheid wissen. Und dann kann es sein, dass man zusätzlich dazu, zwar auch im Regelunterricht, Referate oder andere Möglichkeiten schafft, wo eben die nationalen Minderheiten der Einwanderungsgesellschaft auch ihre Geschichte darstellen können. (B110: 227)

In vielen Interviews werden Positionen deutlich, wonach Geschichte und Geschichtsbewusstsein nur bedingt erworben werden können, da hier die Vorfahren und die Familie, letztlich die imaginierte Zugehörigkeit zu Großkollektiven (wie die Nation) ausschlaggebend seien (Anderson 2006). Dahinter steht die Annahme, dass man in die nationale Geschichte hineingeboren wird und sie dann nolens volens »erbt« und »besitzt«. In der Reflexion von Geschichtsunterricht schlägt sich dies in den Interviews in der Infragestellung, im Delegitimieren und Negieren historischer Teilhabe Migrationsanderer an als nationalstaatlich verbürgerter deutscher Geschichte nieder.

Also, es sind halt Familien, die waren nicht in der DDR. Es sind Familien, die haben nichts mit der NS-Zeit zu tun. Es sind Familien, die haben jetzt von Deutschland nicht diese Wurzeln. Für die ist das mit der historischen Identität ganz schwierig. [...] Also sie kennen dieses Mantra [...]: »Nie wieder Krieg, nie wieder Holocaust.« Sie können das auch reproduzieren, aber es ist nicht theirs. (B13: 129)

Es ist ganz schwer, das Mittelalter zu unterrichten, weil es den Schülern so fern ist. Das Mittelalter ist ein christliches Mittelalter, mindestens ein Drittel meiner Schüler sind keine Christen [...]: Moslems sagen, das betrifft mich nicht. Investiturstreit zu unterrichten, ist die Hölle. (B14: 24)

In beiden Zitaten verorten Lehrende die Schüler:innen aus Einwandererfamilien – unabhängig von der Generation – historisch auf »fremdem« Terrain. Sie unterstellen über-

27 Albers (2015) hat in diesem Zusammenhang die Teachers' beliefs (siehe Abschnitt 2.2.1) über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft analysiert.

dies weniger Verbundenheit²⁸ sowie Desinteresse und Wissensdefizite im Zusammenhang mit Themen, die sie als »deutsche« oder »christlich-abendländische« Geschichte ausweisen. Durch das Geschichtscurriculum festgelegte Themen wie Holocaust und Investiturstreit werden damit tendenziell natio-ethno-kulturell aufgeladen. Für diese Annahmen, die in einem Teil der Expert:inneninterviews zum Ausdruck kommen, stehen exemplarisch Aussagen wie: »Sie können das auch reproduzieren, aber es ist nicht ihr« (BI3: 131) und »Moslems sagen, das betrifft mich nicht« (BI4: 42).

Eine angemessene, vorgeblich authentische Aneignung von deutscher Geschichte erscheint abhängig davon, ob die Schüler:innen über eine »geerbte« Mitgliedschaft zum Großkollektiv der Nation verfügen. Dazu zählt, in dessen Masternarrativ und die erlebte sowie intergenerational vermittelte Geschichte(n) hineingewachsen zu sein. Eine tiefgreifende Teilhabe an deutscher Geschichte und die Auseinandersetzung damit, so suggeriert diese Position, ist für Eingewanderte und deren Nachkommen nur eingeschränkt und wenn, dann nur »nachahmend« möglich. Demgemäß könnten Jugendliche mit familiären Migrationserfahrungen und internationalen Familienbeziehungen zwar Wissen über diese Geschichte erwerben, sie aber nicht im Sinne von Shared Memories teilen. Dem imaginierten Kollektivsubjekt »Schüler:innen mit Migrationshintergrund« wird ein anderer Zugang zugeschrieben: »Und man merkt einfach unglaublich, was die auch für einen anderen Zugang zu Geschichte haben von zu Hause irgendwo her« (BI4: 25). Ohne deutsche Vorfahren und eine christlich-abendländische Prägung sei eine »deutsche historische Identität« (BI4: 180) unmöglich. »Dass sie sich jetzt identifizieren mit den Stifterfiguren vom Naumburger Dom oder so, das ist Unsinn« (ebd.).

Migrationsgesellschaftlich betrachtet sind solche Perspektiven nicht unproblematisch, weil sie den Erwerb historischen Wissens und historischer Kompetenzen sowie damit verbundener geschichtsbezogener Identitäten und Erinnerungspraktiken an Abstammung bzw. Herkunft knüpfen. Sie werden jüngst vermehrt als Ethnisierung von Geschichtsbewusstsein und als Othering über historische Zuschreibungen kritisiert (Fava 2015, Assmann 2018). Rosa Fava (2015: 364) weist zudem darauf hin, dass sich in einem solchen Abstammungsdenken die Ideologie eines volksgemeinschaftlichen Subjekts in die Geschichts- und Erinnerungskultur hineinprolongiert.²⁹ In diversen Gesellschaften existieren jedoch vielfältige und komplexe Geschichtsbeziehungen und -bezüge. Deren Festlegung auf nationale Identität(en) wird der Komplexität nicht gerecht (Messerschmidt 2010: 18). Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft könnte einen Raum schaffen, in dem Shared Memories, Divided Memories und gleichermaßen Conflicting Memories aufgehoben sind (siehe hierzu auch Motte/Ohliger

28 Verbundenheit wird hier mit Mecheril als Aspekt der Zugehörigkeit verstanden, »indem angezeigt wird, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die und den Einzelnen in einem Verhältnis [zur] Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft [...] bestimmt« (Mecheril 2016: 18).

29 Fava (2015) hat die Diskurse einer *Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft* aus rassistismuskritischer Perspektive analysiert. Sie resümiert, dass in den Diskursen der Gedenkstättenpädagogik und der Geschichtsdidaktik Jugendliche mit familiären Migrationserfahrungen und internationalen Familienbeziehungen über die Differenzlinie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als »anders« markiert werden (ebd.: 341ff.). Es komme dadurch zu einem »Fortleben des Abstammungsdenkens« (ebd.: 364) im Fachdiskurs der Erinnerungsarbeit.

2004, Lücke 2016: 357, Kapitel 1 in diesem Band). Die theoretische Architektur hierfür hat Michael Rothberg (2009) in seinem Konzept der multidirektionalen Erinnerung entwickelt, welche er als »subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing« (ebd.: 3) fasst. Prinzipien und Praktiken des Aushandelns, des wechselseitigen Bezugnehmens und der Anleihen erscheinen für die Gestaltung der Geschichts- und Erinnerungskultur unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen vielversprechend, auch für das historische Lernen in der Schule.

Auf dem Weg zur Globalgeschichte?!

In den Interviews finden sich auch Plädoyers für einen Wandel weg von Nationalgeschichte und hin zu Globalgeschichte. Als Ziel wird bspw. genannt, möglichst viele historische Themen »aus globaler Perspektive« (BI20: 141) zu betrachten. Das geht in eine ähnliche Richtung wie die Forderung des Geschichtsdidaktikers Michele Barricelli (2018: 52f.) nach einer »die Völker und Kulturen umgreifende[n] Vernetzungsgeschichte der Globalhistorie«. Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei es, »die divided memories, auf denen Geschichtsbewusstsein zwangsläufig basiert, ans Licht zu heben, kritisch zu thematisieren und verantwortungsvoll zu respektieren, aber zugleich in Richtung einer interkulturellen Geschichtskonstruktion vorzustoßen« (ebd.).

Die interviewten Lehrenden schätzen das Transformationspotenzial von Schule und Unterricht in diesem Zusammenhang unterschiedlich ein. Es findet sich mitunter die Position, dass die derzeitigen Rahmenbedingungen historischen Lernens in der Schule ausreichend seien für die Öffnung hin zu globalen Perspektiven (BI20: 49), indem etwa weitere nationale Narrative, die Schüler:innen über Herkunftszuschreibungen zugeordnet werden, in den Geschichtsunterricht aufgenommen würden (BI23: 535). Die Orientierung an nationalen Basisnarrativen und die damit verbundene Ordnung des historischen Felds bleibt dabei unberührt. Einzelne Lehrkräfte fordern eine radikale Top-down-Reform der Rahmenlehrpläne im Fach Geschichte. So wird bspw. in einem Interview geäußert, der Wandel müsse »auf der ministeriellen Ebene geklärt werden« (BI10: 229). Hervorgehoben wird das Potenzial von Verflechtungsgeschichte für das historische Lernen. »Für mich wäre das zentral, dass man wirklich globalgeschichtliche Ansätze stärker berücksichtigt, also im Sinne von einer Verflechtungsgeschichte. Und dass das halt natürlich immer machtsensibel passieren muss« (BI30: 246).

Am Status quo wird v.a. auch die eurozentrische Darstellung im Geschichtsunterricht kritisiert (BI16: 113, BI20: 49, BI24: 21, BI30: 69). Bei den Schüler:innen befördere dies die Vorstellung, dass »alle Entwicklungen in Europa passiert sind« (BI30: 69). Moniert wird damit nicht nur das Fehlen nicht-europäischer Perspektiven (BI16: 113): »Globale Geschichte ist eigentlich in den Curricula mehr oder weniger drin. Die könnten vielleicht ein bisschen stärker noch in den Blick genommen werden. Aber viel wichtiger ist, eurozentrische Sichtweisen kritisch zu reflektieren« (BI20: 49). Eine solche Positionierung für einen geschichtskulturellen Wandel intendiert die Überwindung eurozentrischer Orientierungen: »Die Herausforderung ist es, eine globale Perspektive zu entwickeln, von dem Eurozentrismus wegzukommen und zu erkennen, dass alles mit allem zusammenhängt« (BI4: 308). Hier kommt das Bemühen um historische Lernangebote, die über die Grenzen nationaler und eurozentrischer Sichtweisen hinausweisen,

und um eine »Zurücknahme des nationalhistorischen Basisnarrativs« (Popp 2003: 68) zum Ausdruck. Dieser Position liegt die Annahme zugrunde, dass durch den Einbezug außereuropäischer und globalgeschichtlicher Standpunkte gezeigt werden könne, dass soziokulturelle Diversität und Migration den historischen Normalfall darstellen.

Fazit

Die drei Panoramen haben Antworten auf die Frage gefunden, wie Geschichtslehrkräfte die migrationsgesellschaftliche Diversität in der Schule fassen. Beschrieben wurde, wie sie sich professionell und persönlich zur Migrationsgesellschaft positionieren (3.1.1), was sie als geschichtskulturellen Wandel ausmachen (3.1.2) und welche Bedeutung sie Migrationsphänomenen für das historische Lernen in ihrem Unterricht zuweisen (3.1.3). Die Panoramen verhandelten zugleich implizit die Akteur:innenperspektive der Lehrkräfte im Sinne von Agency. Damit richtet sich der Blick auf das Handeln der Akteur:innen im Spannungsfeld von institutionellen schulischen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts und eigenen Überzeugungen. Im Panorama *Migrationsgesellschaftlicher Wandel im Klassenzimmer* wurde deutlich, dass die migrationsgesellschaftliche Diversität in der Schule als Normalität angenommen wird. Für die befragten Expert:innen ist die Vielfalt von Schüler:innen, etwa in Bezug auf Sprache und Religion, gesetzt. In ihrer Versprachlichung von Migrationsphänomenen in der Schule zeigen sich Unterscheidungen und Einteilungen auf verschiedenen Ebenen, wobei die vorgefundenen Bezeichnungspraxen vornehmlich natio-ethno-kulturelle Kategorien darstellen. Das Panorama *Der geschichtskulturelle Wandel aus der Perspektive von Geschichtslehrkräften* entfaltete zwei Themenkomplexe, die in den Interviews besonders häufig diskutiert wurden. Der erste sind religionsbezogene Phänomene. Im Fokus dieser Thematisierungen stehen der Islam und die Muslim:innen, die in den Interviews überwiegend als Migrationsandere per se fungieren. Der zweite Themenkomplex bezieht sich auf die Allgegenwärtigkeit von Geschichte. Intensiv diskutiert wird in diesem Zusammenhang sowohl eine sich diversifizierende Erinnerungs- und Gedenkkultur als auch ein medial getriebener »Geschichtsboom«. Verständnis und Bewertung des geschichtskulturellen Wandels stellen sich in den Interviews äußerst vielfältig dar. In der Praxis wird Wandel als Teil des Fachs Geschichte und von Geschichtskultur gesehen und im Klassenzimmer gelebt. Denn Lehrkräfte agieren im Wandel und reagieren auch auf ihn, etwa indem sie ihren Unterricht sprachlich und thematisch der veränderten Schüler:innenschaft anpassen oder den Subjektorientierungen der Schüler:innen mehr Raum geben. Hier schließt das dritte Panorama *Doing Memory im Geschichtsunterricht* an. Analysiert wurde die Reaktion der Lehrkräfte auf migrationsgesellschaftliche Phänomene, insb. die von ihnen antizipierten und beobachteten historischen Orientierungen der Lernenden. Thema dabei war die Agency von Lehrkräften in Schule und Unterricht. Zentrales Anliegen vieler Lehrender ist, die Befähigung der Schüler:innen zu historischem Lernen allgemein, zu Urteilskompetenz und eigenständigen Narrationen im Besonderen. Dieses versuchen sie im Unterricht durch das Prinzip der Multiperspektivität sowie durch Gegenwarts- und Lebensweltbezug einzulösen. In den Äußerungen der Lehrenden zu den Gegenwarts- und Lebensweltbezügen offenbart sich überdies die Nähe von historischer und politischer Bildung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte geschichtskulturellen Wandel zwar an unterschiedliche Phänomene, Ereignisse und Beobachtungen knüpfen, migrationsgesellschaftliche Aspekte aber durchaus eine wichtige Rolle spielen. Auch wenn die Migrationsgesellschaft von fast allen Befragten als gegeben vorausgesetzt wird, entstehen im Unterricht Kontroversen entlang natio-ethno-kultureller Zuschreibungen, die von Lehrkräften als herausfordernd erlebt werden.

3.1.4 Exemplarische Fallbeschreibungen

Die ausgewählten Fallbeschreibungen beginnen mit einigen berufsbiografischen Hinweisen zu den Interviewten und konzentrieren sich dann auf prägnante Aussagen aus den Interviews, die den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft adressieren. Dabei werden – ähnlich wie bei den Panoramen – vornehmlich die Themen *Migrationsgesellschaft*, *Geschichtskultureller Wandel* und *Erinnerungskultur* sowie die in diesem Zusammenhang von den Befragten entwickelten Überlegungen zum historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft dargestellt.

Wir haben drei prägnante und kontrastreiche Fälle ausgewählt; die Auswahl erhebt selbstverständlich nicht den Anspruch, die Fülle an Positionen unseres Samples abzubilden. Sie ermöglicht jedoch die Darstellung von Sicht- und Umgangsweisen, die uns in den Interviews wiederholt begegneten und uns aus diesem Grund als typisch erscheinen. Durch die vertiefte Lektüre der ausgewählten Interviews werden ebenso Besonderheiten, Widersprüche und Ambivalenzen herausgearbeitet. Ferner wird im Sinne von Agency kenntlich gemacht, welche Rahmenbedingungen die Handlungen der Interviewten begrenzen und wo sie Spielräume erkennen, nutzen und ausweiten, wie sie also innerhalb schulischer Strukturen mit ihrer Praxis den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft aktiv begleiten und gestalten.

»Die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern«

BI₃₁ unterrichtet in einer Großstadt. Ihren Geschichtsunterricht setzt sie unmittelbar in Bezug zur Migrationsgesellschaft und zur Heterogenität ihrer Schüler:innen. Einen geschichtskulturellen Wandel, den sie sowohl gesamtgesellschaftlich als auch in der Schule wahrnimmt, identifiziert sie entlang von Kontroversen um Religion und Religiosität sowie um Familiengeschichten und nationale Narrative. Ihre eigene Migrationsbiografie, die sie dem arabischen »Kulturkreis« (BI₃₁: 3) zuordnet, scheint es ihr zu ermöglichen, konfligierende Geschichtsdeutungen und religiöse Überzeugungen offen und ohne Scheu vor Konflikten mit ihren Schüler:innen zu verhandeln. BI₃₁ bezieht sich konsequent auf eine migrationsgesellschaftliche Vielfalt, die sich in ihrem Unterricht spiegelt und die sie als »Normalfall« (BI₃₁: 115) charakterisiert. Dieser Normalfall sei Ausdruck eines geschichtskulturellen Wandels, denn auch im Unterricht könne man nicht mehr so tun, als würden Migrationsgeschichten oder auch der Islam keine Rolle spielen (BI₃₁: 363). Am Konnex von Migration, Religion bzw. Islam macht sie nicht nur den geschichtskulturellen Wandel in Schule und Gesellschaft (BI₃₁: 170ff., 230ff.) fest, sondern setzt hier auch bewusst historische Schwerpunkte für ihren Unterricht.

Neben Geschichte und Ethik unterrichtet die Lehrkraft Wahlkurse in der Sekundarstufe II, in denen es um die Geschichte der Türkei geht. Sie arbeitet dabei bevorzugt mit Schüler:innen, deren Familien migrationsbiografisch aus muslimisch geprägten Ländern nach Deutschland eingewandert sind, »weil deren Geschichte ist so ein bisschen meine Geschichte« (BI31: 3). Ihr pädagogisches Handeln beschreibt sie damit von ihrer eigenen Migrationserfahrung beeinflusst; zugleich kommt die Vorstellung einer gemeinsamen, identifikationsstiftenden Herkunftsgeschichte muslimischer Einwander:innen und ihrer Nachkommen zum Tragen.

Zentral für die Fallanalyse von BI31 ist die folgende Interviewsequenz, in der sie den Ansatz ihres Unterrichts deutlich macht. Sie formuliert eine Eigentheorie der Integration, die darauf abzielt, dass nur die Beschäftigung mit den verschiedenen mitgebrachten Geschichtsnarrativen, d.h. auch mit konfligierenden religiösen, nationalen und historischen Deutungen, es ermöglicht, sich schlussendlich mit der deutschen Geschichte »zu identifizieren« und in Deutschland heimisch zu werden:

Ich habe durch meine Geschichte eine sehr große Beziehung zum Islam und zu diesem Kulturkreis und sehe diese Kinder da, die alle da ringen mit verschiedensten Vorstellungen vom Islam. [...] Es muss einfach mal Thema werden, was ihre Geschichte ist. Die Geschichte ihrer Eltern, die Geschichte ihrer Migration. [...] Die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern, damit sie in Deutschland ankommen können. Und das hört sich jetzt wahrscheinlich ein bisschen verworren an, aber ich glaube [...], diese Kinder können nie sich ganz mit Deutschland identifizieren, solange sie nicht Frieden geschlossen haben und genug Kenntnis haben mit der Geschichte ihrer Eltern, ich halte das für absolut wichtig. Und außerdem [...] ist es ganz wichtig – ich kenne das aus meiner persönlichen Geschichte, weil ich bin auch in [arabisches Land] in die Schule gegangen, in [europäisches Land] in die Schule gegangen, in Deutschland in die Schule gegangen, meine Familie ist auch sehr bunt [...]. Außerdem ist natürlich auch für diese Kinder ganz wichtig das ganze Narrativ, das sie mit sich rumschleppen, das ist nirgendwo Thema in der Schule. [...] Also die hören zu Hause von irgendwelchen Errungenschaften von Kemal Atatürk und von den Wundertaten der Osmanen und von dem wunderbaren Propheten [...] und es ist [in der Schule] nirgends Gegenstand. Dabei ist es ja tatsächlich von welthistorischer Relevanz [...]. Und das heißt, wenn man das jetzt mal zum Gegenstand macht – [...] was ist denn das, »ein Osmane«, was ist denn dieser Atatürk, was ist denn der Prophet Mohammed, wie viele Frauen hat der denn wirklich gehabt? –, dann fühlen sie sich nicht mehr nur in der Schule mehr zu Hause, sondern ich bin davon überzeugt, [...] dass sie am Ende einfacher sozusagen hier zu Hause in Deutschland sein können. (BI31: 29ff.)

»Mitgebrachte« und über die Generationen hinweg kommunikativ verbürgte Geschichtsnarrative werden von BI31 als identitär bedeutsam eingeschätzt. Damit gelangten die in den Familien generierten Erzählungen auch in den Unterricht und müssten dort bearbeitet werden. Konflikte resultierten ihr zufolge gerade daraus, dass viele Lehrkräfte ohne Migrationserfahrungen nicht wüssten, wie sie muslimischen und nicht-deutschen nationalen Identifikationen pädagogisch begegnen sollen. Als Lehrperson, die teilweise in einem arabischen Land sozialisiert wurde, finde sie hingegen vielfältige Zugänge im Umgang damit. Die eigene Biografie begreift BI31 also

als Ressource für das pädagogische Können in der Migrationsgesellschaft und geht damit von einer »quasi-natürliche[n] Professionalität durch die (familiale) Migrationserfahrung« (Panagiotopoulou/Rosen 2016: 243) aus. Ihr methodisch-didaktischer Ansatz, so zeigt es sich in dem Interview, ist durchzogen von dem Anspruch, Integration zu ermöglichen, indem sie religiöse und nationale Narrative zum Gegenstand ihres Unterrichts macht. Damit unterscheidet sie sich von anderen Lehrkräften des Samples, welche etwa einen »Osmanen-Tick« (BI4: 64) von Jugendlichen mit türkischer Migrationsgeschichte problematisieren, indem sie diesen als Nationalismus abwerten. Eine Auseinandersetzung mit dem türkischen Staat und seiner Geschichte im Regelunterricht wird dabei aber ausgeschlossen. Ebenso wenig werden antisemitische Äußerungen von muslimischen Schüler:innen thematisiert bzw. in den historischen Kontext gestellt, sondern lediglich als Provokation bewertet (u.a. BI6: 98). Das Ziel der hier betrachteten BI31 ist hingegen, weitreichende Kenntnisse über Themen wie bspw. das Osmanische Reich zu vermitteln, da sie zum einen tatsächlich von »welthistorischer Relevanz« waren und damit auch anerkannt werden sollten. Zum anderen will sie den Jugendlichen ermöglichen, »Frieden zu schließen«.

BI31 begegnet dem geschichtskulturellen Wandel, den sie auch in der Schule wahrnimmt, mit Wahlkursen, in denen Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, sich mit einer Geschichte auseinanderzusetzen, die bisher nicht als Teil des deutsch-europäischen Narrativs betrachtet wird. Diese Annäherung ist für sie ein erster Schritt in Richtung einer Identifikation mit der deutschen Gesellschaft und Geschichte. Ein zentrales Ziel und zugleich die zentrale Herausforderung von Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft sei es, eine »kollektive Identität« (BI31: 337) zu schaffen. Um diese zu erreichen, markiert BI31 im Interview drei Themenfelder, die sie auch in ihrem Unterricht zum Gegenstand macht: den Islam und seine unterschiedlichen Auslegungen, den armenischen Völkermord und den sog. muslimischen Antisemitismus. Ihre Äußerungen zu den drei Themen werden im Folgenden wiedergegeben.

Den Islam behandelt BI31 explizit und ausführlich im Unterricht. Im Sinne von Multiperspektivität geht es ihr darum, die vielfältigen Interpretationen und auch die nationalen Vereinnahmungen des Koran zu verdeutlichen. Das Lesen unterschiedlicher Übersetzungen und Editionen bringt diese Vereinnahmungen ans Licht. Unterschiedliche Auslegungen des Koran werden erfahrbar gemacht. Daraus entstehende Konflikte nimmt die Lehrkraft im Unterricht bewusst in Kauf. Diese Konflikte entstehen ihrer Ansicht nach, weil bestimmte religiöse Deutungen und Praxen des Koran nicht von allen Schüler:innen als für die eigene religiöse Identität und Praxis relevant wahrgenommen werden.

Und das ist natürlich auch das ganz große Problem für viele muslimische Kinder, [...] die fromm sind. Die stehen mir gegenüber und ich enteigne sie sozusagen in gewisser Weise, in meiner Person. [...] Vor allen Dingen viele Mädchen auch mit Kopftuch, für die das ja sehr schwer ist. Die stehen mit diesem Kopftuch für diese fromme islamische Identität und da kommt da so eine wie ich dahin und weiß viel mehr, als sie wissen, über das, was sie eigentlich als ihr Eigenes betrachten. [...] Es geht um Deutungshoheiten und es geht auch darum, dass sie sozusagen, sie können nicht deuten, weil sie einfach nicht die ganzen Elemente haben. Sie meinen aber, dass sie deuten

können. Und wenn die aber merken, dass ihnen ganz viel fehlt, also anhand von Wissen, mit dem sie arbeiten könnten, um zu deuten, ja, dann kommen sie in ganz große Bedrängnis. Obwohl [...] meine Haltung ist ja auf keinen Fall, den Islam dekonstruieren zu wollen, ganz im Gegenteil, aber ich mach da keinen Katechismus mit denen. (BI31: 47ff.)

Die Lehrkraft reflektiert ihre eigene Rolle als Autorität (BI31: 45) und auch, dass es im Unterricht um Deutungshoheiten³⁰ geht, die sie als Lehrerin durch ihr Wissen bestimmt. Sie bezieht sich dabei auf eine zentrale Kompetenz des Geschichts- bzw. hier Ethikunterrichts: die Deutungskompetenz. Diese beinhaltet, dass Schüler:innen Sachverhalte erkennen und ihr Wissen auf diese Sachverhalte anwenden können. Dafür, so die Lehrkraft, fehle vielen allerdings das Wissen, welches sie vermitteln möchte. Islam als Unterrichtsthema sei deswegen so herausfordernd, weil hier problematische nationale bzw. familiäre (Herkunfts-)Narrative und Identitätskonzepte Jugendlicher zum Vorschein kämen, die pädagogisch bearbeitet werden müssten.

Das zweite Themenfeld, von dem BI31 berichtet, stellt ein Beispiel konträr zueinander verlaufender historischer Narrative – im Sinne von *Conflicting Memories* – dar. Es ist die Deutung der Ermordung der armenischen Bevölkerung in der Türkei zu Beginn des 20. Jahrhunderts – je nach Perspektive »kriegsbedingte Sicherheitsmaßnahmen« oder ein Genozid. BI31 arbeitet im Unterricht den historischen Prozess sehr umfangreich auf, um mit den Schüler:innen Deutungskompetenz einzuüben.

Wir machen ganz viel 19. Jahrhundert, der Einfluss europäischer Mächte, das Verhältnis Christen Muslime im Osmanischen Reich, wie das beeinflusst war von der großen Politik. Genozide auch an den Christen in anderen Teilen, warum diese religiösen Konflikte auf einmal so stark wurden und so weiter. Und immer in der Hoffnung, dass, wenn wir da ankommen beim Genozid, dass sie dann auf jeden Fall verstehen können, wie [...] es dazu kommen [konnte]. (BI31: 65)

Anders als viele andere Lehrkräfte des Samples, von denen einige den Genozid an den Armenier:innen als schwieriges und teilweise konflikthafte Thema im Unterricht benennen, hat BI31 nicht den Anspruch, dass die Lernenden ein bestimmtes Werturteil übernehmen. Es reicht ihr aus, ein historisches Bildungsangebot zu unterbreiten, welches ermöglicht, zu verstehen, »wie es zu so etwas überhaupt kommen kann« (BI31: 65).

Das dritte Thema, das sie mit den Schüler:innen erarbeitet und ebenfalls als konfliktreich charakterisiert, ist der Antisemitismus. Es geht ihr auch hier darum, Fakten zu vermitteln und dabei ideologisch motivierte Vorurteile konkret zu benennen und aufzudecken. Ihr Ausgangspunkt, so erklärt sie, sind ein muslimischer Antisemitismus sowie eine Israelfeindschaft, die sie selbst, in einem arabischen Land aufwachsend, erfahren hat. »Wenn ich sage, bei uns zu Hause hieß es immer »der zionistische Feind«, dann haben die alle dagesessen und gelächelt, das hatten die alle genauso auch zu Hause schon gehört« (BI31: 71). Die Lehrerin geht also davon aus, dass bei ihren Schüler:in-

30 Den Begriff Deutungshoheit greift sie von der Interviewerin auf, die diesen zuvor in einer Frage verwendet.

nen antizionistische Einstellungen vorhanden sind. Diese äußern sie allerdings in der Schule nicht: »Die dürfen keine im geringsten antisemitischen Parolen loslassen, obwohl sie sie alle auf der Zunge haben und so weiter, nicht wahr, also ich karikiere das jetzt« (BI31: 31). Jude sei auch nach wie vor ein Schimpfwort unter ihren Schüler:innen. Im dem Wahlkurs und auch dem Ethikunterricht schafft BI31 die Möglichkeit, über Antisemitismus und seine Ausdruckformen zu sprechen.

Judenfeindlichkeit unter Schülern ist genau mein Thema und genau das mach ich mit denen auch. Die kriegen von mir Bilder, die müssen zuweisen: »Was ist ein Jude?«, und die müssen sagen: »Wie sieht ein Jude aus?« und was sie alles wissen über einen Juden, dann kommt der ganze Salat raus [...]. Ich mache das, um das zu sammeln, und ich mache das, damit sie frei sind, damit ich mal höre, was so kommt. Die dürfen dann sozusagen alles sagen. [...] Und manche wagen sich auch [...]. Weil ich damit natürlich rechne, viele denken ja, ich bin auch Araber. Und dann denken die, wenn sie so was sagen, dann kriegen die keine schlechten Noten. So werden die sich sonst natürlich total zurückhalten, denn sie wissen genau, was sie sagen dürfen [...] und was sie nicht sagen dürfen. [...] Und ich versuche genau über diesen Weg, dass mal rauskommt, was da so ist, dass sie das artikulieren können und dass wir das dann bearbeiten können. Aber wenn ich nicht sagen darf: »Scheiß Jude« – darf ich natürlich nicht sagen –, aber wenn ich es nicht mal denken darf, dann kann ich auch nicht daran arbeiten [...]. Also es muss ja irgendwo mal rauskommen, damit wir es bearbeiten können. (BI31: 259ff.)

Das von ihr benannte Prinzip des Befriedet-Werdens und Frieden-Schließens, indem Herkunftsgeschichten und v.a. Familiennarrative zum Thema werden, zeigt sich auch hier: Subjektive Sinnbildungen inklusive Vorurteilen und Stereotypisierungen seitens der Lernenden dürfen zum Ausdruck gebracht werden. Dabei ist das Prinzip Multiperspektivität und Kontroversität in ihrem Unterricht zentral. Sie resümiert, dass dieses Konzept aufgeht. »Also man macht keine Wunder, aber es sind natürlich nur so punktuelle Erfolge« (BI31: 279).

Insbesondere beim Thema Antisemitismus und den, wie sie es nennt, Narrativen über den »zionistischen Feind«, zeigt sich, dass die eigene Migrationsgeschichte hilfreich ist. Indem die Schüler:innen eigene biografische Aspekte auch in ihrer Lehrperson wiedererkennen, könnten sie im Unterricht offener sprechen. Der Raum für einen Austausch über konfligierende Deutungen wird damit eröffnet. Das von BI31 genannte Ziel ist eine »erfolgreiche[n] Integration«, bei der die eigene Familiengeschichte und kulturelle Traditionen fortbestehen, aber bspw. auch die deutsche Verantwortung für Nationalsozialismus und Holocaust akzeptiert wird. Dies sei Teil der »Schicksalsgemeinschaft Deutschland« (BI31: 255) – und in diese hätten sich schließlich alle mit ihrer Migration in dieses Land begeben.

Während des Interviews kategorisiert die Lehrerin ihre Schüler:innen häufig nationethno-kulturell etwa als »Türken«, »Araber«, »Italiener-Kinder«, »Kopftuch-Mädchen«, »kleine Islamisten«, um nur ein paar zu nennen. Oft lacht sie dabei und überspitzt Aussagen scheinbar gezielt. Zugleich unterstreicht sie, im Gegensatz zu den oft pauschalisierenden Aussagen vieler Lehrkräfte des Samples, die Komplexität der Migrationsgesellschaft sowie die Komplexität historischer Deutungen und Narrative. Vielmehr noch ist es ihr angesichts der Herausforderungen, die der »Normalfall« Migrationsgesell-

schaft mit sich bringt, ein großes Anliegen, diese Deutungen und Narrative explizit zu thematisieren. Die Schwierigkeit, die sie erkennt, ist die Vermittlung von Themen, die für einige Schüler:innen mit Fragen der Identität und Familiengeschichte aufgeladen sind. Schwierigkeiten entstehen dabei v.a. aufgrund der Diskrepanz zwischen familiären Narrativen und schulischen Normen sowie durch das Nicht-Vorkommen familiär bedeutsamer Themen. Historisches Lernen bedeutet für sie nicht, die Schüler:innen in eine Narration einzuführen und dazugehörige Werturteile weiterzugeben, so wie dies Meyer-Hamme darstellt (2018), sondern die Schüler:innen sollen vielmehr zur eigenen Urteilsbildung befähigt werden. Sie ist von der Überzeugung geleitet, dass Antisemitismus und Antizionismus nur dadurch bearbeitet werden können, dass sie nicht tabuisiert werden, sondern zum Ausdruck gebracht werden können. Es fällt auf, dass sie bewusst historische Themen auswählt, die kontrovers diskutiert werden und auch für Kontroversen im Klassenzimmer sorgen. Hier wird sie anschlussfähig an Konzepte von Citizenship Education, die Konflikte und Kontroversen zum Ausgangspunkt von demokratischen Lernprozessen machen (siehe hierzu etwa Hess 2002, Davies 2005). Der Wahlkurs bietet ihr die zeitlichen Ressourcen und inhaltlichen Freiheiten für eine solche historisch-politische Bildung. Gleichzeitig reflektiert BI31 die Reichweite ihrer Bildungsangebote und pädagogischer Interventionen: Sie wisse nicht, ob diese – »on the long run« (BI31: 279) – nachhaltige Wirkung entfalten.

»Der Lehrer muss als Person konsequent sein«

Die Lehrkraft BI10 reflektiert im Interview fast drei Jahrzehnte einer bewegten und vielseitigen Lehrerbiografie. Er hat an unterschiedlichen Schulen Geschichte und Englisch unterrichtet, zumeist an Gymnasien in urbanen Räumen. BI10 nimmt aktiv am aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs teil. In die fachliche Auseinandersetzung über Geschichtsunterricht, Curricula, Lehrpläne und Methoden ist er auch dadurch eingebunden, dass er in mehreren fachbezogenen Gremien sowie der Lehrer:innenaus- und -fortbildung engagiert ist. BI10 vermittelt im Interview den Eindruck hoher fachlicher Kompetenz und Durchsetzungskraft. Es werden klare Positionen formuliert, begründet und politisch eingeordnet. Gleichmaßen kristallisieren sich im Interview auch Widersprüche, Ambivalenzen und Handlungsgrenzen heraus, die BI10s Unterrichtspraxis begleiten.

BI10 beschreibt sich selbst als eine Person, die mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sprachlichen Prägungen aufgewachsen ist, was z.T. auf die komplexe Familiengeschichte im Zuge des Zweiten Weltkriegs zurückgeführt wird.

Ich hatte so eine bunte Familie [...]. Und ich fand das eigentlich schön und habe dann hinterher erst gesehen, dass das ja verschiedene Kulturen waren, die auch da gemixt wurden, ne. [...] Und da ist mir erst so klar geworden, dass da irgendwie mehr ist als nur Deutschland offensichtlich in meiner Familie. Das ist mir gar nicht so, als Kind oder Jugendlicher, nicht so völlig klar gewesen, dass ich so einen Migrationshintergrund habe, weil den Begriff gab es damals nicht. (BI10: 43ff.)

BI10 positioniert sich damit als Person, die selbst über familiäre Migrationserfahrungen verfügt, bereits im Elternhaus kulturelle und religiöse Vielfalt erfuhr. Es lässt sich

vermuten, dass er diese Prägung auch deshalb thematisiert, weil er darüber biografische Ressourcen verdeutlicht: Er spricht quasi als Migrationsinsider auf Grundlage der eigenen familiären Migrationserfahrung. So vergleicht er bspw. die Situation seiner Großelterngeneration – die sich als Vertriebene nach dem Ende des NS in Deutschland ansiedelten – mit der heutigen Migrationserfahrung. Dabei wird die »Integrationsgeschichte« der eigenen Familie als erfolgreiche Assimilationsgeschichte präsentiert und heutigen Szenarien von mangelnder Anpassungsbereitschaft als »Integrationshinderis« (BI10: 237) gegenübergestellt. BI10 betrachtet Deutschland als ein Land mit langer Migrations- und Einwanderungsgeschichte, die sich historisch wandelt. Die heutige Migrationsgesellschaft stellt er – im Vergleich zu der seiner Großelterngeneration – als konfliktträchtig dar. Die Konfliktfelder identifiziert er zum einen in den sprachlichen, religiösen und kulturellen Differenzen der neu Eingewanderten gegenüber den Ansässigen. Zum Beispiel bezeichnet er die deutsche Aufnahmegesellschaft als »unehrlich« (BI10: 53), da es in ihrer Verantwortung liege, entsprechend politisch zu handeln und den rechtlichen Rahmen auszugestalten. Das immer noch eher verhaltene politische Bekenntnis zur Einwanderungsgesellschaft und die mangelnde Kompetenz, Migrationsphänomene adäquat zu adressieren, kritisiert er auch an Orten historischen Lernens wie dem Geschichtsunterricht und den Gedenkstätten. Diesen Verfehlungen begegnet BI10 mit einer Eigentheorie über historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft, die auch normative Ziele beinhaltet.

Wie gehe ich denn mit Schülern um, die aus Aleppo kommen zum Beispiel oder aus Armenien, ja. Und dann gehe ich in die [Gedenkstätte] hier, ins KZ und da geht es um deutsche Geschichte, ne. Also und wenn ich das jetzt im Paradigma der deutschen Nationalgeschichte mache, dann erreiche ich die Schüler nicht. Also ich muss das öffnen in so einem Projekt: Bürger- und Menschenrechte oder Menschheitsgeschichte, Globalgeschichte meinetwegen [...]. Sozusagen: Was gibt es alles für Höhepunkte, aber auch Untiefen in der Menschengeschichte? Wie man ja mit Menschenrechten umgehen kann. Und wenn ich das mache, dann kann auch jemand aus Aleppo oder eben aus Armenien sagen: »Ja, das kennen wir bei uns auch.« (BI10: 52)

Laut BI10 erreichen historische Bildungsangebote, die auf nationale Narrative beschränkt bleiben, die neu eingewanderten Schüler:innen nicht. Die Lehrkraft äußert demnach das Bedürfnis nach einer veränderten Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft, die sich von einem rein nationalen Paradigma ab- und einer Globalgeschichte zuwendet. Zwar dürfe »die Singularität des nationalen Ereignisses natürlich nicht aufgelöst werden, aber man muss es kreuzen als historisch-politische Bildung mit einer Bürger- und Menschenrechtsgeschichte« (BI10: 67). Erst mit dieser universellen Betrachtung der deutschen Geschichte könnten Angebote historischen Lernens auch migrantische Schüler:innen erreichen. Auf Basis dieser Prämissen könne, so formuliert es BI10, der Weg in eine »ehrliche« Einwanderungsgesellschaft führen, in der geschichtskultureller Wandel dazugehört.

Wie der Lehrende seine Unterrichtspraxis in der Migrationsgesellschaft ausgestaltet, zeichnet er exemplarisch an Beispielen aus zwei Gymnasien nach, die er kontrastiv gegenüberstellt. Die erste Schule mit einem naturwissenschaftlichen Profil beherberge Schüler:innen aus dem Bürgertum (BI10: 281), die sich »mächtig ins Zeug« (BI10: 15)

legen, logisch denken und hochgradig interessiert seien. Trotz des hohen Migrationsanteils in der Schüler:innenschaft fänden sich hier »wenig Türken und eigentlich fast gar keine Araber [...], wenn dann eher Asiaten« (BI10: 161). Im Kontrast dazu wird die zweite Schule als »multikulti« (BI10: 291) beschrieben, mit einem hohen Anteil an arabisch, türkisch und muslimisch gelesenen Schüler:innen. Diese beschreibt er als eine »ganz andere Nummer« (BI10: 197):

Das waren auch Gymnasien, ja. Und wie gesagt, das eine war in [Stadtteil]. Und da kamen natürlich Schüler, die eigentlich keine gymnasialen Voraussetzungen hatten, aber wo die Eltern das wollten, und die waren zwar sehr nett und so weiter, aber das war halt schwierig. Die waren ganz schlecht in Deutsch und auch überhaupt in den Denkprozessen waren die sehr lahm, wollen wir mal so sagen. (BI10: 199)

In der Folge beschreibt BI10 eine Unterrichtspraxis, die widersprüchlich und teilweise sogar gegenläufig zu seiner oben dargelegten Theorie des historischen Lernens erscheint. Denn auf Schulen mit einer Schüler:innenschaft, denen BI10 einen vorwiegend türkischen oder arabischen Migrationshintergrund zuschreibt, wendet sich BI10 dem »Kern der deutschen Geschichte« (BI10: 227) zu. Sein Vorgehen begründet er wie folgt:

Und dann ist es natürlich schwieriger, weil die haben dann auch darauf gepocht, [...] dass sie ihre Geschichte machen können. Und natürlich, da kommen wir zu dem wichtigen Bestandteil [...], wenn man natürlich Migrationsgeschichte macht, dann muss man natürlich auch die Geschichte sozusagen des Landes machen, wohin man migriert ist. [...] Also ich hatte teilweise in einer Klasse [...] 15 oder 16 Nationalitäten. Und da hatte ich Ungarn, da hatte ich alles Mögliche. Rumänen, ja, wenn ich die ganze Geschichte von den ganzen Ländern mache, dann komme ich nicht zum Grundgesetz. Also es muss schon einen Kern geben, worauf man sich verständigt, damit ein Verständnis für die Zukunft da ist, alles andere ist jetzt ja Vergangenheit. Das kann man machen, aber die Zukunft ist ja wichtig und das ist ja eine gemeinsame hier in Deutschland. (BI10: 199)

In diesem Zitat kristallisieren sich zentrale Fragen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft heraus: Motive der Ermöglichung von Teilhabe, Gleichbehandlung und Besonderung im Sinne der Anerkennung von Differenz müssen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auf der einen Seite möchte BI10 als »demokratisches Vorbild« (BI10: 257) fungieren und die Interessen seiner Schüler:innen einbeziehen. Auf der anderen Seite scheitert er darin, bspw. dem Wunsch der türkischen Schüler:innenschaft nachzukommen, »permanent eben auch die türkisch-osmanische Geschichte« (BI10: 209) zu behandeln. Er argumentiert, dass für die Behandlung der zahlreichen Migrationsgeschichten, die in einer Klasse gegenwärtig sind, einfach nicht genug Unterrichtszeit zur Verfügung stehe. Damit verdeutlicht er eine Diskrepanz zwischen normativen Vorstellungen historischen Lernens und den von ihm wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten; nur einigen wenigen Geschichten Raum im Unterricht zu geben, so begründet er an anderer Stelle, würde der Gleichbehandlung der Schülerschaft zuwiderlaufen (BI10: 213). Dabei lehnt BI10 den Einbezug von (nationalen) Migrationsgeschichten im Geschichtsunterricht nicht kategorisch ab. Hingegen wird deutlich, dass diese mit den schulischen Rahmenbedingungen, insb. den engen Zeitfenstern für das Fach

Geschichte, kollidieren (BI10: 241). Das Gleiche gelte für das Arbeiten mit Längsschnitten im Geschichtsunterricht. Auch hierzu fehle die Zeit (BI10: 23).

Aufgrund des durch die Strukturen von Schule und Unterricht eingeschränkten Handlungsrahmens entscheidet BI10 sich dazu, die Geschichten der ›Anderen‹ im Regelunterricht zu begrenzen, sie ins Außerschulische oder in Projekte auszulagern oder sie gar nicht zu behandeln. Damit bleibt BI10, trotz seiner Visionen von einem global orientierten Geschichtsunterricht, dem nationalhistorischen Paradigma verhaftet. Das deckt sich mit seinem Anliegen, zur Integration seiner migrantischen Schüler:innen beizutragen, denn »man muss sich doch trotzdem irgendwann auch als Deutscher fühlen, also in dem Land, und das kann ich doch nur, wenn ich die Geschichte kenne« (BI10: 237). Dies gelinge nicht mit einem exklusiven, ›andere‹ Geschichten thematisierenden Ansatz, sondern eher mit einem inklusiven Ansatz, der alle unabhängig von der Herkunft gleichermaßen auf die »deutsche Geschichte« (BI10: 227) verpflichte. Ein inklusiver Unterricht, so führt BI10 weiter aus, nehme auch die Gegenwarts- und Zukunftsbezüge in den Blick, während die Migrationsgeschichten der Schüler:innen in der Vergangenheit lägen. Die gemeinsame Zukunft in Deutschland sei wichtiger (BI10: 199).

Dennoch reflektiert BI10 wiederholt, dass Migrationsgeschichten von einigen Einwanderungsgruppen durchaus aufgenommen werden können, etwa durch themenspezifische Referate, persönliche Leseempfehlungen (BI10: 215, 167) oder Projekte außerhalb des Regelunterrichts. Exemplarisch benennt er einen Projekttag zur Migrationsgeschichte vietnamesischer Vertragsarbeiter:innen in der DDR. »Also das hat man gesehen. Da war richtig ein Glänzen in den Augen. Die fanden das toll, dass wir hier diese Geschichte aufarbeiten, das fanden die gut« (BI10: 193). Auffällig ist dabei, dass jene Schüler:innen, die ihre Migrationsgeschichten in den Unterricht einbringen können, von BI10 als integrationsfähig, sprachlich eloquent und mit hoher Leistungsbereitschaft ausgestattet beschrieben werden. An vielen Stellen des Interviews werden diese Eigenschaften muslimisch geprägten Schüler:innen kollektiv abgesprochen. Diese werden als oft problematisch und integrationsresistent dargestellt. Das Osmanische Reich im Unterricht zu thematisieren, zieht er deshalb auch aufgrund einer antizipierten Verstärkung von desintegrativen Effekten in Zweifel.

Das Problem ist nur, tut man diesen Menschen etwas Gutes damit? Das Problem ist doch, ist es integrationsfördernd oder fördert es einen Separatismus? Es gibt ja bestimmte Einwanderungsgruppen, [...] die innerhalb von zwei, drei Generationen sehr stark assimiliert sind. Aber jetzt nicht, dass sie von anderen assimiliert wurden, sondern sie sind gerne Deutsche. Also sie finden das in Ordnung so wie es ist. Und dann gibt es Gruppen, die haben über Generationen offensichtlich Probleme damit, irgendwie sich als Deutsche zu fühlen. [...] Wenn ich aber Deutscher werden möchte, dann ziehe ich nach Deutschland. Und wenn ich dann aber so stark immer noch meine türkische Herkunftskultur pflege, dann weiß ich nicht, ob das nicht irgendwie ein Integrationshindernis ist, sage ich ganz ehrlich. Und ich möchte als Lehrer die Schüler eben nicht behindern, sich zu integrieren. (BI10: 237)

Auch das Thema Religion wird von BI10 im Interview ambivalent diskutiert. Dies zeigt sich insb., wenn er den Stellenwert von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht

hervorhebt. »Multiperspektivität garantiert ja sozusagen die Wertschätzung des Individuums [...]. Und wenn man das Individuum ernst nimmt, dann muss man seine Perspektive behandeln« (BI10: 523). Diese Position macht er am Beispiel der Biografie einer in Auschwitz ermordeten jüdischen Schriftstellerin fest. Deren Geschichte werde häufig auf die Judenverfolgung und ihr Jüdischsein reduziert. BI10 ist deshalb daran gelegen, die Geschichte dieser Schriftstellerin im Unterricht als Mensch, Individuum und Staatsbürgerin darzustellen, die »sich immer als Deutsche gesehen« (BI10: 323) habe und deren Glaube eben nur einen Teil ihrer persönlichen Geschichte ausmache.

Und man müsste also in Fällen wie bei [dieser Schriftstellerin] oder anderen aufzeigen, wie sehr diese Menschen, die sich eigentlich als Deutsche gefühlt haben, nur eben mit einer Religion, einer bestimmten Religion. Ist jetzt egal, welche Religion man hat, dass die halt im Grunde genommen dann dazu gemacht wurden. Die wurden zum Konstrukt Jude, ja, von den Nazis. Und, wenn man das rausarbeitet mit den Schülern, das finden sie wieder spannend. Aber nicht so, jetzt gehen wir mal nach [Gedenkstätte] und gucken, wo die vergast wurden. (BI10: 323ff.)

Am Beispiel der Biografie der Schriftstellerin wirft BI10 einen komplexen Blick auf religiöse und nationale Identitätskonstruktionen; dieser findet sich jedoch in seinen Ausführungen zum Umgang mit der »Herkunftskultur« (BI10: 237) muslimisch gelesener Schüler:innen nicht wieder. Auf das obige Zitat folgt seine Sicht auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die aus Sicht des Lehrers eine hohe Brisanz im Unterrichten von arabisch oder türkisch und damit muslimisch markierten männlichen Jugendlichen habe. Dabei kommt der islamische Antisemitismus zur Sprache, den BI10 an antisemitischen Äußerungen von Schüler:innen, die er dem Islam zuordnet, festmacht und als neues wie zunehmendes Phänomen beschreibt. BI10 setzt sich mit Jugendlichen, die sich so äußern, auseinander und kritisiert Lehrkräfte, die diesen Konflikten ausweichen. Letztere bezeichnet er als »Gutmenschenlehrer, die eben ihre türkischen Schüler beschützen und behüten« (BI10: 397), statt sie mit pädagogischen Mitteln zu konfrontieren. Er kritisiert, dass Antisemitismus im Klassenzimmer lediglich als Provokation betrachtet werde und unbearbeitet bleibe. »Und, wenn der Ahmed das eben mal sagt, das meint der doch nicht so, der will ja nur provozieren, und so weiter« (BI10: 397). Dass die schulischen Instanzen den »muslimischen Antisemitismus« nicht erkennen und pädagogisch bearbeiten, ist für BI10 unprofessionell und nicht akzeptabel.

Und jetzt haben wir ein neues, riesiges Antisemitismusproblem, weil die muslimischen Schüler zum Beispiel kennen den Koran nicht. Und kennen ihre Religion nicht, aber eins wissen sie, ja? Dass Juden, in Anführungsstrichen, scheiße sind. Und das sagen sie auch. Wir haben ein Riesenproblem und vor allen Dingen haben wir ein Problem, weil alle Behörden und auch die Lehrer, aber Behörden meine ich auch, eben Schulräte, Schulverwaltung und so weiter, nicht konsequent dagegen vorgehen. Das ist ein Riesenproblem. Man kann so etwas nicht dulden. Überhaupt nicht. (BI10: 389ff.)

Die Lehrkraft fordert einen Wandel der Unterrichtspraxis und von den Akteur:innen historischer Bildung, in die Verantwortung zu gehen und pädagogische Programme explizit für muslimische Schüler:innen aufzustellen. Dazu schlägt er etwa Gedenkstät-

tenfahrten vor, bei denen muslimische Schüler:innen speziell angesprochen werden. Auch den Dialog mit Schüler:innen jüdischen Glaubens betrachtet er als zielführend, da sich die beiden Gruppen im Gespräch annähern können. Muslimischen Schüler:innen würde dadurch ermöglicht, ihre antisemitischen Einstellungen zu reflektieren, und etwaige Ängste könnten pädagogisch bearbeitet werden (BI10: 395). Solange institutionell Verantwortliche und andere Akteur:innen historischer Bildung versäumten, die dargelegten Probleme anzugehen, sieht sich BI10 in der Pflicht, aktiv einzugreifen, sich den Konflikten zu stellen und in seiner Unterrichtspraxis Veränderungen anzustoßen.

Während viele Lehrkräfte in unserem Sample konfliktträchtige Geschichtsthemen wie etwa den Genozid an den Armenier:innen im Unterricht eher meiden, geht BI10 diesen »Riesenkrieg« (BI10: 407) »ohne Angst« an, auch wenn die türkischen Schüler:innen es zu Beginn als »total daneben und eine Beleidigung der Türkei« (ebd.) empfinden.

Also ich habe mich da wirklich auseinandergesetzt mit den Schülern [...]. Man kann eine Tür aufstoßen damit. [...] Man muss nur immer als Lehrer konsequent sein. Der Lehrer muss als Person konsequent sein. Er darf nicht konfliktscheu sein und er muss den Konflikt bis zum Ende begleitend durchgehen. Und er muss sich sagen, der Konflikt hat nichts mit mir persönlich zu tun, sondern der Konflikt wird sozusagen mit mir als Lehrer geführt, also professionell. Und man muss auch professionell darauf reagieren, ja. (BI10: 411ff.)

Wie an dieser Stelle unterstreicht BI10 im gesamten Interview sein professionelles Berufsethos als Lehrer und sein Selbstverständnis als Pädagoge. Im Rückblick auf seine lange und facettenreiche Berufsbiografie erkennt er einen geschichtskulturellen Wandel auch in der Schule der Migrationsgesellschaft. Die junge Lehrer:innengeneration würde sich von den »brachialen Konflikten« (BI10: 425), die durch Migration neu in den Unterricht getragen werden, überfordert fühlen. Zukünftige Lehrkräfte sollten deshalb seines Erachtens auch im Umgang mit interkulturellen Konflikten geschult und damit für das pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft qualifiziert werden (BI10: 425).

Die heutige Generation ist insgesamt mehr auf Konsens [aus] und dass man so Dinge beredet und aushandelt und dann irgendwie das schon hinkriegt. Aber wenn jetzt plötzlich Leute kommen, aus einer Kultur vielleicht auch, die das nicht bereden wollen und es auch nicht aushandeln wollen, sondern den Konflikt wollen, den harten Konflikt, [...] ja, dann sind so Lehrer natürlich überfordert. [...] Und da müsste man eben wirklich also auch Schulungskurse machen, wie gehe ich damit um. Wie nehme ich das ernst, aber wie greife ich es auch auf? Wie blocke ich es nicht ab, ja? Wie gehe ich auf diese Leute ein, damit sie sich ernst genommen fühlen und trotzdem, wie lasse ich sie irgendwann mal aussteigen? Die müssen raus [...] aus diesem Gewaltdenken [...]. Und das ist ganz klar, das geht aber nur mit ihnen. Also, es geht nicht gegen sie, aber man muss eben teilweise so einen Konfliktprozess durchgehen und konsequent halt sein. Nicht aufgeben als Lehrer, aber das ist nicht so einfach, sage ich Ihnen ganz ehrlich. (BI10: 425)

BI10 sieht die Wirksamkeit seines pädagogischen Handelns im Konflikt mit einer, wie er es sieht, neuen Einwander:innengeneration, die Schule und Gesellschaft mit mangelnder Anpassungs- und hoher Gewaltbereitschaft konfrontieren. Er problematisiert hier migrantisierte Schüler:innen, die er entlang religiöser Kategorien als »Andere« konstruiert. Während die Politik und die Institution Schule nicht adäquat und konsequent auf den von ihm beschriebenen geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft reagieren, erkennt er die Missstände und greift aktiv ein, denn »einer muss es tun« (BI10: 427). Perspektivisch sollten dies aber die nachkommenden Lehrkräfte tun, indem sie im interkulturellen Konfliktmanagement geschult werden. Seine didaktische Antwort auf den Wandel in der Migrationsgesellschaft ist, den »Kern der deutschen Geschichte« (BI10: 227) als inklusives und integratives Moment zu unterrichten, was im Widerspruch dazu steht, dass er vom Paradigma der Globalgeschichte überzeugt ist. Dieser Kontrast zwischen normativem Anspruch und schulischer Realität sei dem Interview zufolge verschiedenen Ursachen geschuldet: einer veränderten, oft problematischen, dann in der Regel als muslimisch gelesenen Schüler:innenschaft; jungen Kolleg:innen, die Konflikte scheuen oder nicht die pädagogischen Kompetenzen besitzen, sie zu führen; dem Versagen der Bildungspolitik; schulischen Rahmenbedingungen, zuvorderst der Zeitmangel, die sein pädagogisches Handeln beschneiden.

»Das, was den Umgang mit Vielfalt erschwert, ist nicht die Vielfalt an sich, sondern die absolut defizitäre, mangelhafte, entwürdigende Ausgestaltung der Rahmenbedingungen«

BI18 lehrt an einer Gesamtschule, in der Geschichte als Teil des Fachs Gesellschaftslehre unterrichtet wird. Schule inklusiv zu denken und zu gestalten, ist ihr ein zentrales Anliegen und zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview. Ihr professionelles Ethos beschreibt sie als getragen von der Motivation, die ihr anvertrauten Schüler:innen bestmöglich zu unterstützen (BI18: 7). Dabei benennt sie eine klare Mission: Nachdem sie zuvor als Sozialarbeiterin erlebt habe, wie junge Menschen »durch alle Hilffsysteme durchgefallen« (ebd.) seien, ist sie nun an der Schule, um diese Missstände selbst anzugehen und Benachteiligungen entgegenzuwirken. Ihr Unterricht ist daher stark geprägt durch die Thematisierung und Reflexion von gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung.

BI18 positioniert auch sich selbst als Person mit Diskriminierungserfahrungen. Hiervon ausgehend zeigt sie hohe Ansprüche – oder auch »Selbstwirksamkeitserwartungen« (Bandura 1997) – im Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Klassenzimmers. Als Lehrkraft agiert sie als »Change Agent« (Fullan 1993), da sie strategisch moralische Ziele verfolgt. Sie benennt es als zentrales Anliegen, Veränderungen herbeizuführen. Im Zuge ihrer Kritik am Status quo erläutert BI18 Möglichkeiten der Neu- und Umgestaltung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien. Ihr Fokus liegt hier auf den curricularen Inhalten und der oft zu komplexen Sprache in Geschichtsunterricht sowie Geschichtsbüchern. In diesem Zusammenhang unterstreicht sie, dass sie ihre Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Lehrplans ausschöpfe, und wenn es pädagogisch nötig sei, auch bewusst von Vorgaben abweiche (BI18: 204).

Überdies pflegt die Lehrkraft ein besonderes Verhältnis zu ihren Schüler:innen. Sie fühlt sich für diese verantwortlich und nimmt eine fürsorgliche Haltung ein, möchte für sie »einstehen«. Deutlich wird dies u.a. daran, dass sie im Interview selten von Schüler:innen, sondern vornehmlich von »meinen Kindern« spricht, wobei sie sich damit selbst als schützende Mutter inszeniert: »Weil die Kinder mit mir gut auskommen, weil die wissen, die ist zwar streng, aber die kämpft wie eine Löwin, wenn es darauf ankommt« (BI18: 113).

Ihr zentrales Bildungsziel sieht BI18 in der Förderung der politischen Handlungsfähigkeit ihrer Schüler:innen. Diese sollen ein Mindestmaß an historischer Orientierungskompetenz erwerben und politisch handlungsfähig werden. Dabei beschreibt sie als Leitlinie politischen Handelns: »Mensch bleiben, Mensch sein« (BI18: 163), was für sie in allerletzter Konsequenz auch bedeuten kann, zivilen Widerstand zu leisten.

Die interviewte Lehrperson ist bemüht, ihre Schüler:innen nicht entlang bestimmter Merkmale zu kategorisieren. Sie beschreibt sie in ihrer Gesamtheit schlicht als »tolle Menschen« (BI18: 39). Schule zeichnet sie als ein Spiegelbild der Migrationsgesellschaft und Migration selbst als Normalfall: »Migration ist ja überall« (BI18: 37). So benennt sie Migrations- und Fluchterfahrungen von Schüler:innen oder ihren Eltern und Großeltern, ohne diese zu problematisieren. BI18 negiert gleichzeitig, dass Herkunft und Religion als Differenzkategorien für den Unterricht relevant seien. Hingegen seien sprachliche Kompetenzen entscheidend, auch im Bereich der Bildungssprache (BI18: 45). BI18 formuliert dabei an sich selbst die Erwartung, den Unterricht sprachlich so zu gestalten, dass alle teilhaben können. Gleichzeitig müsse sie aber Fachbegriffe einführen, um die Lernenden auf die weiterführende Schule vorzubereiten (BI18: 45). Sie kritisiert die in der Schule vorhandenen Bildungsmedien, v.a. die Schulbücher im Fach Geschichte, als sprachlich zu komplex und daher für viele Schüler:innen unzugänglich. Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden, schreibt sie Texte zum Unterrichtsstoff in leichter Sprache. Auf diese Weise möchte sie das historische Lernen in der Schule inklusiver gestalten (BI18: 234ff.).

BI18 will sich in ihrem Unterricht von christlich-abendländischen Rahmungen und Routinen verabschieden. Indem inklusive Praxis für sie bedeutet, keine Religion zu privilegieren, strebt sie einen geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft an. Deswegen sieht sie bspw. bewusst vom Schmücken des Klassenzimmers entlang christlicher Feiertagstraditionen ab und zieht jahreszeitliche Dekorationen vor (BI18: 151). In diesem Zusammenhang erzählt sie von einem Elternteil, das ihr vorwirft, dass sie »die Kinder von deutschen Traditionen entfremden würde«. Die interviewte Lehrperson stellt die Existenz solcher Traditionen und die Argumentation des Elternteils infrage:

Da habe ich gefragt, was deutsche Traditionen sind. Die kenne ich gar nicht. [...] Die christlich-deutsche Kultur würde ich unseren Kindern nicht beibringen. Und dann habe ich gesagt: »Das ist richtig, denn es gibt keine christlich-deutsche Kultur. Und deswegen kann ich sie Ihren Kindern auch nicht beibringen.« (BI18: 151)

BI18 berichtet von diskriminierenden Handlungen und Haltungen in ihrer Schule. So würden z.B. die Bezeichnungen »Jude« (BI18: 171ff.) und »Flüchtling« (BI18: 179) als Schimpfwort auf dem Schulhof verwendet. Auch auf Rassismus im Lehrerzimmer

macht sie aufmerksam, etwa wenn sie über rassifizierende Gruppenzuschreibungen im Lehrer:innenkollegium spricht: »Also wenn dann vier Jungs, deren Eltern aus Nigeria oder Äthiopien oder Somalia kommen, zusammensitzen, heißt es: ›Da vorne sitzt die Afrika-Gang‹« (BI18: 123). BI18 nimmt die Migrationsgesellschaft insgesamt auch als eine von Rassismus geprägte Gesellschaft wahr, in der auch die Institution Schule Alltagsrassismus reproduziert und stabilisiert. Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft beinhaltet für sie deshalb zwangsläufig eine diskriminierungskritische Ausrichtung des Unterrichts. Zu einer solchen gehört für BI18 auch, Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen zur Sprache zu bringen. Um ihre Schüler:innen zu ermutigen, berichtet die Lehrkraft bewusst über ihre eigenen Erlebnisse bezogen auf Diskriminierung. Sie beabsichtigt damit, einen von Vertrauen und Empathie geprägten Raum zu schaffen, in dem auch Schüler:innen ihre persönlichen Erfahrungen ohne Scham – oder gar Beschämung und Herabwürdigung – artikulieren können.

Wenn ich mein Projekt mache, [...] und ich rede von meinen Diskriminierungserfahrungen als lesbische Frau, [...] dann kommen nämlich meine Kinder mit muslimischem Hintergrund oder mit Migrationshintergrund oder ich weiß nicht, mit anderen Minderheitenzuschreibungen, die kommen dann aus ihrem Schneckenhaus und sagen: »Das kenne ich. Das habe ich auch schon erfahren.« (BI18: 135)

BI18 erhofft sich nicht nur, marginalisierte Kinder und Jugendliche zur Artikulation eigener Gedanken, Erfahrungen und Lebensentwürfe zu befähigen, sondern will über die persönlichen Schilderungen zugleich die Beziehung zu ihren Schüler:innen stärken. Dass diese sich öffnen, sei ungewöhnlich und eher selten, denn die meisten wollten sich selbst nicht in der Opferrolle sehen. Das in der Schule häufig gebrauchte Schimpfwort »du Opfer« (BI18: 135) unterstreicht die Sorge, mit solchen Erfahrungen abgewertet zu werden.

Damit spielt eine – auch im Vergleich mit anderen Interviewten – starke Sensibilisierung für (eigene und fremde) Diskriminierungserfahrungen im Geschichtsunterricht von BI18 eine große Rolle. Die Lehrkraft stellt dabei einen Zusammenhang her zwischen diesen Erfahrungen und dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität. Sie betont, wie wichtig es sei, »Vielfalt« (BI18: 27) in der Geschichte sichtbar zu machen, damit nicht nur dominante, sondern ebenso minorisierte historische Stimmen hörbar würden. In diesem Zusammenhang weist sie bspw. auf patriarchale Geschichtserzählungen hin, die sie bewusst zu konterkarieren sucht: »Geschichte auch aus Frauenperspektive darzustellen, also in jedem Themenblock starke Frauen zu präsentieren, damit Geschichte nicht männlich dominiert ist« (BI18: 27). Die Lehrende sieht sich mit ihrer inklusiven Praxis damit als Treiberin geschichtskulturellen Wandels. Sie benennt Veränderungsbedarfe in Gesellschaft wie Politik und beschreibt, wie sie historische Leerstellen analysiert und diese zum Unterrichtsgegenstand macht:

Und beim Thema Nationalsozialismus mache ich einen expliziten Block zur Verfolgung von Homosexuellen und [...] gehe dann noch einen Schritt weiter zum Paragraf 175. Also alle Kinder, die ich unterrichte, haben davon Grundkenntnisse. Weil das kommt in den Schulbüchern nicht vor. Es wird ausgeblendet. Es ist eine Opfergruppe, die viel zu wenig Sichtbarkeit erfährt, auch heute noch, ansonsten wäre die Petition von Dr.

Lutz van Dijk³¹] nicht nötig gewesen an Herrn Schäuble. Und da versuche ich dann, Schwerpunkte zu setzen. Also morgen zum Beispiel ist ja Holocaust-Gedenktag. Da findet hier in [Großstadt] ja ein Erinnerungsgang statt und da werden morgen Schüler von mir hinkommen und wir werden gemeinsam das machen. (Bl18: 27)

Zudem ist die kritische Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht für BI18 essenziell. Sie strebt an, dass die Schüler:innen in ihrem Unterricht durch das Entwickeln dieser Kompetenz auch das Potenzial eigener politischer Handlungsmacht erkennen und damit handlungsfähig(er) werden:

Aber ich finde, dass man die jüngere Geschichte nur dann verstehen kann, wenn man [...] Grundkenntnisse hat davon, wie Menschen sich selber organisieren können und auch in den Widerstand gehen können zum Obrigkeitssystem. Das ist mir persönlich wichtig, dass Kinder kritisch sind und aktiv sind und Formen erfahren von Selbstorganisation im Bezug zur Obrigkeit und dass sie nicht alles abnicken. (Bl18: 23)

Die befragte Lehrperson legt Wert darauf, im Geschichtsunterricht behutsam und verantwortlich mit Themen umzugehen, die sich belastend auf Schüler:innen auswirken könnten. Deshalb ermöglicht sie solchen Schüler:innen, z.B. wenn Krieg behandelt wird, den Klassenraum zu verlassen. Zugleich stellt sie Raum und Zeit zur Verfügung, wenn Schüler:innen mit traumatischen Erfahrungen von eigenen (Kriegs-)Erlebnissen zu berichten wünschen:

Es ist eine schwierige Sache, weil die Kinder, die mit Kriegserfahrung im Klassenraum sitzen, sind oftmals auch Kinder, die eine posttraumatische Belastungsstörung haben. Und in dem Moment, in dem ich das Wort Krieg sage, haben die ein Bild. Und da muss ich aufpassen, dass die nicht triggern und dass sie keine Flashbacks bekommen. Da habe ich eine Verantwortung. Und es gibt Kinder, die wollen und können darüber reden und sagen dann, ja, zum Beispiel beim Thema Blitzkrieg, [...] Überfall auf Polen: »Ja, wir wurden auch überfallen. Unser Dorf wurde auch überfallen.« [...] Und nutzen dann für sich dieses Thema, um über sich zu reden, und das lasse ich dann auch zu. Es gibt aber auch Kinder, die wortlos aufstehen und den Raum verlassen, und das ist auch in Ordnung. Und bevor ich das Thema thematisiere, nehme ich mir die Kinder auch an die Seite und frage sie: »Ist das für euch in Ordnung? Ihr könnt jederzeit rausgehen.« Alles, was dem Kind in dem Moment guttut, ist gut und wird von mir getragen. (Bl18: 165)

BI18 äußert den Anspruch, in solchen Unterrichtseinheiten sensibel mit den Bedürfnissen und Empfindungen der Schüler:innen umzugehen, ohne zu pauschalisieren oder Zuschreibungen zu (re-)produzieren. Sie betont ausdrücklich, dass sie keine Deutungshoheit über das Empfinden oder die Betroffenheit der jeweiligen Personen habe.

Das zu bewerten, das liegt nicht bei mir [...]. Das darf bei niemandem liegen außer bei dem Betroffenen selbst. Auch Kinder – nein, gerade Kinder – haben ein Selbstbestimmungsrecht, das wir zu achten haben. (Bl18: 169)

31 Gemeint ist eine Petition von 2018, in der es um die Erinnerung an Menschen geht, die im Nationalsozialismus als homosexuell verfolgt wurden.

Politisches und historisches Lernen sind für die Lehrerin untrennbar miteinander verknüpft. Sie stellt als vorteilhaft heraus, dass an ihrer Schule Geschichte, Politik und Erdkunde im Rahmen des Fachs Gesellschaftslehre unterrichtet werden. Historisch-politisches Lernen greift sie aber auch anhand von Konflikten im Klassenzimmer auf. Beispielsweise thematisiert BI18 den »Kurdistan-Türkei-Konflikt« (BI18: 200) aufgrund von Spannungen zwischen kurdischen und türkischen Schüler:innen. Hierbei sieht sie die Thematisierung als ihre Pflicht an, um den »Klassenfrieden zu wahren« (ebd.). Die historische Einordnung der diesen Konflikten vorausgegangenen Entwicklung sei eine Voraussetzung hierfür. Die Befragte diagnostiziert eine »große Sehnsucht nach Orientierung in unserer heutigen Zeit« ebenso wie das Bedürfnis nach einer »sauberen Geschichte«, die nicht so belastet und belastend sei (BI18: 115). Dem stellt sie die Notwendigkeit der Offenheit für Ambivalenzen gegenüber, ebenso müsse es möglich sein, Widersprüche und Kontroversen auszuhalten. Beides will sie ihren Schüler:innen vermitteln.

Die Zentralität von Inklusion für ihr pädagogisch-didaktisches Denken spiegelt sich nicht nur in ihrem Vorgehen im Unterricht wider, sondern auch in ihrem Umgang mit historischen Unterrichtsthemen. Dabei ist der Nationalsozialismus ihr zufolge das zentrale historische Thema für ihre Schüler:innenschaft. Andere historische Ereignisse müssten mit der Klasse erst erarbeitet werden (BI18: 55-65). Zudem werde der Nationalsozialismus von den Schüler:innen zunächst ausschließlich als ein Phänomen gedacht, das v.a. mit der Figur Hitler zusammenhängt: »Dass der Nationalsozialismus ein Prozess war, dass es da eine Genese gibt, das ist völlig ausgeblendet, sondern Geschichte ist NS und NS ist Hitler und Hitler ist Geschichte« (BI18: 65). In der Thematisierung des Nationalsozialismus erkennt BI18 derzeit weiterhin eine Hierarchisierung von Opfergruppen, welche sie kritisiert. Sie entscheidet sich deswegen für eine ausführlichere und differenziertere Betrachtung des Themas, als Unterrichtsmaterial und Rahmenlehrplan dies vorsehen (BI18: 115). Um diesem historischen Ereignis und seinen Nachwirkungen gerecht zu werden, plädiert die Lehrkraft für die Erweiterung des Fachs Gesellschaftslehre um eine zusätzliche Wochenstunde (BI18: 208). Es geht ihr dabei auch um die Übernahme von Verantwortung, um Zivilcourage in Unrechtssituationen: »Wenn ich über Nationalsozialismus mit den Kindern spreche, dass das deutlich wird, dass wir eine Verantwortung haben, immer dann aufzustehen, wenn Unrecht zu Recht wird« (BI18: 161).

Die inklusive historisch-politische Agenda, die BI18 im Unterricht verfolgt, wird ihren Angaben zufolge stark von den schulischen Rahmenbedingungen beschränkt. Die größten Probleme sieht sie hierbei ebenso im Zeitmangel wie im Mangel an geeigneten Bildungsmaterialien:

Zeit ist ein Problem. Unsere Kinder sind nicht das Problem und Vielfalt oder Heterogenität im Klassenraum ist niemals ein Problem, sondern das, was den Umgang mit Vielfalt erschwert, ist nicht die Vielfalt an sich, sondern die absolut defizitäre, mangelhafte, entwürdigende Ausgestaltung der Rahmenbedingungen. (BI18: 286)

Es lässt sich zusammenfassen, dass BI18 die Schüler:innen im Zentrum ihres Unterrichts sieht. Inklusiver Geschichtsunterricht bedeutet für sie, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Dazu gehört, sowohl den Diskriminie-

rungerfahrungen der Schüler:innen pädagogisch angemessen zu adressieren, als auch harte Konflikte im Klassenzimmer gemeinsam auszutragen oder auf besonders betroffene Schüler:innen einzugehen. BI18 moniert deswegen die einschränkenden Rahmenbedingungen, den Zeitmangel und die komplexe Fachsprache von Schulbüchern. Vor allem aber sieht sie die Bildungsinstitution Schule darin versagen, strukturelle Diskriminierungen abzubauen und damit der Vielfalt der Migrationsgesellschaft adäquat zu begegnen. Ungeachtet dieser Widrigkeiten des Schulalltags ist sie gewillt, Änderungen herbeizuführen, und sei es nur für die eigene Klasse. Der Klassenraum wird zu ihrem persönlichen Wirkungsraum. An zentraler Stelle steht hier das Ziel, insb. marginalisierte Kinder und Jugendliche zu unterstützen und zu empowern. Dazu gehört ihrer Schilderung zufolge, die Artikulationsfähigkeit der Schüler:innen zu stärken, indem eigene Diskriminierungserfahrungen, Wünsche und Lebensentwürfe ausgesprochen und besprochen werden (können). Dabei spielen auch multiperspektivische Erzählungen eine Rolle: Diese sind nach BI18 nicht nur dabei hilfreich, marginalisierte Blickwinkel und Biografien im Geschichtsunterricht sichtbar zu machen, sondern können auch das Wissen um die eigene Situation in der Gesellschaft erweitern. Inklusiver Unterricht bedeutet damit schlussendlich, alle Schüler:innen zu befähigen, aktiv an Gesellschaft und Geschichte zu partizipieren.

Literatur

- Ahrlrichs, Johanna/Baier, Katharina/Christophe, Barbara/Macgilchrist, Felicitas/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2015): »Memory practices in the classroom: On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 6, S. 89-109.
- Alavi, Bettina (2004): »Migration und Fremdverstehen. Eine geschichtsdidaktische Einführung«, in: Gerhard Henke-Bockschatz/Bettina Alavi (Hg.): *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 23-35.
- Albers, Anne (2015): »Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?«. Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft«, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51-76.
- Anderson, Benedict (2006): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Arslan, Emre/Bozay, Kemal (2019): *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Assmann, Aleida (2018): »Wir dürfen Erinnerungskultur nicht ethnisieren!«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 19.02.2018, www.sueddeutsche.de/kultur/erinnerungskultur-deutschlands-imperativ-1.3866258-2 (31.08.2021).
- Bandura, Albert (1977): »Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change«, in: *Psychological Review* 84, S. 191-215.
- Banks, James A. (1998): »Approaches to multicultural curricular reform«, in: Enid Lee/Deborah Menkart/Margo Okazawa-Rey (Hg.), *Beyond Heroes and Holidays: A Prac-*

- tical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development, Washington DC: Network of Educators on the Americas, S. 242-263.
- Banks, James A. (2001): Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching, Boston: Routledge.
- Barricelli, Michele (2018): »Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 68, S. 48-54.
- Barricelli, Michele/Hornig, Julia (Hg.) (2008): Aufklärung, Bildung, »Histotainment«? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumgärtner, Ulrich (2019): Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bergmann, Klaus (1993): »So viel Geschichte wie heute war nie« – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte«, in: Angela Schwarz (Hg.), Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, Hagen: Rottmann, S. 209-228.
- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Bobako, Monika (2018): »Semi-peripheral Islamophobias: the political diversity of anti-Muslim discourses in Poland«, in: Patterns of Prejudice 52, S. 448-460.
- Borries, Bodo von (1990): Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn. Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung, Hagen: Rottmann.
- Borries, Bodo von (2008): Historisch Denken Lernen – Kardinaler Weltzugang oder epochaler Überblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (= Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21), Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Brauch, Nicola (2015): Geschichtsdidaktik, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Buck, Thomas M. (2012): »Lebenswelt- und Gegenwartsbezug«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 289-302.
- Davies, Lynn (2005): »Teaching about Conflict through Citizenship Education«, in: International Journal of Citizenship and Teacher Education 1, S. 17-34.
- Daumüller, Markus (2012): »Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen im Klassenzimmer, Band 2, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 370-386.
- Demantowsky, Marko (2018): »What Is Public History?«, in: Marko Demantowsky (Hg.), Public History and School: International Perspectives, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 3-38.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): »Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Claus Melter (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 121-149.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS.

- Exit Racism, <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (18.10.2021).
- Fava, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin: Metropol.
- Franz, David (2015): »Angewandte Geschichte und Public History: Chancen und Herausforderungen für die Geschichtswissenschaft«, in: *Erinnerungskulturen. Erinnerung und Geschichtspolitik im östlichen und südöstlichen Europa*, vom 16.07.2015, <https://erinnerung.hypotheses.org/371> (31.08.2021).
- Fullan, Michael G. (1993): »Why Teachers Must Become Change Agents«, in: *The Professional Teacher* 50, S. 12-17.
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Geier, Thomas (2016): »Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft«, in: Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril/Aysun Doğmuş (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 179-199.
- Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) (2011): »Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder«, www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf (31.08.2021).
- Georgi, Viola B. (2017): »Diversity«, in: Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Lengyel Drorit (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: UTB, S. 61-66.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): »Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und »die Anderen««, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 287-305.
- Gubitzer, Luise/Mader, Katharina (2011): »Care-Ökonomie. Ihre theoretische Verortung und Weiterentwicklung«, in: *Kurswechsel* 4, S. 7-21.
- Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Kunter, Mareike (2015): »Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms«, in: *Teaching and Teacher Education* 48, S. 44-55.
- Hamann, Christoph (2012): »Zeitgeschichte, Visual History und historisches Lernen«, in: *Lernen aus der Geschichte. Wandel der Erinnerungskulturen und Geschichtskultur*, in: *LaG Magazin* vom 25.01.2012, http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lagmagazin_wandeldererinnerungskulturenundgeschichtskultur.pdf (31.08.2021).
- Hardtwig, Wolfgang/Schug, Alexander (2009): »Einleitung«, in: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hg.), *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 9-14.

- Henke-Bockschatz, Gerhard (Hg.) (2015): Neue geschichtsdidaktische Forschungen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hess, Diana E. (2002): »Teaching Controversial Public Issues Discussions: Learning from Skilled Teachers.« in: Theory and Research in Social Education 30 (1), S. 10–41.
- Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.) (2020): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hornscheidt, Antje Lann/Nduka-Agwu, Adibeli (2013): »Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache«, in: Adibeli Nduka-Agwu/Antje Lann Hornscheidt (Hg.), Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 11-51.
- Horvath, Kenneth (2019): »Unterschiede, Ungleichheiten, Unterscheidungen. Pädagogisches Kategorisieren zwischen Engagement, Rechtfertigung und Kritik«, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.), Bildung und Konventionen. Die »Économie des conventions« in der Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121-144.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): »Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen: Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung«, in: Meltem Kulaçatan/Harry Harun Behr/Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Migration, Religion, Gender und Bildung: Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität, Bielefeld: transcript, S. 83-106.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Goddard, Jeannette (Hg.) (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen, Weinheim: Beltz.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.) (2018): Ankommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Mercator Stiftung, [https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/\(31.08.2021\)](https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/(31.08.2021)).
- Körber, Andreas (2014): »Die anthropologische Begründung des historischen Denkens nach Jörn Rüsen und die Lehre von den Sinnbildungstypen des historischen Denkens«, Historisch Denken Lernen/Learning to Think Historically, vom 25.02.2014, Universität Hamburg, [https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/tag/exemplarische-sinnbildung/\(31.08.2021\)](https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/tag/exemplarische-sinnbildung/(31.08.2021)).
- Kubinaut. Navigation Kulturelle Bildung, [https://www.kubinaut.de/de/themen/9-kontext-asyl/bezeichnungen-und-schreibweisen \(18.10.2021\)](https://www.kubinaut.de/de/themen/9-kontext-asyl/bezeichnungen-und-schreibweisen (18.10.2021)).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014).
- Lange, Dirk (2004): Die historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Lebowitz, Jennie (2016): »Muslim American Youth in the Post 9/11 Public Education System«, in: American Cultural Studies Capstone Research Papers 6, Western Washington University, [https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=fairhaven_acscapstone \(31.08.2021\)](https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=fairhaven_acscapstone (31.08.2021)).

- Leiprecht, Rudolf (1992): »Pech, dass Ausländer mehr auffallen ... « Zum Reden über die Kultur der ›Anderen‹ und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen«, in: Rudolf Leiprecht (Hg.), »Unter Anderen« – Rassismus und Jugendarbeit, Duisburg: DISS, S. 93-130.
- Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Aleksandra/Yiligin, Fidan (2016): »Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft«, in: IDA-NRW (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit zu rassistismuskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, S. 65-71.
- Lücke, Martin (2016): »Erinnerungsarbeit«, in: Paul Mecheril (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 365-372.
- Lücke, Martin (2017): »Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität«, in: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 281-288.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): »History education and memory practices: On curricula, classrooms and media«, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.), European Commemoration: Conference Proceedings. Berlin, S. 1-9.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2001): »Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom ›Kulturkonflikt‹ zur ›Hybridität‹«, in: Diskurs 10, S. 41-48.
- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Claus Melter (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2013): »Was ist Migrationspädagogik?«, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bremen vom 16.09.2013, S. 8-9, <https://www.gew-hb.de/aktuelles/de tailseite/neuigkeiten/was-ist-migrationspaedagogik/31.08.2021>.
- Mecheril, Paul (2016): »Migrationspädagogik: ein Projekt«, in: Paul Mecheril (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 8-31.
- Messner, Helmut/Buff, Alex (2007): »Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung«, in: Peter Gautschi/Daniel V. Moser/Pit Wiher (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern: h.e.p, S. 143-176.
- Messerschmidt, Astrid (2021): »Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen«, in: Zeynep Ece Kaya/Katharina Rhein (Hg.), Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen, Weinheim: Beltz, S. 104-115.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Gegenwartsbeziehungen – Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven«, in: Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust 2, S. 16-21.
- Meyer-Hamme, Johannes (2011). »Ja, also, das war ›ne gute Stunde‹. Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektive«, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62, S. 284-297.

- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Näpel, Oliver (2003): »Historisches Lernen durch »Dokutainment«? Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation, analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, S. 213-244.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004): »Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen«, in: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.), *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*, Essen: Klartext, S. 7-16.
- Oltmer, Jochen/Bade, Klaus (2004): »Normalfall Migration«, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oltmer, Jochen (2018): »Globale Migration: Geschichte, Gegenwart, Zukunft«, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Migration vom 14.05.2018, <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252254/globale-migration?p=all> (31.08.2021).
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): »Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis«, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 241-259.
- Peaceman, Hannah (2018): »Wir müssen das Ganze in den Blick nehmen. Interview mit Michal Schwartze zum Thema Antisemitismus und Schule«, in: Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart 2, S. 161-168.
- Popp, Susanne (2003): »Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung«, in: Susanne Popp/Johanna Forster (Hg.), *Curriculum Weltgeschichte, Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 68-101.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): »Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 853-864.
- Raitelhuber, Eberhard (2008): »Von Akteuren und Agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte«, in: Günter Homfeldt/Wolfgang Schröder/Cornelia Schweppe (Hg.), *Vom Adressaten zum Akteur, Soziale Arbeit und Agency*, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 17-46.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford: Stanford University Press.
- Rüsen, Jörn (1982): »Die vier Typen des historischen Erzählens«, in: Reinhart Koselleck/Heinrich Lutz/Jörn Rüsen (Hg.), *Formen der Geschichtsschreibung*, München: dtv, S. 514-560.

- Rüsen, Jörn (1997): »Historisches Lernen«, in: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze: Kallmeyer, S. 261-265.
- Rüsen, Jörn (1994): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«, in: Jörn Rüsen/Theo Grütter/Klaus Füßmann (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln: Böhlau, S. 3-26.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism, London: Routledge.
- Sauer, Michael (Hg.) (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Scherr, Albert (1998): »Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik«, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 28, S. 49-58.
- Scherr, Albert (2012): »Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Deborah Niermann (Hg.), Agency, Weinheim: Beltz, S. 99-121.
- Schmid, Heinz Dieter (1974): »Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht«, in: Joachim Rohlfes/Karl-Ernst Jeismann (Hg.), Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Stuttgart: Klett, S. 53-64.
- Schönemann, Bernd (2000): »Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur«, in: Bernd Schönemann/Bernd Mütter/Uwe Uffermann (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 11), Weinheim: Beltz, S. 26-58.
- Schulz-Hageleit, Peter (2005): Möglichkeiten und Grenzen eines »lebensweltlich« konzipierten Geschichtsunterrichts. Überlegungen zur Modernisierung eines Traditionsfaches, Berlin: Technische Universität Berlin, www.schulz-hageleit.de/images/schulz-hageleit/pdfs/schulz-hageleit-lebensweltlicher-geschichtsunterricht.pdf (31.08.2021).
- Spielhaus, Riem (2018): »Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migrantinnen«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 129-143.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): »Can the Subaltern Speak?« in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hg.), Marxism and the Interpretation of Culture, Chicago: University of Illinois Press, S. 66-111.
- Tiðberger, Martina (2016): »Critical Whiteness«, in: fiph-Journal 28, S. 24-31.
- Tiðberger, Martina/Dietze, Gabriele/Hrzán, Daniela/Husmann-Kastein, Jana (Hg.) (2009): Weiß-Weißsein-Whiteness, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 219-247.
- Vertovec, Steven (2007): »Super-diversity and its implications«, in: Ethnic and Racial Studies 30, S. 1024-1054.
- Waldis, Monika/Buf, Alex (2007): »Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen«, in: Peter Gautschi/Daniel V. Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern: h.e.p., S. 177-210.

Welsch, Wolfgang (1994): »Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen«, in: Kurt Luger/Rudi Renger (Hg.), Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien, Wien/St. Johann im Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147-169.

Welzer, Harald (2010): »Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25-26, S. 172-180.

3.2 Akteur:innen in Gedenkstätten und Museen und ihre Perspektiven auf geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft

Cornelia Chmiel, Martin Lücke und Alina Welp

In diesem Bereich historischen Lernens untersuchen wir Akteur:innenperspektiven in Museen und Gedenkstätten, die sich als Agenten von »Geschichtskultur in der Zweiten Moderne« (Beier 2000) als wirkmächtige Institutionen der Aushandlung von *Divided, Shared und Conflicting Memories* etabliert haben (siehe Kapitel 1.2). Wir gehen davon aus, dass Museen und Gedenkstätten als öffentliche oder zumeist öffentlich geförderte Einrichtungen Repräsentanten einer hegemonialen Erinnerungskultur sind und diese sowohl widerspiegeln als auch reproduzieren. Gleichzeitig sind Mitarbeiter:innen an diesen Orten in ihrer Arbeitsweise unabhängiger als etwa in Institutionen der schulischen Bildung, verstehen die eigenen Institutionen oftmals auch als Orte der wissenschaftlichen Archivierung oder Forschung und entwerfen Bildungskonzepte, die sich bewusst als *außerschulische* Angebote verstehen.

Museen und Gedenkstätten sind in den vergangenen Jahren zu einem intensiv bearbeiteten Feld empirischer kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Forschung geworden. Insbesondere Joachim Baur et al. (2015) bieten Ansätze an, mit denen Museen und ihre Ausstellungen unter museologischen, semiotischen, narratologischen und geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen untersucht werden können. Susanne Popp und Bernd Schönemann haben bereits 2007 das Museum als außerschulischen Lernort unter der Maßgabe der Kompetenzorientierung beschrieben und analysiert (Popp/Schönemann 2017). Zuletzt hat Vasco Kretschmann (2017) ein Analyseraster vorgelegt, mit dem das Konzept der Geschichtskultur auch auf die Analyse von vergangenen Geschichtsausstellungen bezogen werden kann, also auf museale Orte, die in unserer Gegenwart nicht mehr erfahrbar sind. Diesen Ansätzen fehlt jedoch eine akteur:innenbezogene Perspektive, die nicht die Rezipierenden, das Museum als Institution oder dessen materielle Ausdrucksformen ins Zentrum der Analyse stellt, sondern den Blick auf diejenigen richtet, die in den Institutionen die Produktion und Reproduktion von historischen Narrationen und den Transfer von historischem Wissen in die Gesellschaft verantworten und gestalten.

Wir untersuchen deshalb, wie Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten, die im Spannungsverhältnis von institutionellen Zwängen, fachlichen Ansprüchen und Bildungszielen tätig sind, bei der Konzeption von Museums- und Ausstellungsinhalten und Bildungsprogrammen im pädagogischen Alltag auf die Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt reagieren. Wir fragen, nach welchen Gesichtspunkten sie Ausstellungsinhalte und pädagogische Materialien (etwa Schüler:innenworkshops, Print- und Onlineangebote, Ausstellungsbegleitungen) entwerfen und nach ihrem Selbstverständnis in einem Prozess der Pluralisierung historischer Sinnbildung: Sehen sie sich als Agierende oder Reagierende? Welche Agency weisen sie sich selbst als Akteur:innen zu? Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus haben wir konkrete Leitfragen für unsere Befragung der Akteur:innen entwickelt: Welche Ausprägungen geschichtskulturellen Wandels nehmen die Akteur:innen an Museen und Gedenkstätten wahr? Welche Rolle spielen ihnen zufolge dabei Migrationsprozesse? Wie bewerten sie die Relevanz der eigenen Institution und ihre eigene Rolle? Mit welchen Erinnerungspraktiken agieren sie selbst im geschichtskulturellen Wandel, welche Wirksamkeit sprechen sie ihren Aktivitäten zu und wie äußert sich das in der Gestaltung historischer Bildungsangebote?

Dazu befragten wir insgesamt 30 Akteur:innen in acht Institutionen, die die Bandbreite der historisch-politischen Bildung in Deutschland widerspiegeln. Im Verlauf der Auswertung haben wir unsere Analyseergebnisse an Akteur:innen des Forschungsfeldes zurückgespielt und in Workshops gemeinsam reflektiert. Neben den hiermit vorgelegten Forschungsergebnissen sind auf Grundlage der Auswertung der Interviews Materialien für die historisch-politische Bildungsarbeit entstanden. Unsere Ergebnisse präsentieren wir hier in drei Panoramen: *Geschichtskultureller Wandel*, *Migrationsgesellschaft* sowie *Erinnerungspraktiken und historisches Lernen*.

3.2.1 Perspektiven auf geschichtskulturellen Wandel

Es hat sich was verändert. Es ist furchtbar langsam und ich glaube tatsächlich, dass die nächsten Generationen ein bisschen schneller sein werden. Das geht aber parallel, ne? Also, dass wir eine Stärkung marginalisierter Positionen haben und eine lautere Stimme und gleichzeitig irgendwie diesen Rechtsruck, diesen national-identitären Wunsch, sich selbst wieder zu finden und deutsche Visionen zu fantasieren. Das geht immer parallel und da bin ich gespannt, wie sich das entwickelt in den nächsten Jahren. (B114: 83)

Im Interviewmaterial beschreiben die Befragten Geschichtskultur als beständigen Aushandlungsprozess, in dem sie auch ihr eigenes Handeln positionieren. Dieser Prozess ist geprägt von einem allgemeinen politischen Wandel und ihrem eigenen Vermögen (ihrer Agency), diesen Wandel mitzugestalten. In der Betrachtung dieser Prozesse erscheint gerade das Nachdenken über Gesellschaft als Migrationsgesellschaft eine Perspektivverschiebung zu ermöglichen: In einer pluralen Gesellschaft, in der Zugehörigkeiten und Selbstverständnisse stetig ausgehandelt werden, besteht eine Vielzahl von Geschichtserzählungen, mithilfe derer Individuen und Gruppen vielfältige Identitäten

konstruieren. Welche Erzählungen sich dabei Geltung verschaffen und welche Perspektiven ungehört bleiben – so die Auffassung vieler Interviewter –, ist abhängig von gesellschaftlichen Macht- und Repräsentationsstrukturen. Um die Fragen, was genau die von uns befragten Akteur:innen unter geschichtskulturellem Wandel verstehen, welche Entwicklungen sie beschreiben, wie sie darüber sprechen und wie sie ihre eigene Rolle in diesen Prozessen bewerten, wird es im Folgenden gehen.

Indikatoren des Wandels

Nach geschichtskulturellem Wandel gefragt, beziehen sich die Befragten in ihren Antworten v.a. auf gegenwärtige Entwicklungen, die sie aus ihrer jeweiligen Position in ihrer Institution beleuchten. Relevant sind dabei v.a. die Konsequenzen, die für ihr eigenes professionelles Handeln aus dem Wandel resultieren. So beschreiben die interviewten Expert:innen, wie geschichtskulturelle Entwicklungen ihre Arbeit beeinflussen, und vereinzelt auch, inwiefern die eigene Institution als aktive Gestalterin dieses Wandels auftritt. Dabei sprechen nicht alle Interviewten dem geschichtskulturellen Wandel direkte Auswirkungen auf die Institution zu. Die institutionelle Rahmung erscheint hier als eine Grenze zwischen einem Inneren – Museum oder Gedenkstätte – und einem Äußeren, der Gesellschaft.

Allgemein besteht eine gewisse Unsicherheit darüber, woran sich dieser Wandel festmachen lässt. Viele Akteur:innen stellen infrage, ob es sich bei den von ihnen wahrgenommenen Prozessen tatsächlich um geschichtskulturelle Entwicklungen der Gesellschaft handelt oder ob sich ihre Wahrnehmung von Geschichtskultur verändert hat. So benennt bspw. BII8 zunächst die wachsende Bedeutung von Gedenkstätten und beklagt, diese würden dabei zunehmend gleichgesetzt und ihres spezifischen historischen Kontexts enthoben. Sie schränkt aber sogleich ein: »Das ist ein gesamtes geschichtskulturelles Phänomen, was ich als gestiegen wahrnehme, wo ich aber nicht sagen kann, ob das nicht ein Prozess der eigenen gestiegenen Empfindlichkeiten [ist]. Das spielt da sicherlich auch mit rein« (BII8: 37).

In nahezu allen Interviews wird hervorgehoben, dass geschichtskulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen sich wechselseitig bedingen. So schreibt z.B. BII14 (83) die Existenz neuer geschichtskultureller Narrative und einer größeren Sichtbarkeit vielfältiger Perspektiven einem veränderten gesellschaftlichen Selbstverständnis als plurale Gesellschaft zu. Gleichzeitig tragen geschichtskulturelle Veränderungen ihren Teil zu einem solchen veränderten Selbstverständnis bei: BII16 (69) unterstreicht die Bedeutung der Bestrebungen, nationalgeschichtliche Ansätze durch verflechtungsgeschichtliche zu ersetzen, was ermögli-che, Nation als ein Konstrukt zu betrachten, das über seine Grenzen hinaus in globale Entwicklungen eingebettet ist. Umgekehrt, so führt BII7 aus, diene eine Besinnung auf Nationalgeschichte Akteur:innen wie der AfD als Instrument, das Bild einer homogenen nationalen Einheit zu konstruieren (BII7: 12).

Beschreiben die Akteur:innen geschichtskulturellen Wandel, benennen sie unterschiedliche Indikatoren. Gemeinsam ist ihnen dabei, dass der Wandel v.a. als Verschiebung gesellschaftlicher Diskurs- und Repräsentationsverhältnisse beschrieben wird. Dabei weist BII27 jedoch darauf hin, dass zwar im Sprechen über Geschichte eine größere Stimmenvielfalt herrsche, es jedoch wichtig sei, zwischen der Präsenz vielfältiger

Stimmen und deren Repräsentation zu differenzieren. Auch wenn in einer pluralen Gesellschaft immer vielfältige Erzählungen gegeben seien, sei es nicht selbstverständlich, dass diese auch gehört werden (BII27: 47). Veränderungen der Geschichtskultur bestehen einigen Befragten zufolge jedoch auch darin, dass sich neue Narrative ihren Weg bahnen. Erzählungen über die Geschichte der DDR sowie des Nationalsozialismus charakterisieren die Befragten einhellig als festen Bestandteil deutscher Nationalgeschichte: »Das ist so ein Kanon, der sich durchzieht« (BII3: 43). Inzwischen hielten jedoch auch immer mehr verflechtungsgeschichtliche Ansätze Eingang in die bestehenden Narrative, die mit dem Bild einer linearen Nationalgeschichte brechen (BII16). Neben Migrationsgeschichte werde hier Kolonialgeschichte zunehmend relevant.

Das rückt auch den Konstruktionscharakter von Geschichte ins Sichtfeld, wodurch sich die Art und Weise, wie Geschichte erzählt wird, verändert. Durch die Erkenntnis, dass Geschichte stets aus einer gegenwärtigen Perspektive und den jeweils zeitgenössischen Bedürfnissen und Bedarfen heraus erzählt wird, erhalten Gegenwartsbezüge in der – bspw. musealen – Konstruktion von Erzählungen einen neuen Stellenwert. So äußert bspw. BII15 (18), auch in Gedenkstätten werde zunehmend darüber nachgedacht, »wie man im 21. Jahrhundert historische Bildung mit Bildung für die Gegenwart verbinden kann« und »Fragen für die Gegenwart, für gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse, für ein gesellschaftliches Zusammenleben stellen kann«.

Geschichtskultureller Wandel besteht den befragten Expert:innen zufolge dementsprechend in einer Veränderung, wessen Geschichten durch wen und auf welche Weise erzählt werden. Uneinigkeit besteht in Bezug darauf, ob sich dabei auch die Relevanz von Geschichte für die Gegenwart verändere. Während bspw. BII30 und BII17 konstatieren, die öffentliche Bezugnahme auf Geschichte habe zugenommen, vermutet BII25 (97), die Herausforderungen der Klimakrise würden dazu führen, dass Geschichte künftig zunehmend irrelevant werde: »Also vielleicht bin ich da ein bisschen schwarzmalersch. Aber ich glaube, dass die nächsten Jahrzehnte für uns alle eine große Herausforderung werden. Ich weiß nicht, wie viel man dann überhaupt noch Zeit haben wird, sich mit Geschichte zu beschäftigen.«

Konzeptionen von Wandel

Veränderungen von Geschichtskultur erweisen sich in den Interviews als deren zentrales Charakteristikum: »Ich weiß gar nicht, ob wir jemals Jahre hatten, wo das konstant geblieben ist« (BII17: 31), formuliert es eine:r¹ unserer Befragten. Legt man einen Querschnitt durch das Material, kristallisieren sich Entwicklungen heraus, die sich als geschichtskultureller Wandel charakterisieren lassen. Dabei fällt auch auf, welche Fragen die interviewten Akteur:innen im Bereich Museen und Gedenkstätten laut ihren Aussagen nicht beschäftigen. So wird bspw. vielfach darauf verwiesen, dass die Zeitzeug:innendebatte keine neue Herausforderung darstelle, sondern ein »wirklich alte[s] Thema, was wir auch schon seit 25 Jahren diskutieren, und was wir aber einfach nicht

1 Um die Anonymisierung der Befragten zu gewährleisten, haben wir uns für eine Genderschreibweise bei deren Benennung entschieden, die nicht aufdeckt, welchem Geschlecht sich die Person zuordnet.

ändern können« (BII17: 23). Dementsprechend wird es in den Interviews zwar angeschnitten, aber nicht vertieft.

Zudem scheinen in unserem Sample der Medienwandel und die Digitalisierung in Hinblick auf Wandel kaum Gewicht zu haben; beides wird am ehesten im Rahmen von Äußerungen zu Partizipation in Museen thematisiert. Im Vergleich zu den Akteur:innen in Schulen und im Bereich der Bildungsmedienproduktion wird von den von uns Befragten der Digitalisierung jedoch eine geringere Bedeutung beigemessen. Im Folgenden möchten wir darstellen, welche Konzeptionen von Wandel sich im Material als besonders ausgeprägt erweisen.

Pluralisierung von Erzählungen und Erinnerung

Ich glaube, man findet das, wenn man darauf achtet, dass Geschichten, die in der Gesellschaft einfach da sind, gerade mit Blick auf Migrationsgesellschaft, total divers sind. Aber inwieweit die immer auch eine öffentliche Plattform sozusagen bekommen und repräsentiert werden, ist, glaube ich, noch mal eine andere Frage. Also da tut sich, glaube ich, viel in dem ganzen pädagogischen Bereich auch. [...] Ich glaube, da ist eine ganz große Menge so am Rühren, um auch da diesen Kontext von Pluralität immer mitzudenken. (BII27: 47)

Gesellschaft ist stets durch eine Vielzahl von Positionen, Lebenssituationen und Perspektiven geprägt. Dabei ist Migrationserfahrung oder ein sog. »Migrationshintergrund« auch in den Interviews zwar das meistgenannte, jedoch nur eines von zahlreichen Kriterien, über die gesellschaftlich Differenz hergestellt wird. Eine neue Entwicklung, die in vielen Interviews benannt wird, sei jedoch, dass die bestehende Perspektivenvielfalt auch Gehör findet, oder anders formuliert: dass Akteur:innen, deren Perspektiven lange marginalisiert wurden, sich ihre Repräsentation erstreiten. Auf diese Weise wird Multiperspektivität für einen Großteil der Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten in der Ausstellungsgestaltung, aber auch in der pädagogischen Arbeit, zur obersten Maxime. Dementsprechend gelte es, Zeugnissen von Gruppen, die in bisherigen Geschichtserzählungen marginalisiert wurden, nachzuspüren, »Vielfalt zu sammeln« und »abzubilden« (BII21: 25), wie es ein:e Befragte:r formuliert. Gleichzeitig sei zu hinterfragen, welche Quellenlücken zu Repräsentationsdefiziten führen. Nur so kann in den Augen eines Großteils der befragten Expert:innen eine Bildungsarbeit gelingen, die die Pluralität der Erfahrungen der Besucher:innen spiegelt und vielfältige Anknüpfungspunkte sowie Identifikationsangebote bereitstellt. Um eine solche inklusive Erinnerungsarbeit zu gewährleisten, müssten, so fordert BII26 (13), auch Ein- und Ausschlüsse in der eigenen Institution analysiert und hinterfragt sowie Barrieren abgebaut werden.

Demokratisierung

Also ein ganz neuer Ansatz ist unsere Fläche der Vermittlung, wo wir jetzt wirklich das Museum zum Diskurs stellen, einladen, mit uns über das Museum der Zukunft zu diskutieren, wo man sein eigenes Objekt ausstellen kann, wo man seine Geschichte bringt, wo wir aktiv Gruppen aufsuchen, die vielleicht bisher noch nicht kommen. (BII19: 21)

Wie im letzten Abschnitt, aber auch im Zitat deutlich wird, beschreiben die meisten interviewten Expert:innen eine Öffnung für neue Perspektiven und Narrative. Indem diese Eingang in die jeweilige Institution finden, wird eine Demokratisierung von Geschichtskultur gefördert und vorangetrieben. Dabei etablieren die befragten Akteur:innen partizipative Ansätze von unterschiedlicher Reichweite. Fast alle betonen, es sei wichtig, in ihren pädagogischen Formaten in Dialog mit den Besucher:innen zu treten und diesen kein vorgefertigtes Narrativ zu präsentieren. Auffällig ist dabei jedoch, dass die Befragten in ihren Schilderungen häufig einer klassischen Rollenverteilung und damit einer Hierarchie zwischen Expert:in und Besucher:in verhaftet bleiben. Formate, die explizit mit dieser Verteilung brechen, indem bspw. die Besucher:innen die Ausstellung kommentieren und diese Kommentare Teil der Ausstellung werden, bleiben dabei eher die Ausnahme. Vereinzelt werden auch Ansätze der Co-Kreation angeführt, bei der Besucher:innen selbst die Ausstellung gestalten, Objekte auswählen und ihre Deutung präsentieren. Dabei handelt es sich laut BII21 (29) um »die extremste Form« der Partizipation, die jedoch nur selten umgesetzt werde.

Von zentraler Bedeutung hinsichtlich einer Förderung von Partizipation und damit einer Demokratisierung von Geschichtskultur erscheinen digitale Formate, die es ermöglichen, eine neue Vielfalt an Perspektiven bereits auf Quellenebene zu archivieren. Diese können darüber hinaus den Besucher:innen zur Verfügung gestellt werden, die so selbst auswählen können, womit sie sich beschäftigen wollen. Dabei handelt es sich um eine Entwicklung, die von manchen Befragten billigend in Kauf genommen, von anderen gezielt vorangetrieben wird. Vor allem ein:e Befragte:r berichtet von den eigenen Erfahrungen mit E-Culture, die so weit reichen, dass Museumsdaten in einem Hackathon freigegeben und zur Diskussion gestellt werden (BII23). Die Schilderungen der eigenen Demokratisierungsbestrebungen sind dabei von Abwägungen durchzogen, wo eine solche Demokratisierung an Grenzen stößt. So gelte es insb. in Gedenkstätten, bestimmte Regeln einzufordern und notfalls durchzusetzen. Auch alternative Deutungen könnten nur so lange zugelassen werden, wie sie nicht die Menschenwürde verletzen (BII8: 23).

Pädagogisierung

Ich glaube, dass meistens auf der fachwissenschaftlichen Leitungsebene die Bedeutung der Bildungsarbeit unterschätzt wird. Dass so ein bisschen die Idee ist, da gibt es dann die Wissenschaftler:innen, die ihre Wissenschaft erforschen, in Ausstellungen vorstellen und wir seien dann diejenigen, die das in die Bildungsarbeit runterbrechen auf die Jugendlichen. [...] Und ich glaube, in diesem Herunterbrechen, dieser Wahrnehmung, ist schon ein Stück Gewalt drin und eine merkwürdige hierarchische Haltung, die ich nicht für ganz sinnvoll halte. (BI19: 5)

Verbunden mit dem Prozess der Demokratisierung ist ein Ausbau pädagogischer Abteilungen. Dieser lässt sich in allen von uns untersuchten Institutionen verzeichnen, scheint den Darstellungen in den Interviews zufolge jedoch unterschiedlich weit fortgeschritten. Einige Befragte beklagen, dass die Vernetzung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Abteilung zwar für beide Seiten sehr gewinnbringend, häufig aber strukturell schwierig sei. Wie es in dem oben zitierten Interviewabschnitt anklingt,

wird kritisiert, dass die Aufgabe der Pädagogik als reine Reduktion und Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte angesehen werde. Andere Interviewte sehen sich (bereits) in der Position, bei der Gestaltung von Ausstellungen mitzuwirken. Insbesondere in Gedenkstätten sei die Pädagogik inzwischen »der wichtigste Bestandteil« (BII17: 9). Denn ohne Pädagogik als Schnittstelle zur Gesellschaft, die die präsentierten Narrative aufbereite und damit deren breite Rezeption ermögliche, sei die Relevanz der eigenen Einrichtung nicht gegeben (ebd.). Um eine möglichst große Bandbreite an Besucher:innen zu erreichen, gelte es, rezipient:innenorientierte Angebote zu machen, sich also danach zu richten, was die Besucher:innen (und nicht die Mitarbeiter:innen) als relevant ansehen. In dieser Zielsetzung spiegelt sich eine Begleiterscheinung der Pädagogisierung, die insb. BII19 thematisiert: Indem mehr öffentliche Gelder für pädagogische Programme zur Verfügung gestellt werden, werden neue Besucher:innen als Zielgruppe angesehen. Ökonomische Maßstäbe flössen so in die Reflexion der eigenen Arbeit ein. Damit begäben sich pädagogische Abteilungen in eine Vermarktungslogik, der zufolge Angebote so ausgerichtet werden müssen, dass möglichst viele Besucher:innengruppen damit erreicht werden. Insbesondere Kinder und Jugendliche »verkommen« (BII19: 39) hier zu einer Zielgruppe, die es zu erreichen gelte. Auf diese Weise gerieten zudem die verschiedenen Institutionen in ein Konkurrenzverhältnis darum, die jeweils eigenen Themenbereiche geschichtskulturell möglichst gut zu platzieren (BII10: 56).

Bedeutung nationalgeschichtlicher Narrative

Und wir haben natürlich, also wir haben hier die Durchschnittsschulklassen, die hierherkommen, und das ist dann natürlich eine bunte Klasse, die Migrationsgesellschaft spiegelt, die ganz unterschiedlichen Biografien aus ganz unterschiedlichen Herkunftsländern usw. mitbringen, und deswegen ist es sozusagen auch in unserem Interesse, das zu berücksichtigen, um diesen Kindern irgendwas anbieten zu können, [...] auch wenn natürlich die Ausgangsbasis diese deutsche Geschichte bleibt, ja. (BII2: 53)

Nationalgeschichtliche Erzählungen erscheinen den meisten der befragten Expert:innen als »überholt« und sollten deshalb hinterfragt werden (BII8: 67). So halten neue Ansätze der Geschichtserzählung Einzug in die Institutionen. Gerade in NS-Gedenkstätten – die, wie ein:e Befragte:r feststellt, aufgrund des Stellenwerts, den die Geschichte des Nationalsozialismus in der deutschen Nationalgeschichte einnimmt, noch immer sehr »mehrheitsdeutsch« (BII14: 45) geprägte Orte darstellten – würden mittlerweile verflechtungsgeschichtliche Ansätze gefördert. Dabei würden bspw. Kolonial- und NS-Geschichte zueinander in Verbindung gesetzt. Auch mit Blick auf die Häftlingsgruppen werde deutlich, dass die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager keine ausschließlich deutsche Geschichte sei und deshalb eine Erzählung der Geschichte des Nationalsozialismus als Nationalgeschichte deren Komplexität nicht gerecht werde (BII17: 15).

Darüber hinaus finden sich selbst in stark nationalgeschichtlich ausgerichteten Museen Ansätze, Nationalgeschichte zu dekonstruieren. So schildert ein:e Mitarbeiter:in im Interview die Versuche, historische Ereignisse eher auf zugrunde liegende Mechanismen zu untersuchen, die sich über den spezifischen historischen und nationalen Kontext hinaus verallgemeinern ließen (BII2: 55). Wie das oben stehende Zitat dersel-

ben Person zeigt, bleibt jedoch häufig die »Ausgangsbasis« »die deutsche Geschichte«. Hier scheint ein Widerspruch auf: Einerseits werden Gedenkstätten und Museen zu meist ins Leben gerufen, um einen spezifischen nationalgeschichtlichen historischen Kontext zu behandeln, andererseits sehen die Befragten die Notwendigkeit, ebendiese Ausrichtung zu hinterfragen.

Politische Polarisierung

Na ja gut, ein geschichtskultureller Wandel, [...] der mir sehr stark auffällt, ist einfach, dass es auch in der Öffentlichkeit [...] einfach ein hart rechtes Geschichtsverständnis gibt, was artikuliert wird und was Zustimmung erhält, und revisionistische Positionen mit Schlussstrichforderungen, die nicht neu sind, die aber jetzt nochmal präsenter sind, auch sehr viel mediale Aufmerksamkeit erhalten. Also Geschichte, Nationalgeschichte als Ressource, um Ausschlüsse zu legitimieren. Eine völkische Geschichtspolitik vonseiten der AfD und gleichzeitig in Bezug auf Migrationsgesellschaft, also ich würde behaupten, das ist eine Antwort auf stärkere Sichtbarkeit von Menschen, die als Migrant:innen markiert werden. [...] Ich glaube tatsächlich, dass Rechte laut und immer lauter werden, ist eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderung, auf Diversität und auf Sichtbarkeit von Diversität und Heterogenität, so eine Art Backlash. (BII26: 45ff.)

Außer auf Entwicklungen wie eine Pluralisierung von Erzählungen, die von den meisten Befragten begrüßt werden, verweisen diese oft gleichzeitig auf eine politische Polarisierung, die BII26 im oben stehenden Zitat als Reaktion auf eine steigende Präsenz verschiedener, insb. auch migrationsgeschichtlicher Narrative und Perspektiven deutet. Als Reaktion auf eine Verunsicherung in Bezug auf das gesellschaftliche Selbstverständnis und den Verlust eines vorgegebenen »Erinnerungskorridors« (BII21: 67) diagnostizieren viele Befragte bei den Vertreter:innen rechter Positionen wie der AfD den »Wunsch nach einer heilen, nationalen Identität« (BII26: 71). Es bestehe der »national-identitäre Wunsch«, »sich selbst wieder zu finden und deutsche Visionen [...] zu fantasieren« (BII14: 83). Laut vielen Befragten scheint also den Bestrebungen, eine plurale und diverse Gesellschaft auch geschichtskulturell zu gestalten, der Versuch gegenüberzustehen, durch die Berufung auf Nationalgeschichte das Bild einer homogenen Gesellschaft aufrechtzuerhalten und damit Ausschlüsse zu legitimieren.

Gerade Gedenkstätten, so betonen die pädagogischen Mitarbeiter:innen an diesen Institutionen, seien angesichts dieser Entwicklungen herausgefordert, klar Stellung zu beziehen, den eigenen gesellschaftspolitischen Anspruch zu definieren und sich auch in politischen Diskursen zu positionieren. Damit gewinnt an dieser Stelle die politische Dimension des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte an Bedeutung (Rüsen 2013: 237f.).

Motoren des Wandels: Woher kommt Veränderung?

Wandel, so zeigt sich in den Ausführungen der Befragten, erscheint diesen als zentraler Wesenszug von Geschichtskultur. Doch worin liegen die von ihnen beschriebenen Ver-

änderungen begründet? Wie werden die Prozesse, die sie beobachten, vorangetrieben? Was also stellt sich aus Sicht der Befragten als Motor eines solchen Wandels dar?

Grundsätzlich gibt es in den Interviews unterschiedliche Ansichten dazu, wie sich geschichtskultureller Wandel vollzieht. Teilweise wird dieser im Sinne einer genetischen Sinnbildung (Rüsen 2013: 212f., siehe Abschnitt 1.3.3) als Fortschrittsgeschichte erzählt, in der sich zunehmend ein Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung bildet. Wandel erscheint hier als fortschreitender Prozess der Diversifizierung und Sensibilisierung; an dessen Ende steht zumeist das Idealbild einer pluralen und demokratischen Geschichtskultur und Gesellschaft. Ein solcher Fortschritt erscheint in einigen Interviews geradezu als organischer Prozess. So betont bspw. BII21, ein zentraler Motor des Wandels sei der Wechsel der Generationen, da jede Generation neue Perspektiven und Ziele einbringe:

Also das ist auch so eine Entwicklung, die ich beobachtet habe, das hängt mit einer gewissen Generationenfrage [zusammen]. Dass die Kolleginnen und Kollegen, die jetzt ins Museum kommen, um hier zu arbeiten [...], diese Diskussion rund um Vielfalt, Migrationsgesellschaft, um Diversität [mitbringen]. Die ist sozusagen ganz natürlich verankert im Denken und auch in der Ausbildung. Dass man sagt: Okay, das muss man nicht mühsam lernen [...], wie vielleicht noch ältere Kollegen, die das eben erst mitbekommen, weil sie merken, okay, das ist jetzt gerade Thema. Sondern das kommt ganz automatisch mit [...]. Also von daher, das ist meine Hoffnung, dass sozusagen, je mehr jüngere Leute ins Museum kommen, desto organischer oder natürlicher funktioniert das, ohne dass man Förderprogramme braucht oder so. Ja. Die Jugend macht es. (BII21: 93)

An anderen Stellen zeigt sich jedoch auch, dass viele Befragte Veränderungen als Ergebnis jahrelanger, wenn nicht jahrzehntelanger Kämpfe kennzeichnen, deren Errungenschaften immer neu verteidigt werden müssen. So sei bspw. Diversifizierung in den Institutionen ein mühsamer Prozess, der gegen viele Widerstände durchgesetzt werden müsse (BII11). Als Faktoren, die einen Wandel bewirken können, benennen die Interviewten hier gezielte Einstellungspolitiken, politische Entscheidungen über die Bewilligung finanzieller Mittel und nicht zuletzt die Initiativen und Kämpfe einzelner Akteur:innen für eine Anerkennung marginalisierter Geschichte(n) und Erfahrungen.

Auch wenn zahlreiche Interviews von einem Grundvertrauen darauf geprägt sind, dass sich Geschichtskultur und Gesellschaft in eine für sie positive Richtung entwickeln, äußern einige Befragte Skepsis gegenüber allzu optimistischen Prognosen. Wandel erscheint hier weniger als Fortschrittsgeschichte, sondern eher als dynamische Abfolge von Fort- und Rückschritten, die immer »gewissen Konjunkturen« unterworfen sei (BII7: 50).

Solche Positionen finden sich auch in Bezug auf die Geschichte des geschichtskulturellen Umgangs mit dem Nationalsozialismus. Insbesondere Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten blicken kritisch auf den sog. Aufarbeitungsstolz, der die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit als gradlinigen und konsequenten Prozess beschreibt, und betonen die vielen Steine, die dieser Entwicklung in den Weg gelegt wurden. So weist bspw. BII7 in Bezug auf die juristische Verfolgung von NS-Täter:innen auf die Tatsache hin, »dass jetzt diese letzten Prozesse stattfinden, weil die

eben jahrzehntelang nicht stattfanden«, und schlussfolgert, »dann ist das doch vielleicht nicht alles [die Aufarbeitung, Anm. d. V.] so gut gewesen« (BII7: 16). Darüber hinaus negiere eine Fortschrittserzählung die Tatsache, dass es sich bei der Etablierung einer geschichtskulturellen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus um einen jahrzehntelangen Kampf seitens zivilgesellschaftlicher Akteur:innen und Überlebender handele (BII7: 31). Deren Errungenschaften gelte es immer noch zu verteidigen, wie insb. die gegenwärtige Delegitimierung geschichtskultureller Errungenschaften seitens rechter Akteur:innen beweise: »Jetzt nochmal diese Polarisierung auch mit der aufkommenden AfD, wo ja bestimmte geschichtskulturelle Errungenschaften und auch ein Konsens, ein vermeintlicher, vielleicht ein bisschen aufgebrochen wird von Akteuren, die auch in Parlamenten sind« (BII17: 12).

Die eigene Rolle – Positionierung zum Wandel

Die skizzierten Perspektiven auf gesellschaftliche und geschichtskulturelle Entwicklungen bestimmen maßgeblich, wie die Akteur:innen ihre eigene Rolle in diesen Prozessen konzipieren. Auch hier zeigen sich im Material große Unterschiede. Je nachdem, welche Veränderungen die Befragten wahrnehmen und worin sie diese Veränderungen begründet sehen, beziehen sie Position zu diesen Prozessen und schätzen ihre Möglichkeiten, aktiv daran teilzuhaben und sie mitzugestalten, unterschiedlich ein. So lassen sich bspw. unter den interviewten Mitarbeiter:innen von Gedenkstätten Bestrebungen feststellen, eine Pluralität der Erzählungen zu fördern, indem sie eine große Bandbreite an Quellenmaterial nutzen, um den Besucher:innen vielfältige Bezugnahmen zu ermöglichen. Durch die steigende gesellschaftliche Sensibilität für Diversität und Diskriminierung sei es einfacher, so ein:e Befragte:r, diese Bestrebungen zu legitimieren, da diese inzwischen selbst von politischer Seite gefördert würden (BII19: 39). Gleichzeitig werden andere Aspekte geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft durchaus kritisch betrachtet. So werden Entwicklungen wie eine politische Polarisierung gerade durch Gedenkstättenmitarbeiter:innen als Gefahr wahrgenommen, da der Stellenwert der Institution herausgefordert werde (BII8: 13).

In Museen zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Wandlungsprozess. Während einige Befragte geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft zum Anlass nehmen, diesen Wandel auch in den Institutionen gezielt voranzutreiben und die eigene Institution radikal selbst zu hinterfragen, beschreibt eine Mehrheit der interviewten Mitarbeiter:innen, insb. solche aus größeren Institutionen, ihr Wirken im Wandel eher als abwartend und reagierend.

Insgesamt lassen sich im Material drei verschiedene Positionierungen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft herausarbeiten. Sie stellen angesichts der aufgezeigten Komplexität der Prozesse, die als Wandel wahrgenommen werden, lediglich idealtypische Modellierungen dar.

Kap. 3.2, Tab. 1: Positionierungen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft, eigene Darstellung

Position	Beispielhaftes Zitat
Wandel gezielt fördern und gestalten	»Aber Diversität, da gehört das ja auch rein. Was Barrierefreiheit anbelangt, da bewegt sich auch einiges. Also da habe ich das Gefühl, dass da Projekte stattfinden, in denen Menschen auch Gehör finden. Aber ich glaube, das ist ein Prozess und wir sind erst ganz am Anfang. Also ich glaube, bis wir wirklich sagen können, dass bestimmte Stimmen hier gehört werden, müssen wir noch ganz viel an uns selbst arbeiten und auch noch aktiver einladen« (B111: 19).
abwarten und beobachten, reagieren statt agieren	»Also wir sind nicht die Tagesthemen, die reagieren, wenn morgen was passiert, und dann machen wir übermorgen dazu eine Ausstellung. [...] Also ich kann nicht die Gegenwart musealisieren oder historisieren, ich muss ja auch erst mal gucken, was bleibt, was ist wichtig an Themen, die uns heute bewegen, sind die in zehn Jahren auch noch relevant. Das beeinflusst unsere Ausstellungs- und auch unsere Sammlungspolitik natürlich ganz extrem, aber im Moment habe ich das Gefühl, stehen wir an einer wirklich großen Welle, der wir uns irgendwie stellen müssen: Wie gehen wir damit um? Mit der Globalisierung, mit der Flüchtlingspolitik und so weiter« (B114: 67).
Wandel verhindern, Errungenschaften bewahren	»Tatsächlich glaube ich, wo wieder in Frage gestellt wird, also auch von Bundestagsabgeordneten bestimmter Parteien, wie der Umgang mit der NS-Vergangenheit sein muss, [ist,] glaube ich, umso wichtiger, dass es diese Institutionen gibt, die das verteidigen und immer wieder auf die Tagesordnung rufen, wie relevant das einfach ist, den Nationalsozialismus auch im kollektiven Gedächtnis wachzuhalten und da die politischen Schlüsse draus zu ziehen« (B112: 13).

Die Positionierung zum Wandel, das verdeutlicht auch die hier vorgenommene idealtypische Konstruktion von drei Positionen, erlaubt keine oder nur sehr beschränkt Aufschlüsse über politische Grundhaltungen: So ist der Wunsch, Wandel zu fördern, nicht zwangsläufig mit einer aus normativer Sicht progressiven Grundhaltung verbunden. Ebenso muss das Ziel, Errungenschaften zu bewahren, also eine im Kern konservative Idee, nicht mit einer politischen Verortung im konservativen Lager einhergehen.

Fazit

Aushandlungsprozesse, die das gesellschaftliche Selbstverständnis und eine Kritik bestehender Machtverhältnisse betreffen, spiegeln sich, so zeigt es die skizzierte Auswertung des Interviewmaterials, auch im Blick der Akteur:innen auf geschichtskulturelle Entwicklungen. Dabei ist auffällig, dass Geschichtskultur zunächst äußerst dynamisch erscheint. Es ist zu betonen, dass trotz der Fokussierung auf Wandel die Akteur:innen auch zahlreiche Widerstände und eine Starrheit geschichtskultureller Strukturen schildern. Diese wird von den interviewten Expert:innen teilweise durchaus positiv bewertet, wenn etwa beschrieben wird, dass sich in Bezug auf den Umgang mit der Geschichte

des Nationalsozialismus ein Konsens herausgebildet habe. Stabilität als Eigenschaft geschichtskultureller Strukturen garantiert eine gewisse Sicherheit, dass bestehende Verhältnisse nicht von heute auf morgen ins Wanken geraten können. Zugleich erscheint Wandel, gerade in Bezug auf eine neue Sichtbarkeit der Pluralität von Erzählungen, als produktive Beunruhigung, die das Potenzial einer Innovation und Transformation der eigenen Institution beinhaltet, deren Strukturen sich jedoch entgegen diesen Bestrebungen als äußerst starr erweisen. Einige Befragte haben sich ganz dieser Entwicklung – und damit der gezielten Förderung und Gestaltung des Wandels – verschrieben und versuchen, sie in den Institutionen zu verankern und voranzutreiben. Andere nehmen eine eher skeptische Distanz zu diesen Prozessen ein. So gesteht bspw. BII4 (105), dass gegenwärtige Entwicklungen auch »Angst machen« könnten.

3.2.2 Perspektiven auf Migrationsgesellschaft

Im Interview wurden die Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten und Museen dazu befragt, wie sie ihre Rolle als Akteur:innen im geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft wahrnehmen. Der Interviewleitfaden greift damit auf das theoretische Konzept der Migrationsgesellschaft (siehe Kapitel 1) zurück und leitet daraus die Annahme ab, dass sich Geschichtskultur in diversen Gesellschaften in einem stetigen Wandel befindet und die Akteur:innen sich mit ihrer Arbeit in diesen sich verändernden Strukturen bewegen und positionieren. Doch wie konzipieren die Befragten selbst die Gesellschaft, in der sie leben und wirken? Und wie wirken Geschichte und Gesellschaft in ihren Augen zusammen?

Das Stichwort Migrationsgesellschaft erweist sich dabei als wertvoller Analyse-schlüssel, um offenzulegen, wie die Interviewten Gesellschaft konzipieren. Dabei werden auch Ein- und Ausschlüsse sichtbar, die in diesen Konzeptionen von Gesellschaft vorgenommen werden.

Umgang mit dem Begriff

Der Begriff der Migrationsgesellschaft wird von der Interviewerin zu Beginn kontextualisiert, indem das Forschungsinteresse beschrieben wird. Viele der Interviewten greifen im Anschluss selbst darauf zurück, um die Rahmenbedingungen ihres Wirkens zu beschreiben. Dabei unterscheidet sich die Selbstverständlichkeit, mit der die Akteur:innen mit diesem Begriff operieren, deutlich. Für einige scheint er ein oft verwendetes Werkzeug zu sein, dessen theoretische Grundlagen bekannt sind. Häufig wird dann auch auf weitere Begriffe des Theoriehorizonts wie bspw. »natio-ethno-kulturell« (Mecheril 2010: 14, siehe Abschnitt 1.3.1) zurückgegriffen und auf Autor:innen verwiesen, die sich mit Migrationsgesellschaft und Erinnerungskultur beschäftigen. Begriffe wie »mehrheitsdeutsch« oder »Migrationshintergrund« werden dabei teils explizit dekonstruiert, teils mit Gesten oder verbal mit Anführungszeichen versehen. Teilweise entscheiden sich die Interviewten auch dazu, statt von Migrationsgesellschaft von einer »postmigrantischen Gesellschaft« (BII14: 49) oder einer »Gesellschaft der Vielen« (BII27: 25) zu sprechen.

In anderen Interviews mit Personen, die nicht selbst von migrantisierenden Zuschreibungen betroffen sind, lässt sich eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit Begrifflichkeiten verzeichnen. Die gesamtgesellschaftliche Perspektive, welche die analytische Kategorie Migrationsgesellschaft eröffnet, wird häufig auf die Berücksichtigung migrantisierter Menschen und ihrer Geschichten reduziert. So fragt bspw. BII7 gegen Ende des Interviews: »Und ich meine, es geht ja auch um Migration, ich weiß nicht, kommen da jetzt noch Fragen eigentlich zu dieser Migrationsgeschichte?« (BII7: 38). Migrantisierte Menschen werden dabei von vielen Interviewten mit verschiedenen Zuschreibungen versehen, wobei Begriffe bzw. Wendungen wie »Ausländer«, »Migrant:innen« und »Menschen mit Migrationshintergrund« verwendet werden. Differenz wird hierbei nicht nur über Migrationserfahrung hergestellt, sondern auch über Kategorien wie »Kultur« und »Ethnie«, wobei sich die von Paul Mecheril beschriebene Verquickung verschiedener Differenzkategorien zu natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen beobachten lässt. Begriffe werden dabei nicht konsequent verwendet, sondern häufig korrigiert und durch andere ersetzt. Diese eigene Unsicherheit hinsichtlich der angemessenen Begriffe wird in den Interviews z.T. auch offengelegt: »Ich bin mir unsicher mit den Begriffen, also welche jetzt den Stand der Forschung abbilden, ich sage jetzt mit Absicht sowohl Minderheiten, was Ethnie angeht, aber auch Subkulturen [...], also alle, die nicht dieses klassische Bildungsbürgertum [sind]« (BII21: 59). Gerade dieses Zitat zeigt, dass BII21 zwar bestrebt ist, einen möglichst großen Personenkreis in seiner Diversität anzusprechen, aber auch, dass hier natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen genutzt werden, um »Migrationsandere« (Mecheril 2010: 17) zu konstruieren, die einen Gegenentwurf zu den klassischen bildungsbürgerlichen Besucher:innen von Museen und Gedenkstätten darstellen und somit für die befragte Person die Gesamtheit der Zielgruppen zu verkörpern scheinen, die die Institution bisher noch nicht erreicht.

In diesem Kontext wird in den Interviews auch der Begriff der »Mehrheitsgesellschaft« verwendet, durch den das Bild einer homogenen Nation, zu der durch Migration etwas »Anderes« hinzukommt, reproduziert wird. Das ist mitunter auch dann der Fall, wenn es den Befragten explizit darum geht, ebendiese Vorstellung zu dekonstruieren. So wird häufig auch von einem unspezifischen gesellschaftlichen »Wir« gesprochen, dem Menschen mit Migrationsgeschichte oder einem zugeschriebenen Migrationshintergrund nicht zugerechnet werden, wobei zugleich Akzeptanz angemahnt wird:

Ja, ab wann zählt denn der Hintergrund? Ist es, wenn ein Elternteil woanders, also das finde ich in unserer Gesellschaft völlig idiotisch, weil [wenn man] die wahre Zusammensetzung sich anguckt, da haben wir diese Diskussion eigentlich schon in der Realität längst überschritten. Die Frage ist nicht, wie gehen wir damit um, sondern wie akzeptieren wir das einfach, ne? (BII19: 75)

Die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Begriffen und die bestehenden Unsicherheiten, die z.T. auch die Ziele des Interviews und das Forschungsinteresse des Projektes betreffen, scheinen durch verschiedene Faktoren begründet. Dabei spielen u.a. die Selbstverortung in einer marginalisierten Gruppe und eigene Diskriminierungserfahrungen ebenso eine Rolle wie die absolvierte Ausbildung und der berufliche Werdegang. Auch Alter wird von einigen Interviewten als relevanter Einflussfaktor genannt: Da eine Sensibilisierung für Diversität und damit auch eine diversitätssensible Sprache erst

langsam Eingang in die Ausbildung erhalte, sei die Selbstverständlichkeit im Umgang mit entsprechenden Begriffen bei jungen Menschen deutlich größer (BII21: 93).

Diversität im Allgemeinen und Migration im Besonderen

Grundsätzlich scheint der Begriff der Migrationsgesellschaft in den Schilderungen der Interviewten eine gegenwärtige gesellschaftliche Realität zu beschreiben, die durch Diversität geprägt ist. Denn Gesellschaft, so formuliert es bspw. BII22 (17), sei ja gerade »das Zusammenkommen [...] von Unterschieden«. Um diese Diversität zu beschreiben, greifen die Interviewten auf unterschiedliche Differenzkriterien zurück, die sich nicht allein auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen beschränken: Auch Alter, Gender, sozioökonomischer Hintergrund wie Bildungshintergrund, regionale Unterschiede, Religion und *race* werden genannt. Dennoch liegt in den Interviews – naheliegenderweise durch den Begriff der Migrationsgesellschaft – ein deutlicher Fokus auf den Differenzkriterien Nationalität, Flucht- und Migrationserfahrung sowie »Migrationshintergrund«. Die Diversität der sie umgebenden Gesellschaft wird für die Befragten v.a. im Hinblick auf die Zielgruppe(n) ihrer Tätigkeit relevant und in Bezug auf die Frage, inwiefern diverse Positionen in der eigenen Institution repräsentiert werden.

So beklagt bspw. BII4 (45), das entsprechende Museum habe »wahnsinnige Defizite, was gerade Migranten angeht«. Hier wird wiederum die Vermengung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen sichtbar, mit der das Bild einer homogenen Gruppe der Migrationsanderen kreiert wird. Ebendiese Vermengung und Homogenisierung wird zugleich von einigen Befragten als Othering kritisiert (so z.B. durch BII26). Mitunter wird auch die intersektionale Überschneidung, die im Begriff »Migrationshintergrund« unsichtbar gemacht wird, offengelegt. So führt ein:e Interviewte:r aus, dass es bei dieser Zuschreibung eigentlich um andere Differenzkriterien gehe, nicht um eigene Migrationserfahrung, über die auch seine:ihre eigene Familie verfüge, die aus einem deutschsprachigen Nachbarland eingewandert ist:

Es geht nicht darum, ob du Migrationshintergrund hast. Meine Kinder haben nach dieser Definition Migrationshintergrund. Es geht um ganz andere [...] Komponenten. [...] In der Statistik gelte ich als Ausländer:in, aber wenn wir von den Zugewanderten reden oder von den Personen mit Migrationshintergrund, denken wenige an mich. Sondern jeder denkt an bildungsferne Schichten oder an ja, das vor allem. [...] Ich halte da überhaupt nichts davon, diese Einteilung, das sind die Deutschen und das sind die Zugewanderten und das sind die mit Migrationshintergrund, zwar auch Deutsche. Es geht um andere Voraussetzungen. (BII3: 81)

Zuschreibungen anhand von Differenzkriterien werden in den Interviews also einerseits reproduziert, gerade um die Defizite der eigenen Arbeit offenzulegen, z.T. aber auch kritisiert und dekonstruiert. In vielen Interviews wird beklagt, dass die Zuschreibungen, die die gesellschaftlichen Diskurse um Migration bestimmen, der gesellschaftlichen Diversität nicht gerecht werden:

Also das ist so ein Weltbild, das davon ausgeht, dass es eine einzige Erzählung gibt und dass das die einzige wahre Geschichte ist und auch so eine sehr homogene

Gruppe von Deutschen wird hier gedacht. [...] Wir sind doch nicht eine Gemeinschaft, sondern wir sind viele Gemeinschaften und da sind dann noch Untergemeinschaften, also das ist so. Und jede Person hat verschiedene Identitäten und gehört verschiedenen Gemeinschaften an, also ich bin irgendwie alleinziehende Mutter und dann bin ich auch noch Museumstante und dann bin ich noch keine Ahnung – in einer Selbstorganisation, das ist ja nicht so, [...] dass ich da von einer Gemeinschaft sprechen kann. (BII11: 57)

Beschreiben die Befragten ihre Arbeit im Kontext gesellschaftlicher Diversität, schwanken viele zwischen einerseits der von ihnen wahrgenommenen – und häufig auch gesellschaftlich betonten – Notwendigkeit, Zuschreibungen vorzunehmen und bspw. spezifische Programme für migrantisierte Menschen zu schaffen, und andererseits dem Anspruch, sich in der eigenen Arbeit nicht von Zuschreibungen leiten zu lassen. Ein Beispiel hierfür, das v.a. im Gedenkstättenbereich immer wieder auftaucht, ist die Gefahr, Schüler:innen ein besonderes Interesse an einer bestimmten Opfergruppe zu unterstellen, da sie der gleichen marginalisierten Gruppe angehören (so beschrieben in Interview BII7). Ein anderes Beispiel benennt BII8 (33), wenn er:sie kritisiert, dass Geflüchteten pauschal antisemitische Einstellungen unterstellt würden, wobei der Gedenkstättenbesuch als notwendige Gegenmaßnahme gesehen werde. Auch BII15 betont, in der eigenen Bildungsarbeit sei es eine Herausforderung, für die Unterschiedlichkeit von Erfahrungen und Perspektiven sensibel zu sein und zugleich Zuschreibungen zu unterlassen:

Es gibt ja [...] so Vorstellungen, die vor allem in medialen Diskursen immer wieder verbreitet werden, ne? Man macht dann irgendwie Bildungsmaterialien zu nicht-weißen Menschen, damit auch nicht-weiße Menschen sich angesprochen fühlen. Und das mag sein, dass dem so ist, das muss aber überhaupt nicht sein, glaube ich, und ich glaube, letztendlich sitzt da ein problematischer Kern in dieser Annahme. [...] Also warum sollen diese Geschichten nicht alle möglichen Leute ansprechen? (BII15: 41)

Ein Phänomen der Gegenwart mit langer Geschichte

Die Befragten stimmen darin überein, dass Diversität ein grundlegendes Merkmal von Gesellschaft sei, weshalb in ihren Augen die Idee einer homogenen Nation nicht angemessen ist. Viele betrachten es als grundlegend, in ihrer Arbeit die Pluralität der Gesellschaft zu berücksichtigen. Verbreitet ist auch die Kritik an Narrativen, die Nationalgeschichte als objektive Vergangenheit darstellen, wobei eine Vielzahl an Perspektiven ausgeschlossen werde (so bspw. BII26: 45). Auch sei Migration als dynamisierendes Element von Gesellschaft kein neues Phänomen. Vielmehr sei insb. die deutsche Gesellschaft schon immer davon geprägt gewesen:

Ich finde es halt gut, [...] wenn das Land auch als Einwanderungsland oder so wahrgenommen wird, weil ich meine letztendlich, das ist ja auch so absurd, also dieses in Anführungszeichen Homogene, was man so kurze Zeit hatte nach dem Zweiten Weltkrieg, also dass man so ein deutsches in Anführungszeichen Land hatte, das ist ja ei-

gentlich auch ein historischer Sonderfall, also das, was hier von weiß ich nicht, Höcke oder sonst wem also Normalbild dargestellt wird, das ist es ja auch nicht. (BII13: 68)

Die Vorstellung einer homogenen Gesellschaft würde durch nationalgeschichtliche Erzählungen von großer Wirkmacht gestützt, tatsächlich jedoch seien Gesellschaften immer vielfältig. Somit sei es notwendig, Migration »nicht immer nur als Sonderfall oder als exotisches Etwas« darzustellen, »sondern dass sowas einfach Teil wird, weil, es gehört dazu. [...] Also, dass das einfach mitgedacht wird« (BII13: 60). Ihre Aufgabe als geschichtskulturelle Akteur:innen sehen einige Befragte darin, durch Geschichte(n) zu verdeutlichen, dass Gesellschaft »schon viel länger heterogen ist, als viele Leute das annehmen« (BII15: 43). Auf diese Weise schaffen die Befragten eine traditionale Sinnbildung, die den Ausgangspunkt für einen Selbstentwurf als diverse Gesellschaft darstellt und die sie bestehenden traditionellen Sinnbildungen, die eine homogene Nation beschwören, entgegenstellen (Rüsen 2013: 191ff., siehe Abschnitt 1.3.3).

Ein weiterer Blick ins Material zeigt jedoch, dass Narrationen, denen zufolge Migration schon immer Bestandteil deutscher Geschichte war und die die Vielfalt als Normalfall darstellen, sich mit Erzählungen abwechseln, die Migration als relativ neues Phänomen und als Herausforderung der Gegenwart abbilden:

Und was mich sehr beeindruckt hat, ist, dass ich irgendwann in den letzten Jahren gelesen habe, dass 25 Prozent der deutschen Gesellschaft von dieser Migrationserfahrung in der eigenen Familiengeschichte geprägt sind. Das heißt, so Leute wie der widerliche Björn Höcke und seine AfD, die sind objektiv zum Scheitern verurteilt, weil die deutsche Gesellschaft eben eine andere Gesellschaft ist, als sie das in den 20er oder in den 50er oder in den 70er Jahren noch war. Und das ist ja immerhin was Positives. (BII22: 53)

Während BII22 in der deutschen Gesellschaft eine Entwicklung hin zur Migrationsgesellschaft in den letzten fünfzig bis siebzig Jahren feststellt, sehen viele Befragte weit kürzer zurückliegende Ereignisse als Zäsur, die den Übergang zur Migrationsgesellschaft markieren. So wird in vielen Interviews das Jahr 2015 und der sog. Sommer der Migration als Ereignis beschrieben, mit dem neue gesellschaftliche Realitäten geschaffen wurden. Ein Teil der Befragten nimmt diese Entwicklung als Chance wahr: So benennt BII26 (5) auf pragmatischer Ebene den Vorteil, nun deutlich mehr Fördermittel für diversitätssensible Bildungsarbeit zur Verfügung zu haben. Andere Befragte verstehen Migration als Herausforderung, wie sich bspw. im Interview mit BII4 zeigt, der:die von einer »wirklich großen Welle« spricht, der das Museum sich stellen müsse (BII4: 67). In Formulierungen wie dieser zeigt sich, dass die Vorstellung einer homogenen Gesellschaft, die durch Migration herausgefordert wird, auch in den Köpfen der Interviewten fortwirkt.

Ob Herausforderung oder Chance, in allen Interviews wird auf einen gestiegenen Bedarf verwiesen, die eigene Institution zu hinterfragen, Barrieren abzubauen, Partizipation zu ermöglichen und vielfältige Anknüpfungspunkte in den Geschichten zu schaffen, die in der eigenen Einrichtung erzählt werden. Zudem wird gegenwärtig eine verstärkte Aufmerksamkeit für diversitätssensible Bildung festgestellt; Positionen, die bereits seit Langem vertreten werden, fänden nun auf einmal Gehör (BII26: 47). Schlüs-

sel bei der Umsetzung der angestrebten Öffnung der Institutionen sind den Befragten zufolge einerseits die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen und Diskriminierungsmechanismen, andererseits ein multiperspektivischer Blick auf Geschichte.

Inwiefern Migrationsgesellschaft als Ausgangspunkt für die eigene Ausstellungs- und Bildungspraxis berücksichtigt wird, scheint in der Verantwortlichkeit einzelner Akteur:innen zu liegen, die dieses Thema in die Institution einbringen, und ist damit auch stark abhängig von der Personalpolitik der Institution. Dabei schildern die Akteur:innen, dass ihnen die sich hartnäckig haltende monoperspektivische Vorstellung einer linear verlaufenden Nationalgeschichte bei der Realisierung ihrer Ziele im Wege stehe. Dies zeigt sich insb. in NS-Gedenkstätten: Die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft, so beschreiben es die Interviewten, scheint stark an die Anerkennung der Geschichte des Nationalsozialismus als eigene Geschichte und die Übernahme von Verantwortung für ebendiese Geschichte gebunden zu sein: Gedenkstätten, so formuliert es BII14 (49) »hinken hinterher«, »weil es deutsche Geschichtsorte sind. Und dieses Verständnis aufzugeben, fällt denen extrem schwer.«

Migrationsgesellschaft als gesellschaftliche Realität, politisches Programm und Utopie

Für alle Interviewten beschreibt der Begriff Migrationsgesellschaft als Erstes eine gesellschaftliche Realität, auch wenn diese von der politischen Rechten in Deutschland oft geleugnet werde (BII22: 53). Dabei finden sich jedoch in den Äußerungen einiger Interviewter Formulierungen, die dieser Grundannahme widersprechen und die davon zeugen, dass die Vorstellungen, die sie kritisieren, im eigenen Denken fortwirken. So ist bspw. von einer Mehrheitsgesellschaft die Rede, in die durch Migration etwas Neues und/oder ›Anderes‹ hinzukommt:

Also ich denke, dass beispielsweise ganz viel sich dahingehend geändert hat, dass die Bevölkerung auch bunter geworden ist, ich meine hautfarbenmäßig. Also das heißt, dunkelhäutige Menschen sind heute überhaupt nichts Besonderes mehr, auch Ostasiaten nicht mehr, also das ist von mir so empfunden [...]. Also das sind auch wir. Also ich glaube, die Mehrheitsgesellschaft, wenn es die denn so gibt, ist einfach da ganz anders aufgeschlossener als früher. Also das ist nicht mehr irgendwie: »Huh, ein Fremder [...]«. Also wir können es auch nicht mehr machen, weil wir jemand anders geworden sind. (BII20: 61)

Hier wiederholt der:die Interviewte Vorstellungen von ›Wir‹ und den ›Anderen‹ und konstatiert doch im selben Atemzug, ebendieses ›Wir‹ sei anders geworden. Eine scheinbare Normalität der Migrationsgesellschaft steht hier der Reproduktion von Zuschreibungen entgegen. Auf ähnliche Weise wird mit Blick auf Geschichte deren Reduktion auf die monoperspektivisch und linear erzählte Nationalgeschichte und damit ein positivistisches Geschichtsverständnis kritisiert, zugleich aber reproduziert. Auch Akteur:innen, die bspw. die Aufnahme migrantischer Geschichte(n) in die Nationalgeschichte fordern, verwenden oft binäre und nationale Kategorien. Dabei zeigt sich ein direkter Zusammenhang zwischen Vorstellungen von Geschichte und Konzeptionen

von Gesellschaft: Ebenso wie die Dominanz nationalstaatlich ausgerichteter Narrative in den Schilderungen der Interviewten fortwirkt, lässt sich auch die damit verbundene Vorstellung eines homogenen nationalen ›Wir‹ feststellen, das auf Exklusion beruht.

Und so zeugen die Ausführungen der Interviewten als Zweites davon, dass der Begriff Migrationsgesellschaft eben nicht nur auf die Diversität von Gesellschaft verweist, sondern auch die Machtstrukturen offenlegt, die diese prägen und die sich in den Diskursen um Migrationsgesellschaft und damit auch im Sprechen der Interviewten niederschlagen. Migrationsgesellschaft beschreibt in den Interviews nicht nur einen Ist-Zustand. Viele Befragte verwenden das dahinterstehende Konzept als analytische Annäherung an Gesellschaft, die offenlegt, wie ungleich Repräsentationsmöglichkeiten, Identitätsangebote und Partizipationsmöglichkeiten verteilt sind. Ebenso wird deutlich, dass auch geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse nicht in einem luftleeren Raum, sondern im Kontext gesellschaftlicher Machtstrukturen stattfinden. Viele Interviewte verwenden den Begriff Migrationsgesellschaft als Analysefolie, um Ungerechtigkeiten zu identifizieren und zu kritisieren, wie unterschiedlich sich die Zugangsvoraussetzungen, über die geschichtskulturelle Akteur:innen verfügen, gestalten. So beschreibt BII11 (13), dass bestimmte Gruppen »einfach ganz klar nicht den Raum kriegen, um sich zu präsentieren, und nicht besprochen werden«. Insbesondere migrantische Perspektiven erhielten keine Plattform und seien in der Museums- und Gedenkstättenlandschaft kaum »verortet« (ebd.). Trotz erschwelter Rahmenbedingungen würden neue Akteur:innen aber präsenter und forderten Mitbestimmung ein, berichtet BII26. Dabei wird allerdings der eigenen Institution ein Verzug attestiert, was bedauerlich sei, da Diversifizierung einen Gewinn darstelle. Zusammenfassend beschreibt BII26 Geschichte als eine Ressource, die ungleich verteilt ist und für deren Umverteilung er:sie sich einsetzt: »Ich würde mir generell wünschen, dass Geschichte als gesellschaftliche Ressource gesehen wird und Menschen zugänglich gemacht wird, genauso wie andere Ressourcen. Und in einer Migrationsgesellschaft, in der Menschen als Migrant:innen markiert werden, strukturell, institutionell benachteiligt sind, würde ich mir wünschen, dass es mehr Möglichkeiten gibt, die Gesellschaft einfach mitzugestalten« (BII26: 79).

Im Interviewmaterial zeigt sich darüber hinaus noch ein dritter Rückgriff auf das Konzept der Migrationsgesellschaft. Hier wird Migrationsgesellschaft zum normativen Begriff, mit dessen Hilfe eine gesellschaftliche Utopie entworfen wird. Die Befragten skizzieren ein Idealbild gesellschaftlichen Zusammenlebens, an dem sie ihr eigenes Handeln ausrichten. Geschichtskultur ist in einem solchen Gesellschaftsentwurf plural und multiperspektivisch. »Geschichte als Ressource« (BII26) wäre allgemein zugänglich, was bedeutet, dass individuelle Bezugnahmen ermöglicht werden und vielfältige Erzählungen nebeneinander bestehen können. So betont auch BII11:

Und da sind wir darauf gekommen, dass wir das wichtig finden, dass ein Nebeneinander-Stehen möglich ist. So von verschiedenen Perspektiven. [...] Also wenn man den Mauerfall nimmt, sind es natürlich zwei völlig unterschiedliche Wahrnehmungen. Wenn man aus westdeutscher Perspektive guckt und sich freut, dass man endlich eine Einheit ist. Wenn man vielleicht aus ostdeutscher Perspektive aus der Opposition schaut und dann sagt: Okay, da ist ein Verlust von einem Land [...]. Oder auch [...] aus

migrantischer Perspektive, da war einfach der Staat von ganz viel Nationalismus, Rassismus und versteckter Asylgesetzgebung, also verschlimmter Asylgesetzgebung [geprägt]. Und dann sind das halt Geschichten, die alle einen Wahrheitsgehalt für sich haben, ne? Und nebeneinanderstehen müssen. Das ist uns bewusst, dass das so sein muss. (BII11: 25)

Für BII26 sind zentrale Schritte in Richtung einer Utopie, dass gesellschaftliche Pluralität als Tatsache anerkannt wird, dass ein Bewusstsein für unterschiedliche Positionen und Perspektiven entsteht und marginalisierte Narrationen damit neue Aufmerksamkeit erfahren. In eine ähnliche Richtung geht die Beobachtung von BII17, der:die hervorhebt, dass gegenwärtig eine Geschichtspolitik herrsche, die keine »Ausreißer« dulde, obwohl »diese Varianz an verschiedenen Blickwinkeln auf ein und dieselbe Sache« doch nur hilfreich sein könne: »Wenn ich mir das von außen angucke und ich habe, sagen wir mal, 250 Erzählungen über weiß ich was, ein Event hier oder so, wenn wir hierherkommen, auf diese Geschichte kommen und so. Und dann kann ich mir doch ein Bild vielleicht, ein eigenes machen, das 251. Auch wenn mir vielleicht einige von diesen Aussagen nicht passen oder wenn sie mir gegen den Strich gehen« (BII17: 53).

Der letzte Satz verweist auf ein Dilemma, das viele Befragte benennen und aus dem sie unterschiedliche Schlüsse ziehen: Wenn alle Perspektiven gleichberechtigt bestehen können, kommt es auch zu Aussagen, die man ablehnt. Dabei beziehen sich die meisten Interviewten jedoch nicht auf marginalisierte Perspektiven, sondern v.a. auf politische rechte Positionen, die in den letzten Jahren ebenfalls erstarkt seien. BII17 (53) schildert, in dieser Frage »streiten mein Kopf und mein Bauch«, da er:sie eigentlich nicht wolle, dass »Nazis sagen dürfen, was sie sagen«. Dieser Zwiespalt findet sich in zahlreichen Interviews. Ganz die Kontrolle darüber abgeben, welche Narrative sich ihren Weg bahnen, wollen die Akteur:innen nicht. Die Utopie einer Migrationsgesellschaft, die sie entwerfen, bedeutet also kein allgemeines Laissez-faire, sondern kennzeichnet einen Ort, an dem Shared, Divided und Conflicting Memories (Lücke 2016, siehe Kapitel 1.2) auf besonders spannungsreiche Weise verhandelt werden. Gewisse Rahmenbedingungen müssen den Befragten zufolge gewahrt werden, um ebendiese Vielfalt der Gesellschaft vor Versuchen, durch Geschichtserzählungen eine homogene nationale Einheit herzustellen, zu schützen:

Ist natürlich immer so eine Sache, ne? Also jetzt könnte man sagen, wenn man auf multiperspektivische Weise Geschichte erzählen will, bietet das nicht auch ein Einfallstor für rechte Perspektiven, die darin auch Anknüpfungspunkte finden wollen, aber so funktioniert es ja nicht. Also weil sozusagen grundsätzlich jemand wie Björn Höcke möchte ja keine multiperspektivische Geschichtserzählung. Der will nur die eine. Und insofern ist da dann auch die Gegenerzählung, die auf Vielfalt baut, die ist eine Gegenerzählung zu dem, was er anstrebt. Und das starkzumachen, also wenn man das gegen diese Versuche, Geschichte umzuschreiben und [...] zu einer positiv aufgeladenen, national geflüchteten Geschichte irgendwie zurückzukehren, wenn wir [...] dem erfolgreich was entgegensetzen können, dann wäre ich sehr erleichtert. (BII15: 77)

Hierbei wird der eigenen Institution eine zentrale Rolle zugesprochen (BII14: 45). Einerseits müsse man hier akzeptieren, dass »dieser hegemoniale kulturelle Anspruch

wegfällt« (BII22: 51), andererseits gelte es Bindungskräfte zu gewährleisten, um Differenzen und Pluralität »auszuhalten« (ebd.). Als entscheidend dafür wird in zahlreichen Interviews die Bereitschaft genannt, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen, ein empathischer Umgang miteinander und eine Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Erfahrungen:

Und gerade vielleicht [...] auch für Menschen, die nach Deutschland gekommen sind, vielleicht auch noch gar nicht so lange hier leben, eine völlig andere kulturelle Prägung und Sozialisation als Hintergrund haben. Da müsste drüber nachgedacht werden, wie kann man Geschichte, deutsche Geschichte auch so auf eine Art und Weise vermitteln, dass es auch irgendeinen Anknüpfungspunkt an Menschen bekommt, die völlig, also wo ganz anders aufgewachsen sind und eine ganz andere Erfahrung gesammelt haben. [...] Also wie schafft man es da, auch an diese Menschen so anzuknüpfen, dass sie sagen: Da fühle ich mit. (BII23: 51)

Formulierungen wie »Pluralität aushalten« und die Forderung nach »Bindungskräften«, einem »Grundkonsens« (BII2: 79) oder aber auch »Hilfestellung« für Migrant:innen, »um ein Zusammenleben zu finden, was für alle akzeptabel ist« (BII4: 103), zeigen dennoch, dass viele Akteur:innen aus einer Perspektive sprechen, in der die Vorstellung einer »Mehrheitsgesellschaft« fortwirkt, in der eine Teilhabe nur durch die Annahme bestimmter Regeln möglich wird.

Fazit

Migrationsgesellschaft erscheint in den Interviews zum einen als Status quo, zum anderen als ein gesellschaftliches Idealbild, aus dem die Akteur:innen die Ziele ihrer eigenen Arbeit ableiten. Hierbei ist von Partizipation und Repräsentation sowie einer Diversifizierung der eigenen Institution die Rede. Migration soll dabei als Regelfall der Geschichte normalisiert werden und wird zugleich als neues Phänomen behandelt. Die gewandelte gesellschaftliche Realität einer Migrationsgesellschaft lässt es notwendig werden, die eigenen Praktiken und die Strukturen der Institution zu hinterfragen. Durch den Abgleich von Realität und Wunschvorstellung identifizieren die Interviewten Defizite und formulieren ihre Ziele. Im Hinblick auf die Betrachtung von Geschichtskultur ermöglicht ein Nachdenken über Migrationsgesellschaft eine Dynamisierung. Indem kontinuierliche Aushandlungsprozesse zwischen *Conflicting*, *Shared* und *Divided Memories* in den Blick geraten, tritt der prozesshafte Charakter von Geschichtskultur zutage.

Die Frage, wie geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse geführt werden können, um Schritte in Richtung des entworfenen Idealbilds einer Migrationsgesellschaft zu gehen, beschäftigt die Akteur:innen nachhaltig. Die Antwort darauf, so resümieren verschiedene Interviewte, kann nur eine kontinuierliche Hinterfragung und Reflexion der eigenen Praxis sein. Denn eines kommt in den Interviews deutlich zum Ausdruck: Die Akteur:innen nutzen das Konzept von Migrationsgesellschaft, um diskriminierende Strukturen und Ungleichheitsverhältnisse in kritischer Absicht sichtbar zu machen. Zugleich spiegeln sich jedoch ebendiese Verhältnisse in ihren Schilderungen. Zuschreibungen werden zugleich kritisiert und reproduziert. In ihrer Praxis bewegen sich viele

der befragten Expert:innen zwischen dem Anspruch, eine bestimmte Zielgruppe zu erreichen, und jenem, Bildungsarbeit »für alle« anzubieten. In ihrer Arbeit positionieren sie sich in geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen kontinuierlich neu, wobei sie geschichtskulturelle Strukturen umgestalten, aber immer auch zu einem Teil reproduzieren. Somit verdeutlichen die Interviews auch, dass das Bekenntnis zum Ideal einer Migrationsgesellschaft keinesfalls über hegemoniale Verhältnisse und Machtstrukturen der gegenwärtigen Geschichtskultur hinwegtäuschen sollte. Geschichte und Gesellschaft sind untrennbar verbunden und gleichermaßen von Ungleichheiten geprägt. Somit gleichen die Akteur:innen das Verfolgen der eigenen Ziele stetig mit einer gesellschaftlichen Realität ab, die sich vielfach anders gestaltet, als sie es sich wünschen. Eine Überwindung dieser Realität scheint sich jedoch nicht auf den Kampf gegen die Starrheit der eigenen Institution, gegen die Dominanz nationalgeschichtlicher Narrative oder gegen die rechte Sehnsucht nach einer homogenen, auf Ausschluss beruhenden Gesellschaft zu beschränken. Wie viele Befragte hervorheben, richtet sie sich auch gegen internalisierte gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen. Die Herausforderungen für die Migrationsgesellschaft stellen sich auch in Form von Selbstreflexion und einer Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Verhaltensmustern. So zeigt sich auch in den Interviews, dass viele Akteur:innen in ihren Schilderungen der Idee einer vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft verhaftet bleiben, etwa, wenn sie äußern, es brauche einen Rahmen und gewisse Regeln, eine »Begleitung«. Insofern stellt sich die Frage, ob das gesellschaftliche ›Wir‹ tatsächlich so anders geworden ist, wenn weiterhin die Frage diskutiert wird, ob es sich bei Migration um eine Herausforderung oder Chance handelt. Das notwendige Umdenken, das Mecheril mit dem Begriff Migrationsgesellschaft anstoßen will, ist, wie die Interviews zeigen, in vollem Gange. Nähert man sich dem Interviewmaterial mit Migrationsgesellschaft als heuristischem Analyseinstrument, zeigt sich ebenfalls, welche Vorannahmen unhinterfragt bleiben und welche Grenzen die Interviewten ziehen, wodurch sie ein bestehendes homogenes Bild der Gesellschaft reproduzieren.

3.2.3 Agieren im Wandel – Perspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Unsere Interviewpartner:innen sind geschichtskulturelle Akteur:innen, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit innerhalb geschichtskultureller Strukturen bewegen und auf vielfältige Weise auf diese einwirken: Sammlungsleiter:innen bestimmen durch die Auswahl von Objekten, welche Geschichten überliefert werden; Ausstellungsmacher:innen konstruieren Erzählungen, mit denen die Besucher:innen konfrontiert werden; Provenienzforscher:innen legen die Herkunft von Kunstwerken offen und prägen damit neue Narrative, während Pädagog:innen die Besucher:innen in ihren Auseinandersetzungen begleiten. Mitarbeiter:innen im Outreach hingegen versuchen, institutionelle Strukturen zu verändern, die den Rahmen all dieser Tätigkeiten bilden.

Trotz unterschiedlicher Positionen haben unsere Befragten eines gemeinsam: Sie alle gestalten mit ihrem Wirken Geschichtskultur und damit die Rahmenbedingungen für Prozesse des historischen Lernens in Gedenkstätten und Museen. Die Art, wie Ak-

teur:innen auf geschichtskulturelle Strukturen einwirken, welche Ziele sie dabei verfolgen und ob bzw. wie sie ihr Handeln auf geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft beziehen, unterscheidet sich jedoch stark. Ebenso lassen sich deutliche Unterschiede in Bezug darauf verzeichnen, wie sich die Interviewten im Sprechen über ihr Handeln als geschichtskulturelle Akteur:innen – ob mit großer oder eher eingeschränkter Agency – entwerfen. Agency stellt dabei jedoch keine feststehende Eigenschaft eines Individuums dar; vielmehr wird sie im Verlauf des Interviews narrativ hergestellt (siehe dazu Abschnitt 1.3.5, Raithelhuber 2008). Mal erscheint dabei die eigene Person, mal das Team oder aber auch die Institution als handelnde Instanz, der Agency zugeschrieben wird.

Blickt man unter diesen Gesichtspunkten auf das Interviewmaterial, lassen sich aus der Vielzahl der geschilderten Aktivitäten des »doing memory« (siehe dazu Abschnitt 1.3.4, Macgilchrist et al. 2015) vier Formen des Agierens der Interviewten abstrahieren: Zum einen gibt es Praktiken, die auf Prozesse und Veränderungen innerhalb der Institution abzielen. Zum anderen positionieren die Expert:innen sich in aktuellen geschichtskulturellen Diskursen und beschreiben die eigenen Institutionen als diskursive Verhandlungsräume. Als Drittes agieren die von uns Befragten, indem sie Narrationen entwickeln, aufgreifen und vor Ort repräsentieren, also Geschichte(n) erzählen und damit narrativ tätig sind. Diese drei Formen der Erinnerungspraktiken bieten den Rahmen für die vierte Form des Doing Memory, auf der der Fokus der Interviews liegt: Hier handelt es sich um die Gestaltung von Angeboten historischen Lernens in Gedenkstätten und Museen, bei denen nicht nur die eigenen pädagogischen, methodischen und didaktischen Praktiken, sondern auch die der historisch Lernenden thematisiert werden.

Institutionelle Praktiken: Der Umgang mit den Rahmenbedingungen

Gedenkstätten und Museen sind geschichtskulturelle Institutionen, die (besonders ab einer bestimmten Größe) zunehmend komplexe Gefüge mit verschiedenen Abteilungen, internen Hierarchien und multiprofessionalen Teams darstellen. Als gewachsene Institutionen, die ihren Status häufig erst erringen mussten, sind Gedenkstätten und Museen auf Dauer und Stabilität angelegt. Ihre Aufgabe besteht nach Ansicht eines Großteils der Befragten im Sammeln und Bewahren von Objekten und Narrativen (BII29) und in der geschichtskulturellen Repräsentation eines bestimmten historischen Zusammenhangs (BII27). Somit sind die institutionellen Strukturen in Gedenkstätten und Museen häufig durch eine gewisse Starrheit geprägt, wie bspw. BII4 (67) zum Ausdruck bringt, indem er:sie betont, die eigene Institution sei »ein Tanker« und »unsere Mühlen mahlen sehr langsam«.

Diese institutionelle Starrheit kollidiert in den Schilderungen der Befragten häufig mit dem Wunsch oder der wahrgenommenen Notwendigkeit, auf geschichtskulturellen Wandel einzugehen. Ausnahmslos sehen die von uns befragten Expert:innen sich gegenwärtig herausgefordert, eine Sensibilisierung für Diversität und für diskriminierende Strukturen im professionellen Handeln der Mitarbeiter:innen ihrer Institution zu etablieren. Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede in der Auffassung darüber, ob Wandel von außen an die Institution herangetragen oder aber auch aus der Insti-

tution heraus vorangetrieben wird. Ebenso unterscheidet sich, als wie tiefgreifend die Veränderungen verstanden werden, die eine solche Entwicklung mit sich bringt: Während BII4 gegenwärtige Aushandlungen um Migration, Diversität und Diskriminierung lediglich auf die Notwendigkeit bezieht, neue Angebote zu schaffen, besitzen diese Entwicklungen in den Augen anderer Befragter eine weitaus größere Schlagkraft hinsichtlich einer Veränderung des institutionellen Selbstverständnisses: »Also generell finde ich, kann man hinterfragen, ob Museen nicht verzichtbar sind. Also warum eigentlich nicht? Wer maßt sich an zu sagen, das müssen wir jetzt auf ewig aus Steuergeldern bezahlen? Wenn wir [aber] die Relevanz schaffen für die Gesellschaft und nicht für uns selbst, dann können wir einen wertvollen Beitrag in der Gesellschaft leisten« (BII19: 19).

Einig sind sich die Befragten jedoch in Bezug darauf, dass Veränderungen innerhalb der Institution nur in einem langsamen und stetigen Prozess zu verwirklichen sind. Dabei spiele eine Rolle, wie neue Stellen besetzt werden. Grundsätzlich sei es wünschenswert, dass das Team die Migrationsgesellschaft in ihrer Pluralität widerspiegele. Dies wird zugleich in allen Interviews als bisher nicht erfülltes Desiderat genannt:

Unser Kollegium hier ist nicht unbedingt ein Abbild der Gesellschaft, es ist sehr elitär natürlich, es ist akademisch geprägt, es ist sehr weiß. Und die Gesellschaft sieht aber eigentlich ganz anders aus. Und mein Ziel wäre es dann schon, dass unser Kollegium sich verändert, dass Realität, gesellschaftliche, da auch abgebildet wird und Heterogenität und Diversität. (BII26: 11)

Gerade die Tatsache, dass die eigenen Institutionen sehr »mehrheitsdeutsch« (BII14: 45) geprägt seien, stehe einer Sensibilisierung und der Öffnung der Strukturen im Wege. Hier wird noch einmal deutlich, dass viele Befragte in ihren Beschreibungen ein Inneres und ein Äußeres konstruieren. Während außen, also in der Gesellschaft, die Migrationsgesellschaft längst Realität ist, spiegelt sich dies innen – in den institutionellen Strukturen – nur wenig.

Insgesamt sehen sich viele Befragte mit Hürden und Widerständen konfrontiert, wenn sie sich bemühen, Diversität als Ausgangspunkt und Zielperspektive der eigenen Arbeit anzusehen. BII11 ist bspw. der Auffassung, ihre:seine Outreach-Aufgaben nur erfüllen zu können, wenn auch die Institution von innen und von Grund auf verändert werde:

Also ich glaube, ich habe die Stelle wie gesagt erstmal bekommen, weil es darum ging, dass bestimmte Leute hier fehlen. [...] Und ich glaube, die erste Vorstellung von einigen war, ich bring dann einfach Leute her und dann sind die da und dann passiert das schon. Aber dazu gehört ja noch ein anderer Prozess, nämlich sich auch selber zu öffnen, ne? [...] Also ich habe immer wieder Aushandlungsgespräche darüber, ob das jetzt wirklich meine Aufgabe ist, hier intern irgendwie Inhalte nochmal zu streuen, aber ich denke schon, dass das meine Aufgabe ist. Wenn man nachhaltig [...] Diversifizierung oder wie auch immer man das nennen möchte oder Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik [...] in den Raum bringen will, dann muss das halt von allen getragen werden. (BII11: 11)

Und so versucht BII11 durch Workshops, Fortbildungen und interne Newsletter das Kollegium für Diversität und Diskriminierungskritik zu sensibilisieren, wobei er:sie auf

viele Widerstände, aber auch auf offene Türen stoße. BII21 schätzt individuelle Transformationsbestrebungen hingegen als nur begrenzt wirkmächtig ein. Vielmehr müssten diese Prozesse von der Leitung gewollt und initiiert werden, wodurch Mitarbeitende befähigt würden, sie umzusetzen:

Von daher sind wir eher gezwungen, die Vielfalt, die jetzt sozusagen der Kern [der Stadt] ist, [...] auch irgendwie zu sammeln. [...] Aber dieses mit dem Sammeln oder mit dem Aufstellungsprogramm, das ist von uns vorgegeben durch die Leader im Haus. Die sagen, wir müssen Museum neu denken. Das ist wirklich top down, also muss man wirklich sagen. Und bei einigen Leuten trifft das auf etwas, was sie sowieso wollen, ja? Also endlich sagt es mal einer, endlich muss ich mich nicht mehr verstecken mit meinem Ansatz. Aber [...] ohne jemanden, der sagt, Sammlungskonzept muss jetzt auf Vielfalt ausgerichtet sein, hätte es das nicht gegeben, ja. Also diese Entwicklungen hin zu mehr Offenheit [...] sind echt verordnet, muss ich sagen. (BII21: 71)

Während einige Befragte also eine schleichende Transformation institutioneller Strukturen als unumgänglich und z.T. schon als im vollen Gange ansehen, beschreiben andere sie als Kraftakt, der nur funktionieren kann, wenn er von der ganzen Institution, insb. von Personen in entscheidenden Stellen, getragen wird.

Diskursive Praktiken

Museen und Gedenkstätten existieren nicht isoliert. Sie sind Teil von Geschichtskultur, was impliziert, dass ihnen in geschichtskulturellen Diskursen Bedeutung zugeschrieben wird. Dabei gelten insb. Museen traditionell als Orte, an denen Besucher:innen sich »über Geschichte informieren« (BII4: 29) können und die in ihren Darstellungen einen Wahrheitsgehalt und eine gewisse Objektivität versprechen: »Es ist diese Haltung, ich gehe dahin, mir wird was geboten, ich schreite vielleicht von Vitrine zu Vitrine und nehme das so hin. Und die Museen haben ein ganz hohes Gut, das aber aus meiner Sicht ziemlich gefährlich ist: Und zwar nehmen oder beurteilen die meisten Menschen Museen oder was in Museen ausgestellt wird als Wahrheit« (BII19: 27). Die Relevanz, die geschichtskulturellen Institutionen zugeschrieben wird, legitimiert zwar die eigene Arbeit, kann aber, wie die von uns interviewten Mitarbeiter:innen von NS-Gedenkstätten betonen, gleichzeitig zur Belastung werden. Angesichts der immer präsenteren Diskurse um den Stellenwert des Nationalsozialismus in der Migrationsgesellschaft sehen sie sich mit Aufgaben und Bedeutungszuschreibungen konfrontiert, die sie weder erfüllen wollen noch können:

Auf so einer gesamtgesellschaftlichen Ebene sehe ich als ganz große Belastung auch so für mich persönlich, dass die Bedeutung der KZ-Gedenkstätten politisch immer wieder abqualifiziert wird und angegriffen wird – und zeitgleich die KZ-Gedenkstätten mit so Bedeutungen überlastet werden. Alle Geflüchteten müssen mal in die KZs, weil dann wird ihnen der Antisemitismus ausgetrieben. Ja und jedes AfD-Mitglied, eigentlich dürfen die auf keinen Fall kommen oder nein, eigentlich sollten sie ja doch kommen, weil dann lernen sie ja die richtige Einstellung und das macht mich echt fertig, das ist so, als wäre es so immer noch das Allheilmittel. Wo ich denke: Was soll das? (BII8: 33)

Während die von uns befragten Mitarbeiter:innen in Museen also die Bedeutung, die ihrer Institution zugeschrieben wird, als Legitimation ihrer Arbeit begreifen und lediglich die damit verbundene Deutungshoheit problematisieren, sehen sich Gedenkstättenmitarbeiter:innen mit deutlich normativeren Ansprüchen konfrontiert, von denen sie sich entschieden abgrenzen.

Hier zeigt sich, dass Museen und Gedenkstätten nicht als bloße Projektionsflächen fungieren, die diskursiv mit Bedeutung versehen werden, sondern auch selbst Orte diskursiver Aushandlung darstellen, indem sie eine Plattform für geschichtskulturelle Auseinandersetzungen schaffen. Eine solche diskursive Teilhabe reicht von Gesprächen im Rahmen von Führungen mit Kurator:innen bis zu Ansätzen, bei denen das Museum selbst »zum Diskurs« gestellt wird und die Besucher:innen z.B. eingeladen sind, selbst Objekte einzubringen (BII19: 21). Museen und Gedenkstätten werden so Orte »für Diskurs« (BII23: 15), die Geschichtskultur nicht nur aufgreifen und abbilden, sondern auch eigene Impulse setzen, indem mit Ausstellungen geschichtskulturelle Leerstellen markiert werden, Tagungen vor Ort Diskussionsräume zu bestimmten Themen eröffnen und marginalisierte Perspektiven einen institutionellen Rahmen und damit eine Öffentlichkeit finden (BII11, BII19).

Darüber hinaus sind Museen und Gedenkstätten auch selbst eigenständige Akteur:innen in geschichtskulturellen Diskursen. Für viele der Befragten bietet der institutionelle Rahmen die Möglichkeit, »eine Stimme zu sein, die irgendwie da ist und sich positioniert und auch in die Gesellschaft reinwirken kann« (BII27: 11). Insbesondere die interviewten Mitarbeiter:innen an Gedenkstätten fordern angesichts der Erkenntnis, dass Bildungsarbeit die Anforderung, »aus Rechten Demokraten zu machen«, nicht erfüllen könne (BII9: 5), eine deutliche politische Positionierung gegen rechtsrevisionistische Tendenzen seitens der Leitungen von Gedenkstätten:

Und ich habe den Eindruck, diese Orte müssen sich jetzt gegenwartspolitisch laut positionieren. Obwohl es viele Gründe gibt, warum – ich will nicht sagen wir, aber – viele das vielleicht nicht wollen oder nicht gewollt haben. Ich sehe das aber als was, was an die Orte mehr herangetragen wird [...]. Ich würde das gut finden, wenn die Leitungen dieser Orte solche Statements machen. Ich will nicht hier stehen und einer achten Klasse [aus der Region] erzählen: »Jetzt passt aber auf, die bösen Nazis!« und so. Ich würde es aber durchaus spannend finden, wenn die Leitungen von Stiftungen, die solche Orte betreuen, feste Positionen haben und sich gegen [so]was politisch äußern. Und das ist, glaube ich, noch relativ neu. (BII8: 41)

Als Orte, die an die nationalsozialistischen Verbrechen erinnern, schreiben Gedenkstättenmitarbeiter:innen der eigenen Institution gesellschaftlichen Einfluss zu. Sie seien verpflichtet, den Umgang mit NS-Geschichte in der Gegenwart aktiv mitzugestalten und »einfach eine Stimme zu sein, in diesem ganzen, gerade richtig abgefückten politischen und populistischen Diskurs, der so stattfindet« (BII27: 9).

Narrative Praktiken

Eine weitere Form, Geschichtskultur zu gestalten, besteht für die Akteur:innen in der Schaffung von Narrationen durch die Sammlung von Quellen und Objekten, durch

deren Auswahl, die Gestaltung von Ausstellungen und von pädagogischen Formaten. Überlegungen darüber, wer auf welche Weise Geschichte erzählt und wie der Konstruktionscharakter von Geschichte dabei sichtbar wird, stellen für alle Befragten einen zentralen Bestandteil des Nachdenkens über das eigene professionelle Wirken dar.

Ausgangspunkt der Geschichtserzählungen sollte in den Augen vieler Befragter die Gegenwart sein: »Ich will mir nicht von der Vergangenheit diktieren lassen, was mich heute interessiert« (BII4: 97). Vielmehr gehe es darum, zu untersuchen, »welche Probleme, welche Themen sind uns heute wichtig und die sozusagen in die Vergangenheit verfolgen und zu gucken, woher kommt das« (ebd.). Die Auseinandersetzung mit Geschichte wird als bereichernde Perspektive auf die Gegenwart verstanden, da sie ermögliche, zu erklären, »wie die Gesellschaft zu dem geworden ist, was sie ist« (BII3: 3). So könnten gegenwärtige Entwicklungen auf ihre Ursachen zurückgeführt werden: »Diese Entwicklung, die jetzt gerade passiert, liegt an A, B, C, D – was in der Vergangenheit passiert ist« (ebd.). Während diese erklärende Funktion von Geschichte in den meisten Interviews betont wird, findet sich vereinzelt auch der Ansatz, dass eine Auseinandersetzung mit Geschichte auch eine Hinterfragung gegenwärtiger Gegebenheiten und damit deren Überschreitung ermögliche.

Sinnbildungen

Hegemoniale Narrative werden in den Interviews selbst von Mitarbeiter:innen in großen, nationalgeschichtlich ausgerichteten Museen als ausschließend und monoperspektivisch kritisiert. So distanziert sich bspw. BII2 (29) von einem »Erfolgsmasternarrativ der deutschen Geschichte«. Auch BII4 problematisiert Erzählungen, die Entwicklungen als linear und unumgänglich darstellen, wenn etwa die Wiedervereinigung als »Ziel der deutschen Geschichte« (BII4: 33) charakterisiert werde; diese Erzählung diene dem Zweck, Bestehendes zu legitimieren und nationale Selbstvergewisserung zu gewährleisten. Viele der Befragten fordern, Geschichte stattdessen als dynamischen Prozess zu betrachten, der Vor- wie Rückschritte und damit immer Brüche beinhalte (BII20: 61), mit Jörn Rüsen gesprochen: traditionale Sinnbildungsmuster zu hinterfragen und durch genetische Sinnbildungen zu ersetzen (Rüsen 1983, Abschnitt 1.3.3).²

Während jedoch manche Nationalgeschichte gänzlich überwinden wollen, schränken andere ein, die »Ausgangsbasis« (BII2: 53) müsse die deutsche Geschichte bleiben. Um den damit verbundenen Ausschlüssen entgegenzuwirken, vielfältige Anknüpfungspunkte und damit Identitätsangebote bereitzustellen, müssten jedoch auch »typisch deutsche Themen, oder die in der deutschen Geschichtsvermittlung lange Zeit Platzhirsche waren, also Nationalsozialismus, Holocaust, vielleicht dann auch SED-Diktatur, Stasiaaufarbeitung« (BII2: 55) nicht ausschließlich als deutsche Geschichte erzählt, sondern im Hinblick auf dahinterstehende Mechanismen betrachtet werden:

2 Mit Rüsens Konzeptualisierung unterschiedlicher Erzählweisen von Geschichte in der Geschichtskultur aus den 1980er Jahren wird in der Geschichtsdidaktik weiterhin gearbeitet. Zur Kritik an der Idee einer »Sinnbildung« sowie an Rüsens Systematisierung siehe etwa die Debatte »Sinnbildung über Zeiterfahrung« – eine Leerformel? auf Public History Weekly (Sauer 2014).

[S]olche Fragen eben zu verallgemeinern, also dass man sich dem Holocaust eben nicht über die Schuldfrage der Deutschen nähert und der Verantwortungsfrage der Deutschen nähert, sondern »Wie funktioniert Exklusion, wie funktioniert Integration?«, also über Erfahrungen, die keine deutsche Sozialisation voraussetzen, sondern vielleicht sogar noch viel stärker tatsächlich Migranten oder Minderheiten ansprechen, die diese Erfahrungen ja eben machen, natürlich nicht des Holocaust oder des Nationalsozialismus aber, also das ist ein Anknüpfungspunkt, Muster zu beschreiben, Regelwerke, wie funktionieren Diktaturen, wie funktionieren totalitäre Systeme und das kann man am Beispiel des Nationalsozialismus natürlich sehr gut machen, aber unter der Fragestellung, was ist davon eigentlich allgemeingültig und hat Gültigkeit unabhängig von der deutschen Geschichte zwischen '33 und '45. Wo sind solche Mechanismen am Werk, die mit der Diskriminierung von Minderheiten arbeiten, was ja ein allgemeingültiger Mechanismus ist. (BII2: 55)

Nach Rösen lassen sich jene Erzählungen als exemplarische Sinnbildungen charakterisieren, mittels derer aus einem historischen Zusammenhang eine überzeitliche Regel abgeleitet wird. Die exemplarische Sinnbildung wird von BII2 zur Überwindung einer traditionellen, auf Ausschluss beruhenden Narration vorgeschlagen.

Das eigene Erzählen, das die Befragten bestehenden Erzählungen entgegenstellen, lässt sich auch als kritische Sinnbildung charakterisieren, die Rösen zufolge bewusst geläufige Deutungen infrage stellt. Insbesondere an NS-Gedenkstätten sehen sich die Mitarbeiter:innen mit vorgefertigten und – wie sie beklagen – meist vereinfachenden und pauschalisierenden Erzählungen konfrontiert, die die Besucher:innen mitbringen und die ihre Erwartungen bestimmen. So sieht es bspw. BII7 (22) als seine:ihre Aufgabe an, den »Erzählungen« und »Bilder[n], die schon da sind«, »Gegenerzählungen entgegenzusetzen«.

An verschiedenen Stellen lässt sich eine Diskrepanz zwischen den Erzählformen, die die Befragten fordern, und denen, die sie tatsächlich verwenden, wahrnehmen. In ihren Versuchen, bestehenden Narrationen kritische Gegenerzählungen entgegenzusetzen, entwerfen einige der interviewten Expert:innen zwar einerseits genetische Sinnbildungen als Gründungsmythos der Migrationsgesellschaft und Gegenerzählung zu traditionellen Sinnbildungen, die von einer statischen und homogenen Gesellschaft erzählen, wenn sie etwa konstatieren: »Wir selbst, ja wir sind ja nun wieder andere auch geworden« (BII2o: 61).

Andererseits zeigt sich im Material auch eine Vielzahl kritisch-traditionaler Sinnbildungen. Den kritisierten traditionellen Erzählungen einer homogen vorgestellten Nation wird die Erzählung einer pluralistischen Gesellschaft mit einer langen Tradition entgegengesetzt, wie bspw. in folgendem Zitat:

Wir brauchen uns nicht wieder selber finden, wir haben uns gefunden, nämlich mit dem Bekenntnis zu dieser pluralistischen Gesellschaft, zu den Grundwerten und unseren Überzeugungen, ja, wir haben uns auch darin selber entdeckt, nämlich indem Deutschland seine demokratischen Traditionen entdeckt hat, auch vor dem Kaiserreich, auch in der, auch sich selber als Einwanderungsgesellschaft, wie Sie eingangs gesagt haben, dass es immer war. [...] Wir haben uns schon entdeckt, wir sind wir selbst geworden, nämlich demokratisch und pluralistisch. (BII22: 47)

Umgang mit Quellen

Den »Grundstoff, aus dem wir schöpfen« (BII9: 9), bilden für diese Erzählungen sowohl in Gedenkstätten als auch in Museen die historischen Quellen. Damit sind die hier entstehenden Erzählungen bereits an ihrem Ausgangspunkt bestimmt durch die Auswahl der Quellen, die den Akteur:innen zur Verfügung stehen. Doch gerade angesichts des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft nehmen fast alle Befragten eine steigende Notwendigkeit wahr, multiperspektivisch zu erzählen. Sie wollen auf Quellen- wie auf Deutungsebene verschiedene Blickwinkel auf Vergangenheit zeigen. Doch bestimmte historische Perspektiven, so wird beklagt, blieben häufig durch die schlechte Quellenlage verschlossen. So erklärt BII4 (31), der eigene Anspruch, »die ganze Gesellschaft in den Blick« zu nehmen, sei oft nicht umsetzbar. Während die »Herrschenden« gut dokumentiert seien, gebe es bspw. aus dem Mittelalter kaum Überlieferungen über die Perspektiven derer, »die beherrscht wurden« (ebd.). Aus diesem Mangel leitet BII21 die Notwendigkeit ab, die eigene Sammlungspraxis für die Zukunft zu hinterfragen, um auf diese Weise neue und stärker multiperspektivische Erzählungen zu ermöglichen:

Es hat eine Veränderung stattgefunden im Sammeln [...]. Dass wir nicht nur Gegenwart sammeln, sondern Vielfalt. So das ist eine große Veränderung. [...] Da gibt es ja keinen wirklichen Mainstream mehr, an dem man sich festhalten kann, also diese diversifizierte Gesellschaft, also vor 100 Jahren wusste ich noch, okay, ich brauche das Porträt von dem Herrscher, ich muss wissen, wie so ein prototypisches Zimmer bei einer Großfamilie oder bei einem Großbürger ausgesehen hat – und jetzt: Was steht denn jetzt stellvertretend für [die Stadt]? Das ist ja total schwierig zu beantworten. Von daher sind wir eher gezwungen, die Vielfalt, [...] auch irgendwie zu sammeln. Also wir haben die Sicherheit verloren, dass wir wissen, was wir sammeln. (BII21: 71)

Dennoch bleibt der Umgang mit Quellenlücken eine Herausforderung, der Mitarbeiter:innen von Gedenkstätten und Museen sich stellen müssen. Gerade in Gedenkstätten in ehemaligen Konzentrationslagern gibt es Perspektiven, die verschlossen bleiben. Insbesondere BII15 beschäftigt sich intensiv mit der Frage, inwiefern es möglich sei, Perspektiven, »die sowieso marginalisiert sind in der Erinnerung«, »trotzdem zu erzählen«. Er:sie spricht sich dafür aus, »die blinden Flecken auch aufzuzeigen und zu sagen, ja, es hat auch seinen Grund, warum diese Geschichten nicht bekannt sind« (BII15: 35).

Mitarbeiter:innen in Museen und Gedenkstätten verfügen über Gestaltungsmacht. Sie verstehen es als ihre Aufgabe, zur Verfügung stehende Überlieferungen und Objekte anzuordnen, zu kontextualisieren und auf diese Weise Erzählungen zu generieren. Um verantwortungsvoll mit dieser Deutungshoheit umzugehen, sei es wichtig, so betonen viele der Interviewten, Geschichte als Narration offenzulegen sowie transparent zu machen, dass bereits die Auswahl der Objekte eine Deutung darstelle. Dabei müsse auch, wie BII19 fordert, klar werden, dass die auswählende Person immer »ein Mensch in einer bestimmten Situation mit einem bestimmten Hintergrund« sei und »dass jeder aus dieser Vielfalt andere Objekte auswählen würde. Und selbst bei den gleichen ausgewählten Objekten andere Fragen [an diese] richten würde« (BII19: 27). Insbesondere angesichts der Erkenntnis, dass die Gesellschaft, in der die Befragten agieren, eine Mi-

grationsgesellschaft darstelle, erscheine diese Deutungshoheit dennoch problematisch: Denn in den meisten Fällen, so kritisiert BII11 (17), sei es die »weiße Mittelklasse, die hier sprechen kann, [...] Historiker eben, ausgebildete«. Marginalisierte Perspektiven hingegen würden maximal auf der Ebene von Quellen repräsentiert. Insgesamt handle es sich dabei jedoch um einen ersten Schritt in Richtung einer Diversifizierung der Erzählungen in der eigenen Institution (BII11: 17).

Reflexion der eigenen Agency und des Umgangs mit eigener Deutungshoheit

Die Machtposition, in der die interviewten Expert:innen sich befinden, bildet einerseits die Grundlage der eigenen Arbeit. Die befragten Ausstellungskurator:innen und pädagogischen Mitarbeiter:innen bereiten Quellen auf, konzipieren Narrationen und präsentieren diese den Besucher:innen, wodurch deren Auseinandersetzung mit Geschichte überhaupt erst möglich wird. Andererseits impliziert diese Ausgangssituation ein Machtungleichgewicht zwischen den Produzent:innen und den – vermeintlich passiven – Rezipient:innen historischer Erzählungen:

Ich habe auch keine Ausstellung bei uns erlebt zumindest, wo das auch so transparent wird. Also der Besucher muss damit leben, dass er diese eine Interpretation bekommt. [Das ist] gar nicht böser Wille, würde ich jetzt mal unterstellen, sondern es kommt uns gar nicht mehr in den Kopf, diese Praxis, Objekte einfach zu nehmen und unsere eigene Bedeutung reinzuschreiben, ist so in Fleisch und Blut übergegangen. (BII21: 35)

Gleichzeitig konstatiert BII21, sei es eben diese Praxis, die die Besucher:innen im Museum auch erwarten. Die Mitarbeiter:innen der Institution müssten zwar ihre eigene Deutungshoheit hinterfragen, zugleich sollten aber auch die Besucher:innen lernen, »dass nicht das, was auf der Tafel steht, die einzig mögliche Interpretation ist« (BII21: 43).

Um verantwortungsvoll mit der eigenen Deutungshoheit umzugehen und eine Hinterfragung derselben zu ermöglichen, sprechen sich viele Befragte dafür aus, vielstimmig zu erzählen und zugleich die Interpretation den Besucher:innen zu überlassen. In diesem Zusammenhang bezieht sich BII9 explizit auf den Beutelsbacher Konsens: Es gehe darum, möglichst wenig Deutung vorzugeben, wozu bspw. auch zähle, Überwältigung zu verhindern. So schildert bspw. BII2 den Versuch, »auf eine explizite Narration« zu verzichten und »demonstrativ« eine »neutrale Sachlichkeit« als Form der Darstellung zu wählen. Gleichzeitig erkennt er:sie an, dass diese Sachlichkeit »natürlich auch nicht neutral« sei. Man habe jedoch versucht, »bewusst auf Positionierungen zu verzichten, um sich eben nicht den Vorwurf machen zu lassen, dass man hier ein bestimmtes Narrativ an den Mann bringen will« (BII2: 39). Die »Kunst des Ausstellungsmachens«, so beschreibt es BII29 (24), bestehe darin, »Exponate so zueinander anzuordnen, dass etwas zum Sprechen kommt«, ohne dass dabei »plumpe Vorgaben« gemacht würden, damit die Besucher:innen sich selbst ein Bild machen könnten. Ausstellungen stellen in dieser Schilderung also nicht nur Orte dar, in denen bestehende Erzählungen aufgegriffen und repräsentiert werden. Gleichmaßen werden eigene Erzählungen konstruiert und Besucher:innen motiviert, an diesen Prozessen mitzuwirken.

Pädagogische Praktiken: Die Gestaltung historischen Lernens

Obwohl die Befragten mitunter eine Spaltung zwischen fachwissenschaftlichen und pädagogischen Abteilungen der Institutionen wahrnehmen, zeichnet sich in ihren Schilderungen eine Entwicklung ab: Deutlich wird, dass Bildung und Vermittlung zunehmend in der Sammlungs- und Ausstellungskonzeption mitgedacht werden, da sie die Rahmenbedingungen historischen Lernens bilden. Mitarbeiter:innen von Museen und Gedenkstätten agieren an der Schnittstelle zwischen Geschichtskultur und dem Geschichtsbewusstsein der am Bildungsprozess beteiligten Akteur:innen. Eine Diskrepanz, die sich im Interviewmaterial herauskristallisiert, besteht dabei zwischen Aussagen, die historisches Lernen v.a. als eine Einführung in Geschichtskultur denken, und solchen, bei denen das Orientierungsbedürfnis der am Bildungsprozess beteiligten Subjekte im Vordergrund steht (siehe dazu Abschnitt 1.3.3 Meyer-Hamme 2018). So geht es bspw. vielen Mitarbeiter:innen von NS-Gedenkstätten darum, die Erzählungen der Überlebenden und die Geschichte der Orte »im kollektiven Gedächtnis wachzuhalten« (BII27: 13). In Museen wird wiederum das Ziel genannt, »das, was schon da ist, hier an den Mann zu bringen und zu vermitteln« (BII2: 17). Gleichzeitig, konstatiert ein:e Mitarbeiter:in derselben Institution, gehe es eben nicht darum, »den Leuten irgendwie von A bis Z ein Welt- und Geschichtsbild vorzulegen, was man als wahr verkauft« (BII4: 41). Vielmehr sollten die Fragen und subjektiven Anknüpfungspunkte der Besucher:innen den Ausgangspunkt der eigenen Arbeit bilden.

Multiperspektivität auf allen Ebenen

Wie die Befragten berichten, bemühen sie sich bereits bei der Entwicklung von Narrationen, eine große Perspektivenvielfalt zu berücksichtigen und Geschichtserzählungen als Konstruktionsprozess sichtbar zu machen. Dieser Anspruch tritt in der pädagogischen Interaktion noch deutlicher zutage. Obwohl die Besucher:innenschaft homogener ist, als viele Befragte sich wünschen, kommen Menschen sehr unterschiedlicher Verortungen in die Institutionen. Insbesondere Schulklassen betrachten die Interviewten dabei als ein Abbild der diversen und pluralen Gesellschaft (BII19: 33). Damit Besucher:innen die Möglichkeit haben, eigene Anknüpfungspunkte zu den präsentierten Erzählungen zu entwickeln, müsse ihnen eine möglichst große Perspektivenvielfalt präsentiert werden: »Und das ist mir wichtig, dass wir nicht nur multiperspektivisch [erzählen, Anm. d. V.], sondern auch in den Zugängen für die Jugendlichen Multiperspektiven sozusagen ermöglichen. [...] Und dass es dann wirklich auch wichtig ist, eine breite Varianz an Angeboten zu machen« (BII19: 13).

Indem das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität, auf das sich viele Befragte explizit berufen, auf Quellen- und Deutungsebene gewährleistet werde, könne auch auf Ebene der Rezipient:innen historischer Bildungsangebote eine Multiperspektivität erreicht werden, indem diese eigene Perspektiven entwickeln. Das eigene pädagogische Handeln beschreibt BII17 (15) deshalb v.a. als »Reagieren« auf das, was die Besucher:innen in den Aushandlungsprozess einbringen.

Um pädagogische Veranstaltungen als Aushandlungsprozess zu gestalten, sollten sie idealerweise zu einer – unter Umständen auch kontroversen – Auseinandersetzung anregen, wie BII23 betont:

[Das heißt,] dass dieser Dialog mit dem Publikum immer sehr stark im Fokus liegen soll. Also das soll nicht eine reine Frontalvorstellung sein: Jetzt sehen wir das, jetzt sehen wir das, sondern es sollen immer die Erfahrungen, die das Publikum mitbringt ins Museum, mit einbezogen werden [...], weil die [Ausstellungen] auch sehr, sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Das ist immer das Spannende. Man denkt, man macht was, man sieht was und es wird so und so wahrgenommen. Aber wenn zehn Leute kommen, gibt es zehn verschiedene Wahrnehmungen, wie so was funktioniert. Und im Bestfall ist es so, dass es unterschiedlich wahrgenommen wird, dass darüber gesprochen wird und diskutiert wird. Weil, wenn alle das gleich gut oder gleich schlecht finden, dann ist es, glaube ich, langweilig und dann gibt es keine Debatte und keine Meinungsvielfalt. (BII23: 21)

Dabei finden sich im Interviewmaterial unterschiedliche Aussagen darüber, was dieser Anspruch unter migrationsgesellschaftlichen Gesichtspunkten bedeutet und welche Rolle dabei die Diversität möglicher Sinnbezüge spielt. Einige Befragte schildern den Versuch, spezifische Formate für Zielgruppen anzubieten, die bisher nur wenig erreicht werden. Gleichzeitig findet sich bei anderen Befragten der Anspruch, dass die ›Hintergründe‹ der Besucher:innen im Bildungsprozess keine große Rolle spielen und Bildungsangebote generell an einer gesellschaftlichen Diversität ausgerichtet sein sollten:

Und das würde ich mir eigentlich wünschen, dass wir gar nicht mehr darüber reden müssen, was für eine Gruppe kommt jetzt da, woher kommt die? Und diese ganzen abstrusen Dinge von: Sind das Menschen mit Migrationsgeschichten oder nicht? – Dass es gar keine Rolle spielt, wenn man verstanden hat, jede Besucherin, jeder Besucher, alle Menschen, die hier hinkommen, sind von Grund auf verschieden. [...] Und sie sind divers, wie jede andere Person auch. Und deswegen brauchen wir uns gar nicht diese ganzen abstrusen Gedanken machen. Weil, alles, was wir hier entwickeln an Bildungsmaterial und Bildungsarbeit, ist für alle relevant, da wir uns auf die Gesellschaft der Vielen beziehen. (BII27: 63)

Empathie und Identifikation

In diesen Überlegungen zur Bedeutung gesellschaftlicher Pluralität für Bildungsangebote vor Ort zeichnet sich eine Grundannahme über das Wesen historischen Lernens ab: Anknüpfungspunkte in den präsentierten Narrativen zu entdecken, funktioniert in den Augen vieler Befragter nur über persönliche Bezüge. Diese entstanden zumeist dadurch, dass die Rezipient:innen sich mit historischen Akteur:innen identifizierten. Dabei ist die nationale Zugehörigkeit der Besucher:innen insofern relevant, als sie als relevantes Merkmal in der eigenen Identitätskonstruktion verhandelt wird. Wird in einem Museum oder einer Gedenkstätte Geschichte als Nationalgeschichte erzählt, bietet diese Erzählung laut den Befragten v.a. Identitätsangebote für Besucher:innen, die sich

der Nation, deren Geschichte hier erzählt wird, zugehörig fühlen und die präsentierte Geschichte damit als »eigene« wahrnehmen.

Darüber hinaus wird im Material jedoch deutlich, dass nationale Zugehörigkeit in den Augen der Befragten zwar ein wirkmächtiges Element der Identitätskonstruktion darstellt, jedoch angesichts der Komplexität und Vielfalt von Identitäten lange nicht das einzige. So konstatiert BII17, es gebe immer Bezüge zum Leben der Besucher:innen – und wenn diese nicht »biologistisch« seien, »dann gibt es die vielleicht, weil sie plötzlich sehen, dass viele Häftlinge sehr jung waren, dass die auch Geschwister hatten, dass sie auch eine Stiefmutter hatten, dass sie, was weiß ich, gerne Swing-Musik gehört haben, [...] dass sie schwul waren« (BII17: 15). Es sei wichtig anzuerkennen, dass Anknüpfungspunkte der Besucher:innen nicht vorhersagbar seien; auch deshalb dürfe diesen niemals ein Interesse aufgrund von Zuschreibungen unterstellt werden (BII7, BII9). Ein:e andere:r Interviewte:r mahnt an, es gelte zu berücksichtigen, dass zwar alle Interessen und Fragen »gleichermaßen relevant seien«, sich jedoch einige Fragen aufgrund der Quellenlage leichter beantworten ließen als andere (BII15: 41). In solchen Überlegungen zu zielgruppenspezifischen Angeboten zeigt sich das Spannungsfeld zwischen einer Normalisierung von Differenzkategorien und deren Dekonstruktion, auf das auch Mai-Anh Boger (2015) mit ihrer *Theorie der trilemmatischen Inklusion* hinweist. Zugleich tangieren diese Überlegungen Fragen danach, welche Rolle Identifikation im historischen Lernen spielt, wie weit eine Identifikation mit historischen Akteur:innen reichen soll und ob es beim historischen Lernen überhaupt um ein Sich-Hineinversetzen in historische Akteur:innen geht (siehe dazu Brauer 2013).

Gerade in Gedenkstätten betonen viele Befragte den Versuch, einer »reinen Viktimisierung« in der Darstellung der Inhaftierten entgegenzuwirken. Das sei nicht leicht, »weil natürlich sie hier entwürdigt wurden und man dann irgendwie es hinkriegen muss, ihre Geschichte so zu erzählen, dass die Gewalt und die Verbrechen drin vorkommen, aber [...] dass es trotzdem vielleicht die Möglichkeit einer Empathie gibt und nicht eine weitere Viktimisierung in der Darstellung« (BII16: 43). BII17 äußert sich in eine ähnliche Richtung und verweist ergänzend darauf, dass deswegen versucht werde, die ganze Lebensgeschichte der Inhaftierten zu thematisieren und auch Handlungsspielräume hervorzuheben (BII17: 13, 33). Hier scheint die Darstellung historischer Personen als handelnde Akteur:innen, denen eine Agency zugesprochen wird, empathische Zugänge ermöglichen zu sollen.

Insgesamt zeigt sich, dass in den Interviews Prozessen des historischen Lernens explizit gesellschaftliche Relevanz und damit auch eine normative Komponente zugeschrieben wird – denn Empathie und gegenseitiges Verständnis nennen viele Befragte als zentrale Zielsetzung ihres pädagogischen Handelns:

Dementsprechend würde ich hoffen oder mir wünschen, dass [...] noch mal ein bisschen mehr Fokus gelegt wird auf Empathie und Mitgefühl. [...] Empathie ist eigentlich, glaube ich, der richtige Ausdruck, dass man den Menschen noch mehr in den Mittelpunkt rückt. Also dieses Verständnis, was Menschen [...], so wie du und ich, in den Mittelpunkt rückt und sagt: Das haben Menschen erfahren müssen oder erleiden müssen oder Schicksale ertragen müssen, und dass man über solche Zugänge einfach auch

Verständnis auch schafft. Ja, genau, das wollte ich auch noch sagen, Verständnis, Verständnis für Geschichte, Empathie für Geschichte. (BII23: 51)

Historisches Lernen wird in den Dienst eines demokratischen Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft gestellt. Dennoch gehe es bei Empathie nicht darum, sich uneingeschränkt mit historischen Personen zu identifizieren, sondern den eigenen Standpunkt im Blick zu behalten, schließlich sei es »anmaßend zu denken, dass man deren Erfahrungswerte nachempfinden kann« (BII8: 79).

Damit geht es hier gleichermaßen um eine Identifikation und um eine Alteritätserfahrung, also auch um die Anerkennung der Tatsache, dass historische Erfahrungen sich nicht nachfühlen lassen. An dieser Stelle findet sich in den Augen der Verfasser:innen eine interessante Gleichsetzung des Umgangs mit einer historischen und einer gegenwärtigen gesellschaftlichen Perspektivenvielfalt. Denn auch in der Gegenwart sei es zentral, Perspektivenvielfalt zu erfahren und anzuerkennen, dass bestimmte Erfahrungen zwar nachvollziehbar, jedoch nicht nachfühlbar seien.

Historisches Lernen als »Befähigungsveranstaltung«?

Neben einer Konzeption historischen Lernens als Einführung in Geschichtskultur und einer solchen, die die Reflexion der subjektiven Bedeutung seitens der am historischen Bildungsprozess Beteiligten in den Vordergrund stellt, findet sich in einigen Interviews auch ein Verständnis historischen Lernens als »Befähigungsveranstaltung« (siehe Abschnitt 1.3.3). Eine solche Konzeption historischen Lernens zielt darauf, den am Bildungsprozess beteiligten Akteur:innen zu ermöglichen, die Fähigkeit auszubilden, eigenständig und kritisch reflektierend in geschichts- und erinnerungskulturellen Strukturen zu agieren: »[G]erade so dieser riesengroße Kofferbegriff Erinnerungskultur ist ja nun mal auch nicht statisch, sondern es geht darum, das zu gestalten, und [...] das hat was mit einem demokratischen Miteinander zu tun und hat was mit Vergesellschaftung oder sich in einer Gesellschaft bewegen können zu tun, wenn man erinnerungskulturell diskursfähig ist« (BII26: 13).

Betrachtet man allerdings die Art, wie viele Interviewte die pädagogische Interaktion schildern, scheint der Anspruch, einen demokratischen Aushandlungsprozess zu gestalten, in dem Besucher:innen selbst als geschichtskulturelle Akteur:innen aktiv werden, mit normativen Zielsetzungen zu kollidieren. So betont bspw. BII19, er:sie verstehe die eigene Rolle nicht als »Vermittler:in«, sondern als »Mentor:in«, deren Aufgabe darin bestehe, als »Türöffner das Museum zu öffnen und als Forschungsraum zur Verfügung zu stellen« und »Freiräume [zu] schaffen« (BII19: 35). Doch einen offenen Aushandlungsprozess zu ermöglichen, würde implizieren, die Ergebnisoffenheit der Prozesse historischen Lernens und eine Vielfalt möglicher Bezugnahmen zu akzeptieren. Hier verfügen viele Mitarbeiter:innen jedoch über genaue Vorstellungen, was am Ende dieses Aushandlungsprozesses stehen soll, auch wenn sich diese Resultate nicht kontrolliert herbeiführen ließen. BII4 beschreibt bspw., man könne schließlich nicht »in die Köpfe der Besucher« gucken und sei keine »Gesinnungsmaschine« (BII4: 39). Zugleich sollen ihm:ihr zufolge die Besucher:innen doch durchaus »auf die Spur« gesetzt werden, damit sie »keinen falschen Eindruck« gewinnen (ebd.).

Was in Museen als verkraftbarer Widerspruch erscheint, wird in NS-Gedenkstätten zum Dilemma, denn hier sind die normativen Ziele deutlich höher gesteckt. Auch gesellschaftlich gibt es genaue Vorstellungen davon, was in diesen Orten gelernt werden soll: Von einem »Nie wieder« ist die Rede, und sowohl Migrant:innen als auch Neonazis und AfD-Mitglieder sollen durch einen Gedenkstättenbesuch auf einen gesellschaftlichen Wertekonsens eingeschworen werden. So problematisch diese Gleichsetzung ist, zeigt sie doch die Absurdität der Ansprüche, die ein häufig nicht länger als zweistündiger Besuch am historischen Ort erfüllen soll. Auch viele Gedenkstättenmitarbeiter:innen grenzen sich von solchen Erwartungen ab, da Gedenkstättenbesuche keinem »gesellschaftlichen Recycling« (BII9: 21) dienen sollten und können.

Gleichzeitig geben viele Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten selbst eine klare moralische Motivation für die Wahl ihres Berufs an. Dieser sei nicht bloß ein »Broterwerb« (BII17: 57), sondern geschehe aus einer klaren antifaschistischen Haltung heraus. Dementsprechend hoch sind auch die Ansprüche an die eigene Arbeit: Kontinuitäten und Lösungen aufzeigen, dabei politisches Bewusstsein fördern, eine kritische Haltung gegenüber Indoktrination. Der überladene und überfordernde gesellschaftliche Auftrag an die Institutionen, sie mögen eine antifaschistische Erziehung gewährleisten, wirkt fort bis ins professionelle Selbstverständnis. Dementsprechend geraten die Mitarbeiter:innen mit den zuvor skizzierten Konzeptionen historischen Lernens mitunter in Konflikt. Sie wollen die Fragen der historisch Lernenden zum Ausgangspunkt nehmen, diese zu eigenständigen Sinnbildungen anregen und sie so über selbstbestimmte Lernprozesse zur Teilhabe an Geschichtskultur befähigen – und zugleich durch die pädagogische Arbeit vor Ort den Fortbestand geschichtskultureller Strukturen und Narrationen garantieren, indem die Besucher:innen diese anerkennen und reproduzieren. So beschreibt bspw. auch BII12, besonders gut würden Formate funktionieren, bei denen die Teilnehmenden »stark involviert« seien und »Gestaltungsspielraum haben« (53), schränkt jedoch gleichzeitig ein: »Oder dass sie zumindest das Gefühl haben, dass sie diesen Gestaltungsspielraum haben, weil wir da eine Dramaturgie drübergelegt haben« (ebd.).

Die Frage, ob es darum geht, den Teilnehmenden tatsächlich Agency zuzusprechen, oder ob ihnen lediglich das Gefühl vermittelt werden soll, über diese zu verfügen, zieht sich durch das gesamte Material. Sie wird häufig in demselben Interview auf verschiedene, oft widersprüchliche Weise beantwortet. Fällt in der praktischen Arbeit die Wahl auf die erste Variante – und es wird lediglich der Eindruck von Agency erweckt –, werden bestehende Strukturen reproduziert und die Machtposition der Gestalter:innen historischer Bildungsprozesse bleibt unangetastet.

Fazit

Mitarbeiter:innen von Museen und Gedenkstätten agieren in Institutionen, die ihnen spezifische Möglichkeiten bieten, auf geschichtskulturellen Wandel – auch außerhalb der Institution – Einfluss zu nehmen. Sie arbeiten an den innerinstitutionellen Strukturen, eröffnen Diskursräume, fordern ein, dass sich die Institutionen in geschichtskulturellen Diskursen positionieren und kreieren Narrative, die durch die Wirkmacht ihrer Position in die Geschichtskultur eingespeist werden. Einen besonderen Stellen-

wert in ihrer Arbeit besitzt das historische Lernen, das es Besucher:innen ermöglicht, an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen teilzuhaben. Dabei werden die Rezipient:innen durch die Art geprägt, wie sie in den Programmen der Gedenkstätten und Museen an Geschichten herangeführt werden. Das Wirken der Akteur:innen reicht also von der gesellschaftlichen Makroebene bis in die Mikroebene des individuellen Geschichtsbewusstseins der Besucher:innen.

Die spezifische Position, aus der heraus Mitarbeiter:innen an Gedenkstätten und Museen agieren, ist durch die Charakteristiken der jeweiligen Institutionen geprägt. Die Akteur:innen bewegen sich innerhalb gewachsener Strukturen, die ihnen bestimmte Handlungsräume und durch die Reichweite der jeweiligen Institution eine gewisse Wirkmacht verleihen, zugleich aber ihre Handlungsoptionen auch einschränken. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug darauf, in welchem Maße das eigene Agieren auf einen geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet ist. Neben dem professionellen Selbstverständnis der Person spielt hier eine Rolle, inwiefern eine solche Ausrichtung auch vonseiten der Leitungen der Institutionen eingefordert wird. Museen und Gedenkstätten werden in vielen Interviews als »mehrheitsdeutsche« (z.B. BII14: 54) Orte charakterisiert, die durch ihren Stellenwert und ihre weitgehend unhinterfragte Legitimation zumeist selbst entscheiden können, ob Diversität und Migrationsgesellschaft in ihrem Wirken Relevanz zukommen soll und wie – auch gesellschaftspolitisch – transformatorisch sie agieren wollen.

Die von uns befragten Akteur:innen bewegen sich mit ihren Erinnerungspraktiken zwischen der Reproduktion und Transformation von geschichtskulturellen Strukturen auf institutioneller wie gesellschaftlicher Ebene. Gedenkstätten und Museen, so wird deutlich, sind in vielfacher Hinsicht in die Geschichtskultur eingebunden und wirken zugleich in diese hinein. Sie formen den Blick auf Geschichte(n) und bieten gleichzeitig einen Raum, um in Austausch zu treten und sich aktiv mit Geschichtskultur und deren Wandel auseinanderzusetzen.

3.2.4 Ausgewählte Fallbeschreibungen

Im Folgenden stellen wir drei unserer Fälle – also drei interviewte Personen – ausführlicher vor. Dabei geht es uns auch darum, zu verdeutlichen, wie sich die im vorherigen Teil des Kapitels getroffenen verallgemeinernden Aussagen beispielhaft in einzelnen Fällen zeigen – und in welcher Ambivalenz die jeweiligen Aussagen zutage treten. Ein solches Vorgehen ermöglicht zudem eine fallspezifische Betrachtung der Verbindungslinien zwischen den drei untersuchten Themenkomplexen geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft sowie Erinnerungspraktiken und historisches Lernen.

»Wir sind hier nicht die Tagesthemen«

BII4 arbeitet in einem Museum, das im Interview aufgrund seiner Größe häufig als »Tanker« (BII4: 67) beschrieben wird. Er:sie ist seit vielen Jahren im Bereich der Sammlung und Ausstellungskonzeption beschäftigt. Im Interview hebt BII4 hervor, dass die eigenen Äußerungen subjektiv seien und lediglich Aufschluss über die eigene Perspek-

tive gäben. Besonders die persönlichen Wertvorstellungen führt BII4 (99) auf die eigene »bundesrepublikanische« Sozialisation zurück. Diese Prägung könne man zwar nicht ablegen, aber reflektieren und sich der damit verbundenen Privilegien bewusst werden: »Ich bin bundesrepublikanisch sozialisiert. Ich kann davon nicht weg. Also ich kann mir das klarmachen, wie ich so geworden bin, dass ich so bin, wie ich jetzt bin, aber ich kann davon ja nicht weg. Ich kann mich reflektieren, aber natürlich ist meine Lebenserfahrung eine komplett andere und natürlich auch eine sehr komfortable« (BII4: 99).

Migrationsgesellschaft nennt BII4 in einem Atemzug mit Globalisierung, Flüchtlingspolitik und Diversität. Damit umreißt BII4 einen Themenkomplex, der die Mitarbeiter:innen des Museums »damals [zur Zeit der Entstehung der Dauerausstellung, Anm. d. V.] wirklich nicht so bewegt« habe, »wie er uns heute bewegt« (BII4: 33). Es handele sich dabei um eine »große Welle, der wir uns irgendwie stellen müssen, wie gehen wir damit um« (BII4: 67). Hier wird deutlich, dass BII4 die Migrationsgesellschaft und damit verbunden ein steigendes Bewusstsein für Diversität als neue Phänomene wahrnimmt. Diesem Wandel müsse sich die Gesellschaft im Allgemeinen, aber auch das einzelne Museum stellen:

Grundsätzlich, glaube ich, gibt es einfach wahnsinnig viel zu tun, es gibt wahnsinnig viel zu tun, uns als Gesellschaft zu öffnen, aber auch gewisse Regeln einzufordern. Und daran, ich glaube, daran krankt es eben sehr. Wir bieten zu wenig Anhaltspunkte. Also wir fangen auch zu wenig auf und geben zu wenig Hilfestellung. Ich sage jetzt nicht Deutsch werden, aber quasi um ein Zusammenleben zu finden, was für alle akzeptabel ist eben auf der Grundlage, die wir haben. (BII4: 103)

Einerseits sei also eine Öffnung nötig, andererseits sei es aber auch notwendig, »Hilfestellung« zu geben und einen Rahmen zu setzen. Die Formulierung »Wir« verweist auf eine binäre Opposition zwischen einer imaginierten »Mehrheitsgesellschaft« und den hinzukommenden »Migrationsanderen«.

Das Museum spielt nach Ansicht von BII4 in dieser Entwicklung trotz seiner Größe und Wirkmacht eine nur marginale Rolle. Es sei bisher am Prozess dieser Öffnung kaum beteiligt. So gebe es bspw. »wahnsinnige Defizite, was Migrant:innen angeht« (BII4: 45). Es beständen zwar einzelne Formate, die es sich zur Aufgabe gemacht hätten, diese Defizite auszugleichen – solche Versuche ständen jedoch noch ganz am Anfang und erwiesen sich häufig als schwierig. Ein Format für Frauen aus einer migrantisch geprägten Gegend z.B. beschreibt BII4 als nicht geglückt: »[D]as war für die eine Weltreise und die waren total verunsichert. Und da hat man auch ganz deutlich gemerkt, das funktioniert so nicht, wir müssen uns ganz anders aufstellen, weil wir genau diese Personen überhaupt nicht erreichen oder nur schwer« (BII4: 45).

Bestrebungen, ein »Museum für alle« zu werden, weist BII4 jedoch entschieden zurück. Dieses Ziel sei nicht realistisch und deshalb nicht umsetzbar: »Ich finde [diesen Begriff] ganz schrecklich, weil das gibt es nicht. Man macht Angebote auf verschiedenen Ebenen und natürlich möchte man so viele Besucher wie möglich haben, aber das gelingt uns nicht, das weiß ich auch« (ebd.).

Generell sei das Museum keine Institution, die gesellschaftlichen Wandel vorantreibe. Veränderungen seien schnelllebig, was dem Charakter der Institution Museum

diametral entgegenstehe: »[S]o schnell kann man gar nicht gucken, da ist schon wieder irgendein Despot an der Macht und es gibt eine neue Flüchtlingskrise, in Anführungszeichen« (BII4: 67). Museen müssten sich diesen Themen langfristig zwar stellen, jedoch seien sie nicht »die Tagesthemen, die reagieren, wenn morgen was passiert« (BII4: 67). Vielmehr sei das Museum »ein Tanker und unsere Mühlen mahlen extrem langsam« (ebd.). Dieses Charakteristikum begründet sich BII4 zufolge im Wesen von Ausstellungen: Diese würden aus einem bestimmten historischen Kontext heraus konzipiert, der in die Gestaltung einfließe, seien dann aber statisch und ein Relikt aus vergangenen Zeiten, das nicht flexibel auf neue Entwicklungen reagiere. Und so sieht BII4 es als Aufgabe des Museums an, Wandel zunächst zu beobachten und anschließend zu evaluieren, welche Entwicklungen als Geschichte relevant bleiben: »Also Geschichte ist ja auch etwas, was auch sich immer erst mal, also ich kann nicht die Gegenwart musealisieren oder historisieren, ich muss ja auch erst mal gucken, was bleibt, was ist wichtig an Themen, die uns heute bewegen, sind die in zehn Jahren auch noch relevant« (BII4: 67).

Migrationsgesellschaftliche Entwicklungen schlagen sich BII4 zufolge bereits im Museum nieder: Es finde bspw. zunehmend eine Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte, Rassismus und Provenienz statt. Die ihm:ihr bekannten Ausstellungen dazu sieht BII4 nicht nur positiv: Häufig sei die Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte von »zu viel Gesinnung« (BII4: 71) geprägt.

Die Aufgabe der eigenen Institution sieht BII4 also eher darin, zeitversetzt auf Wandel zu reagieren und diesen zu musealisieren. Ein Museum und damit auch dessen Angestellte stellen demnach keine treibende Kraft im geschichtskulturellen Wandel dar, sondern befinden sich primär auf einer Beobachter:innenposition. Trotz dieser eher passiven Position verfüge das Museum jedoch über eine ausgeprägte geschichtskulturelle Wirkmacht: BII4 hebt hervor, dass die eigene Institution über eine große Reichweite verfüge, stark vernetzt sei und er:sie deshalb die eigene Arbeit »als relativ wichtig einschätzen kann«, »was einem manchmal ein bisschen Angst macht« (BII4: 25). Die Institution verfüge über viel Raum und große finanzielle Mittel (BII4: 27), woraus sich »unglaubliche Freiheiten« (BII4: 61) und Handlungsspielräume ergäben.

Auch wenn BII4 die Aufgabe des Museums v.a. im Dokumentieren und Musealisieren sieht, sollten Ausstellungen ihm:ihr zufolge nicht einfach »Erwartungen bedienen«, sondern »überraschen« (BII4: 97) und Kontroversen schaffen: »Ehrlich gesagt, ich finde nichts schlimmer, als wenn jemand über eine Ausstellung sagt: »Sie war ganz nett.« Also ich finde, eine Ausstellung [gibt] immer Anregungen zum Streiten und Sich-Auseinandersetzen, weil wir ja wie gesagt keine Wahrheiten verkaufen. Und ich finde, das gehört sich auch so, dafür sind wir da« (BII4: 69): Indem sie einen Diskussionsraum schaffen, erscheinen Ausstellungen hier als Orte geschichtskultureller Aushandlungsprozesse. Dabei scheint es jedoch ein schmaler Grat zu sein, wie weit eine Ausstellung Position beziehen darf. Es sei eben nicht gewünscht, Besucher:innen ,richtige« Interpretationen vorzugeben. Ziel der Ausstellungsgestaltungen und -führungen sei es, »ins Gespräch zu kommen«, wobei sowohl Besucher:innen als auch er:sie selbst »eigene Positionen immer wieder infrage [...] stellen« (BII4: 41). Es gehe nicht darum, »den Leuten irgendwie von A bis Z ein Welt- und Geschichtsbild vorzulegen, was man als wahr verkauft«. Vielmehr sei wesentlich, zu akzeptieren, dass es verschiedene Sichtweisen gebe

(ebd.). BII4s Schilderungen solcher eigenen Interaktionen mit Besucher:innen verweisen auf ein Paradox. Auf der einen Seite gehe es nicht darum, dass diese unhinterfragt durch das Museum präsentierte Perspektiven übernähmen. Dies sei auch gar nicht möglich:

Also ich weiß nicht, was die mitnehmen, wenn die rausgehen und wenn die sagen: »Oh Hitler war ja eigentlich doch ganz toll [...]«, das kann ich ja nicht verhindern. Also das, ich finde das sehr schwierig, weil ich gucke ja nicht in die Köpfe der Besucher. Wir können so quasi ja nur so gut, wie es geht, [...] durch Texte, durch Führungen, durch Begleitmaterialien die Leute auf die Spur setzen, wie sie sich mit Geschichte oder wie wir uns mit Geschichte auseinandersetzen, damit sie jetzt keinen falschen Eindruck gewinnen, aber letztendlich kann ich, ich sage jetzt mal, so einem gestandenen Neonazi, der wird auch jetzt kein Demokrat, wenn er durch unsere Dauerausstellung gegangen ist. Wir sind ja auch kein, wir sind ja keine Gesinnungsmaschine. (BII4: 39)

Auf der anderen Seite lässt die von BII4 hier gewählte Formulierung »auf die Spur setzen« darauf schließen, dass er:sie durchaus eine Einflussnahme intendiert. Hier scheint ein ähnliches Spannungsfeld auf wie jenes, das bereits in BII4s Auseinandersetzung mit dem migrationsgesellschaftlichen Wandel sichtbar wurde: Zum einen gehe es darum, die Besucher:innen ernst zu nehmen, ihnen Anknüpfungspunkte zu bieten und somit offen für ihre Positionen zu sein. Zum anderen müsse es einen festen Rahmen für diese Auseinandersetzung geben, sei es eine »Hilfestellung« (BII4: 103) oder ein »auf die Spur setzen«, damit kein »falscher Eindruck« entstehe (BII4: 39). Historisches Lernen erscheint hier als eine Einführung in die Geschichtskultur, soll aber zugleich eigene Denkprozesse initiieren und damit ein Weiterdenken ermöglichen.

»Der Ort steht an erster Stelle«

BII8 arbeitet in einer Gedenkstätte in der Abteilung Gedenkstättenpädagogik und beschreibt, bereits durch ein von der 68er-Bewegung geprägtes Elternhaus ein Interesse an NS-Geschichte entwickelt zu haben. Den eigenen Bildungsweg und beruflichen Werdegang, der zur heutigen Tätigkeit führte, charakterisiert BII8 (3) als »chaotisch« und von Zufällen geprägt. So sei er:sie nach einer »sehr langen, sehr zerquälten« Zeit mit vielen Bewerbungen in der Gedenkstättenpädagogik »gelandet« und »hängen geblieben« (BII8: 5). Die Arbeit im Feld der Gedenkstättenpädagogik schätzt BII8 als sehr prekär ein: Es gebe wenige, nicht sonderlich gut bezahlte Stellen, man sei viel mit der Einwerbung von Drittmitteln beschäftigt und auch der Stellenwert der pädagogischen Abteilung in der Gedenkstätte sei gering. Weiterhin gebe es häufig Schwierigkeiten bezüglich der Vernetzung zwischen den Abteilungen, »obwohl sich das ja sehr oft anbietet, und wenn wir das hinkriegen, uns da zu vernetzen, ich glaube, dass das auch alle als Gewinn oder halt als befriedigend wahrnehmen« (BII8: 11).

Als starken Widerspruch zu dieser prekären Aufstellung nimmt BII8 die Anforderungen wahr, die durch gesellschaftliche Diskurse an Gedenkstätten herangetragen werden:

Auf so einer gesamtgesellschaftlichen Ebene sehe ich als ganz große Belastung auch so für mich persönlich, dass die Bedeutung der KZ-Gedenkstätten politisch immer wieder abqualifiziert wird und angegriffen wird – und zeitgleich die KZ-Gedenkstätten mit so Bedeutungen überlastet werden. Alle Geflüchteten müssen mal in die KZs, weil dann wird ihnen der Antisemitismus ausgetrieben. Ja und jedes AfD-Mitglied, eigentlich dürfen die auf keinen Fall kommen oder nein, eigentlich sollten sie ja doch kommen, weil dann lernen sie ja die richtige Einstellung, und das macht mich echt fertig, das ist so, als wäre es so immer noch das Allheilmittel. Wo ich denke: Was soll das? (BII8: 33)

Angesichts der Infragestellung der Relevanz von Gedenkstätten ist BII8 sich nicht sicher, ob »in 50, 100 Jahren diese Verbrechen noch als erinnerungswürdig eingestuft werden, wie das war, als ich aufgewachsen bin«, da bestimmte politische Prämissen zum Umgang mit dieser Vergangenheit »ausgehebelt wurden« (BII8: 13). In starkem Kontrast zu dieser Herabsetzung des Stellenwerts von Gedenkstätten stehe die Annahme, dass Gedenkstättenbesuche eine Lösung oder ein »Allheilmittel« gegen gesellschaftliche Probleme wie Antisemitismus und das Erstarken rechter Positionen seien. Solche Maßnahmen charakterisiert BII8 als absurd und widersprüchlich, wenn etwa zur gleichen Zeit gefordert wird, AfD-Mitglieder sollten von Gedenkstättenbesuchen ausgeschlossen werden, müssten zugleich aber auch Gedenkstätten aufsuchen, um ihre politischen Ansichten zu revidieren.

Die Formulierungen, die BII8 wählt, um diese geschichtskulturellen Veränderungen zu beschreiben, verweisen darauf, dass er:sie Wandel als massiv und übermächtig wahrnimmt: NS-Verbrechen werden »als erinnerungswürdig eingestuft«, Selbstverständlichkeiten »ausgehebelt« (BII8: 13), Gedenkstätten »abqualifiziert« und »mit Bedeutung überlastet« (BII8: 33). An anderer Stelle ist die Rede davon, dass der eigenen Arbeit viel Bedeutung »aufgezwängt oder angedichtet« werde (BII8: 11). Die eigene Handlungsfähigkeit scheint angesichts dieser übermächtigen Entwicklungen, Erwartungen und Zuschreibungen zunächst begrenzt.

Dennoch bezieht BII8 dagegen Stellung und konstatiert, sich gegen solche Erwartungen zu wehren (ebd.). Auch darüber hinaus stellen BII8s Schilderungen im Interview den Versuch dar, sich von solchen Zuschreibungen und Ansprüchen aktiv abzugrenzen, indem er:sie eine Eingrenzung des eigenen Tätigkeitsbereichs sowie die Formulierung eigener Ziele und eines pädagogischen Selbstverständnisses vornimmt. In der Beschreibung ihrer:seiner Tätigkeit zeigt sich, dass BII8 die pädagogische Interaktion vor Ort als Prozess wahrnimmt, bei dem die Schüler:innen sich eigenständig mit den ihnen präsentierten Narrativen auseinandersetzen, diese kritisch hinterfragen und selbst Geschichte(n) erzählen. »Relativ zufrieden«, beschreibt BII8, »[bin ich,] wenn ich sehe, dass da bei Einzelnen in kleinen Gruppen oder in der Gesamtgruppe manchmal sogar, eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ortes passiert ist, wo Baurelikte verknüpft werden mit Geschichte und tiefgehend mit Objekten, Zeichnungen, Biografien und so weiter« (BII8: 29).

Indem BII8 mit der eigenen Arbeit einen Raum schafft, mit dem er:sie sich von gesellschaftlichen Ansprüchen abgrenzt und in dem eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ortes möglich wird, versucht er:sie Schüler:innen zur Teilhabe an Geschichtskultur und zu eigensinnigen Prozessen historischen Lernens

zu befähigen. Die eigene Handlungsfähigkeit im Angesicht eines als übermächtig erlebten geschichtskulturellen Wandels besteht also darin, Räume zu schaffen, in denen andere ihre geschichtskulturelle Agency ausbauen können.

Um eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu gewährleisten, sei es notwendig, den Konstruktionscharakter von Geschichte offenzulegen, indem bestehende Erzählungen hinterfragt und kontextualisiert werden (BII8: 21). Zu diesem Zweck legt BII8 in pädagogischen Formaten auch die eigene Herangehensweise und Motivation offen und geht transparent mit der von ihm:ihr konstruierten Erzählung um. BII8 erwähnt bspw., bei der Thematisierung von Sterben »Scheu« (BII8: 21) zu verspüren, und betont, das eigene Empfinden in Bezug auf Regeln oder Verhaltensweisen in der Gedenkstätte sei lediglich die eigene Position und dass Grenzen stetig neu ausgehandelt werden müssten (BII8: 23). Im Interview benennt BII8 eine solche Transparenz als Bedingung dafür, dass die Schüler:innen selbst die gesellschaftliche Bedeutung des Ortes herstellen:

Und wenn ich mit einer Gruppe da irgendwann hinkomme, so sind das für mich sehr befriedigende und sehr spannende Momente, weil dann mein hehres, so idealistisches pädagogisches Ziel ist, die Gruppe kann auf den Weg gehen, sich eine eigene Erzählung zu konstruieren, um den Ort zu aktualisieren. Und vielleicht sogar in der Gegenwart dahinzukommen zu entscheiden, wie sie [mit] diesem Ort in der Zukunft gehen wollen, gedenken wollen. Und diese gesellschaftliche Bedeutung, nach der du gefragt hast, selber wiederherstellen. Weil ich das auch unbefriedigend finde, dass wir das machen. Ich meine, die anderen sind durchgehend älter als ich, die haben irgendwie Gedenkstätten mitgeprägt [...], ich aber auch dringend möchte, dass sich das auch verändert und in eine neue Phase übergeht. (BII8: 21)

Hier zeigt sich, dass BII8 historisches Lernen keinesfalls als Übernahme bestehender Narrationen, sondern als Befähigung zur Auseinandersetzung mit diesen konzipiert. Pädagogische Veranstaltungen in Gedenkstätten haben demnach einen demokratischen und partizipativen Charakter, was sich auch in der Beschreibung der eigenen Tätigkeit als »Gruppenbegleitung« (BII8: 19) oder in Formulierungen wie »mit der Gruppe dahinkommen, etwas zu sehen« (BII8: 21) zeigt.

Wenn BII8 Ziele der eigenen Arbeit formuliert, konzentriert er:sie sich dabei ausschließlich auf die pädagogische Interaktion vor Ort: Er:Sie versuche, einen Aushandlungsraum zu gestalten, der von überhöhten Ansprüchen und normativen Ausrichtungen frei bleibe, da diese einer Instrumentalisierung der Pädagogik, aber auch des Ortes selbst und seiner Geschichte gleichkämen. So gebe es bspw. gerade vonseiten der Lehrkräfte ein großes Bedürfnis, an die Gegenwart anzuknüpfen und Vergleiche zwischen dem Nationalsozialismus und gegenwärtigen politischen Entwicklungen anzustellen. Zwar erkennt BII8 dieses »Gegenwartsbedürfnis« an, sieht aber die Gefahr einer Pauschalisierung und Verallgemeinerung, bei der die »Verpflichtung gegenüber den Überlebenden und den Toten, [...] ihre Geschichte zu erzählen«, nach hinten gedrängt werde (BII8: 37). Aus diesem Grund vermeidet BII8 in der eigenen Arbeit Gegenwartsbezüge. Diese herzustellen und damit im öffentlichen Diskurs über die Bedeutung von Gedenkstätten und den Nationalsozialismus in der Gegenwart Stellung zu beziehen, sieht er:sie als Aufgabe der Leitungen an:

Wo ich aber einen interessanten Punkt sehe, auch wenn ich gerade selber gesagt habe, ich will nicht Gegenwarts-Statements machen, dann sind wir wieder bei dem ganzen antifaschistischen Widerstandskämpfen, blablabla, DDR ganz schnell drin. Dass ich aber durchaus interessant finde, dass zum Beispiel die US-amerikanischen Erinnerungsorte immer wieder Gegenwertsereignisse kommentieren. Und sagen: »Das Massaker in der Synagoge: antisemitisch, kommt zu uns, lernt darüber.« Und ich auch da einen Shift sehe, [...] und dass diese Aufgabe an die KZ-Gedenkstätten explizit herangetragen wird. Und ich habe den Eindruck, diese Orte müssen sich jetzt gegenwarts-politisch laut positionieren. Obwohl es viele Gründe gibt, warum – ich will nicht sagen wir, aber – viele das vielleicht nicht wollen oder nicht gewollt haben. Ich sehe das aber als was, was an die Orte mehr herangetragen wird [...]. Ich würde das gut finden, wenn die Leitungen dieser Orte solche Statements machen. Ich will nicht hier stehen und einer achten Klasse [aus der Region] erzählen: »Jetzt passt aber auf, die bösen Nazis!« und so. Ich würde es aber durchaus spannend finden, wenn die Leitungen von Stiftungen, die solche Orte betreuen, feste Positionen haben und sich gegen [so]was politisch äußern. Und das ist, glaube ich, noch relativ neu. (BII8: 41)

Gedenkstätten können und sollten laut BII8 also durchaus als wirkmächtige geschichtskulturelle Akteur:innen fungieren, indem sie sich politisch positionieren; dies sei jedoch Aufgabe der Leitungen und nicht der pädagogischen Mitarbeiter:innen. Trotz einer starken normativen Verpflichtung, die BII8 gegenüber dem Ort, den Ermordeten und ehemaligen Inhaftierten des Konzentrationslagers empfindet – oder aber auch gerade deswegen –, versucht BII8 die Aushandlungsprozesse in der pädagogischen Arbeit vor Ort so offen wie möglich zu gestalten, damit der Ort »aktualisiert« werde.

Dabei ist BII8 zwar sensibel für verschiedene Differenzkategorien und die »Pluralität der Erfahrungen« (BII8: 13) in Geschichte und Gegenwart, möchte jedoch »ganz offenhalten«, an wen er:sie sich mit der eigenen Arbeit richte, bzw. richte er:sie sich an »jede Person, jede Gruppe, die sich hier anmeldet und um eine Betreuung bittet. Wer die sind, ist mir ziemlich egal« (BII8: 27). Er:Sie hebt allerdings hervor, dass sich die Ansätze der Gedenkstätte besonders für Schüler:innen eignen, die nicht so »text-affin« und »lesekompetent« sind (ebd.). Zudem betont BII8, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen ihre jeweiligen Anknüpfungspunkte in der Gedenkstätte fänden:

Ich habe bei Personen, die entweder eigene Fluchtgeschichten haben oder halt [...] so was, was ich immer als Migrationsstatus zumindest wahrnehmen würde, immer wieder gesehen, dass es eine große emotionale Nähe zu den Häftlingen gibt. Und auch so ein persönliches Entsetzen über Geschichten, wo sie Verbindung sehen zu ihren eigenen. Ob das während der Verfolgung ist oder oft auch in der Zeit danach. Wo ja viele Leute auch viele Fluchten hatten. (BII8: 75)

BII8 selbst sieht es als Stärke an, diese Nähe nicht zu fühlen, er könne allerdings aus seiner:ihrer Position heraus nachvollziehen, warum Personen Aufseher:innen geworden oder zur SS gegangen sind, was vielleicht das »unangenehmere Nachvollziehen sein könnte« (BII8: 75). Um der Vielfalt möglicher Annäherungen und Erfahrungen eine Vielfalt an Narrativen entgegenzustellen, ist es BII8 ein Anliegen, in der Gedenkstät-

te marginalisierte Narrative über Opfergruppen, die geschichtskulturell kaum präsent sind, wie bspw. als »asozial« Verfolgte (BII8: 69) oder die Erfahrungen von inhaftierten Frauen (BII8: 13), sichtbar zu machen. Dabei sei es nicht nur wichtig, in Führungen deren Erfahrungen einzubeziehen, sondern auch, dass diese in den Ausstellungen selbst durch Exponate sichtbar würden, damit in der pädagogischen Arbeit darauf zurückgegriffen werden kann: »Solche Erzählungen explizit zu haben, die ich nicht selber generieren muss und so herleiten muss« (BII8: 69). Ein solcher Prozess der Einbeziehung weiterer Perspektiven sei gegenwärtig an der Gedenkstätte im Gange; es sei »wahnsinnig anstrengend«, aber auch »aufregend«, neue Erzählungen zu generieren (BII8: 67).

»Ein Tropfen auf den heißen Stein«

Der/die Befragte BII11 arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einer Gedenkstätte im Outreach-Bereich. Durch seine/ihre Familie verfügt BII11 über einen sehr politischen Blick auf Geschichte: So berichtet er:sie, in dem Bewusstsein aufgewachsen zu sein, dass in der Geschichtsschreibung bestimmte Perspektiven fehlten. Als eine Motivation für die Auseinandersetzung mit Geschichte beschreibt BII11 auch die Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die im Nationalsozialismus verfolgt wurde und weiterhin Diskriminierung erfährt. Jedoch sei er:sie froh, nun in einer Gedenkstätte tätig zu sein und sich nicht auch noch beruflich ausschließlich mit der »eigenen Geschichte« auseinanderzusetzen: »Und jetzt muss ich ehrlich sagen, bin ich wieder raus aus [der Geschichte einer marginalisierten Gruppe], weil das einfach sehr intensiv, sehr persönlich ist und ich ganz froh bin, nicht nur die eigene Geschichte zu machen sozusagen, und bin jetzt ganz froh, auf dieser Stelle gelandet zu sein« (BII11: 3).

Als Outreach-Mitarbeiter:in sieht BII11 es als Auftrag an, »Leute an die Stiftung heranzubringen, die bisher noch nicht hier waren«, was ihm:ihr die Möglichkeit biete, »über verschiedene Diskriminierungserfahrungen übergreifend arbeiten zu können« (BII11: 7). Primär werde er:sie dabei als »eine Schnittstelle nach außen zum Unbekannten, zu einer unbekannt Community« wahrgenommen (BII11: 11). In der Definition des eigenen Aufgabenbereichs richtet BII11 den Blick jedoch eher nach innen auf die eigene Institution:

Also ich glaube, ich habe die Stelle wie gesagt erstmal bekommen, weil es darum ging, dass bestimmte Leute hier fehlen. [...] Und ich glaube, die erste Vorstellung von eigenen war, ich bring dann einfach Leute her und dann sind die da und dann passiert das schon. Aber dazu gehört ja noch ein anderer Prozess, nämlich sich auch selber zu öffnen, ne? [...] Also ich habe immer wieder Aushandlungsgespräche darüber, ob das jetzt wirklich meine Aufgabe ist, hier intern irgendwie Inhalte nochmal zu streuen, aber ich denke schon, dass das meine Aufgabe ist. Wenn man nachhaltig [...] Diversifizierung oder wie auch immer man das nennen möchte oder Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik [...] in den Raum bringen will, dann muss das halt von allen getragen werden. (BII11: 11)

Grundlage dafür, dass die Outreach-Bestrebungen der Institution gelingen, sei demnach nicht nur, »aktiver einzuladen« (BII11: 19), sondern v.a. auch die Institution von

innen heraus zu verändern und nachhaltig ein Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung zu verankern. Und so versucht BII11 durch Newsletter, interne Workshops und externe Beratungsgremien sichtbar zu machen, welche Perspektiven in der Gedenkstätte nicht berücksichtigt werden und welche Barrieren einer inklusiven Gedenkstättenarbeit im Wege stehen. Gegenwärtig finde diesbezüglich ein Wandel statt, jedoch stehe der Prozess noch »ganz am Anfang«: »Also ich glaube, bis wir wirklich sagen können, dass bestimmte Stimmen hier gehört werden, müssen wir noch ganz viel an uns selbst arbeiten und auch noch mehr aktiver einladen« (ebd.).

Allgemein sei es in der Gedenkstättenlandschaft so, »dass bestimmte Gruppen einfach ganz klar nicht den Raum kriegen, um sich zu präsentieren, und nicht besprochen werden« (BII11: 13). Zwar gebe es selbstorganisierte Initiativen, wo Akteur:innen »sich mit wenig Geld und wenig Möglichkeiten« ehrenamtlich engagierten und die oft unter »Projektitis« litten. Aber »es gibt nicht so wirklich eine Struktur, also es gibt ja keine vergleichbare Gedenkstätte zu Kolonialismus oder eine Gedenkstätte zu Romani-Geschichte« (ebd.). Es sei sehr auffällig, dass es zwar Selbstorganisation und viele Initiativen gebe, »die ganz viel Inhalte und wichtige Positionen haben«, diesen würde jedoch »keine Plattform« gegeben (ebd.).

Diese geschichtskulturellen Strukturen werden in BII11s Augen der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht. Es herrsche ein »Weltbild, das davon ausgeht, dass es eine einzige Erzählung gibt und dass das die einzige wahre Geschichte ist und dass auch so eine sehr homogene Gruppe von Deutschen« existiere. Dabei bestehe Gesellschaft immer aus vielen Gemeinschaften und jede Person habe »verschiedene Identitäten« und gehöre zu verschiedenen Gemeinschaften (BII11: 57). BII11 entwirft also Identität als fluide und vielfältig und lehnt bestehende Zuschreibungen als unzureichend ab. Er:Sie stellt das eigene professionelle Wirken in den Dienst einer gesellschaftlichen Utopie, in der vielfältige Perspektiven gehört werden, marginalisierte Akteur:innen ihre Positionen sichtbar machen können und Identitäten als flexible wie plurale Konstrukte gedacht werden. Geschichtskulturelle Strukturen, wie sie sich gegenwärtig gestalten, sieht BII11 dabei als Hürde, die es zu überwinden gelte. In der Definition des eigenen Aufgabenbereichs nimmt BII11 damit eigenständig eine Erweiterung vor. Er:Sie nutzt die Stelle im Outreach, um eine gesamtgesellschaftliche Veränderung geschichtskultureller Strukturen zu erwirken, wobei der Fokus sich zunächst auf die eigene Institution richtet. Diese sei noch lange nicht so weit, dass Diversität – auch nur auf Ebene historischer Erzählungen – berücksichtigt werde:

Also, das ist aber fast noch eine Außenwahrnehmung, weil so lange bin ich jetzt auch noch nicht hier, aber bisher ist es die weiße Mittelklasse, die hier sprechen kann, die hier den Raum kriegt. Historiker eben, ausgebildete. Es gibt so bisschen Versuche der Öffnung z.B. in [Name der Ausstellung], habe ich das Gefühl, da gab es so den Wunsch, auch mal Leute zu hören, aber halt nicht als Schaffende, ne? Die marginalisierten Perspektiven verharren noch so maximal auf der Ebene von Quellen. So und da müssen wir aber auch erstmal hinkommen, also wir müssen also erstmal marginalisierte Perspektiven auf die Quellenebenen bringen, damit wir die überhaupt dann in den Ausstellungen haben können. (BII11: 17)

Ebendiese Defizite müssten jedoch von allen Mitarbeiter:innen der Institution erkannt und behoben werden. Da in BII11s Worten »Diversifizierung keine Standardausbildung für jegliche Intellektuelle ist« (BII11: 39), fehle vielen Mitarbeiter:innen ein Grundwissen zum Thema. So existiere auch eine große Vorsicht vor einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung, »was sicherlich sinnvoll ist, wenn man sich auf den Erhalt der [Name der Institution] fokussiert, was [aber] nicht so sinnvoll ist, wenn man politisch was reißen will« (BII11: 41). Damit kritisiert BII11 ein Merkmal von Institutionen, das auch in anderen Interviews anklingt: Das Ziel des eigenen Wirkens ist für Mitarbeiter:innen der Einrichtungen häufig der Erhalt derselben. Eine Berücksichtigung von geschichtskulturellem Wandel oder gar ein Vorantreiben von Veränderungen dient häufig bloß der Sicherung der eigenen Arbeitsgrundlage sowie des Arbeitsplatzes.

BII11 schildert, v.a. auf der Leitungsebene Widerständen zu begegnen, da es kein Bewusstsein dafür gebe, welche Ressourcen für eine nachhaltige Sensibilisierung nötig wären:

Aber in der Leitungsebene gibt es so eine Resistenz, einfach auch weil ihnen vielleicht nicht bewusst ist, wie allumfassend die Thematik ist und wie tief sie greift, wie viel Raum und Zeit sie auch braucht. Also es ist regelmäßig ein Zeit- und Raumthema. Wie wir jetzt diesen Outreach-Workshop gemacht haben, [hatten] wir drei Stunden für. Den hätte ich auch lieber in drei Tagen gemacht. Aber das könnte ich auch total vergessen [...], also weil alle auch zu viel zu tun hatten mit dem Basisgeschäft. Und man halt eine Priorität setzen muss und sagen muss: Okay, dann ist jetzt nicht das eine Priorität, 1000 Veranstaltungen zu machen, sondern es ist eher eine Priorität, sich in sich zu kehren und nachzudenken. Und dafür muss halt regelmäßig Raum geschaffen werden. Das ist so ein bisschen, wo ich so intern immer wieder an Grenzen stoße. (BII11: 39)

Während er:sie in diesen Bestrebungen »von oben gebremst« (BII11: 39) werde, nimmt BII11 zugleich gegenwärtig einen gesellschaftlichen Druck auf die Institution wahr, »auch mal in Richtung Diversifizierung zu denken« (ebd.). Dieser komme der eigenen Arbeit zugute und führe zu mehr Aufgeschlossenheit der Mitarbeiter:innen für neue Auseinandersetzungen. Die eigene Vorgehensweise beschreibt BII11 dabei als »strategisch« (BII11: 41):

Ja, also ich komme jetzt auch nicht mit meinem politischen Selbstorganisationsanspruch, [...] zu einem gewissen Grad [ja], aber ich weiß auch, dass der seine Grenzen hat, ne? Also ich weiß, dass ich bestimmte Sachen – wir werden jetzt nicht nächste Woche eine Veröffentlichung machen zu Bleiberecht und warum das wichtig ist, auch für Geflüchtete heute oder so, was wir durchaus inhaltlich machen könnten und ich auch total wichtig und richtig fände. Aber das ist jetzt eben leider nicht der Fokus und ich glaube, das macht auch Sinn, das erstmal später zu machen, wenn wir eine andere Stiftung sind. [...] Ich will jetzt auch nicht die Chancen, die da sind, verlieren, weil ich bestimmte Themen wichtig finde sozusagen. (Ebd.: 45)

Hier reflektiert BII11 die Konsequenzen der Entscheidung, sich in institutionelle Strukturen zu begeben. Im Vergleich zu seinen:ihren Erfahrungen in der Selbstorganisation bietet der institutionelle Rahmen neue Handlungsoptionen. Einer etablierten Institu-

tion ständen bspw. andere finanzielle Mittel zur Verfügung. Zudem verfüge diese über die Macht, bestimmten Positionen eine Plattform zu geben und damit Gehör zu verschaffen.

Gleichzeitig werden BII11s Handlungsspielräume durch institutionelle Logiken, Abläufe und Strukturen begrenzt. Er/Sie verfolgt ambitionierte Ziele, sieht jedoch auch, dass deren sofortige Umsetzung innerhalb der starren institutionellen Strukturen nicht möglich ist. Um die Handlungsmacht der Institution zugunsten der eigenen Ziele zu nutzen, geht BII11 Schritt für Schritt vor. Dabei wird auch die eigene Positionierung strategisch eingesetzt:

Also ich habe keinen Migrationshintergrund, das sehe ich nicht so. Ich weiß aber, wie die Bundesregierung das definiert, und finde es auch manchmal wichtig, das zu benutzen. Also wenn wir jetzt einen Antrag stellen und die reden von Migrationshintergrund, dann habe ich kein Problem damit, auch einen Migrationshintergrund zu haben. Wenn es heißt, dass bestimmte Leute von dem Geld profitieren. (BII11: 85)

Die Zugehörigkeit zu einer »Community« (BII11: 83) stellt für BII11 ein wichtiges Netzwerk dar. Zudem verschaffe seine/ihre Anstellung an der Gedenkstätte der Institution ein gewisses Vertrauen bei vielen Akteur:innen, die mit der Outreach-Arbeit erreicht werden sollen (ebd.). BII11 unternimmt also den Versuch, die eigene gesellschaftliche Positionierung gezielt einzusetzen. Zugleich sei es ihm/ihr jedoch wichtig, insb. innerhalb der Institution nicht auf diese reduziert zu werden:

So nach innen hat es so ein bisschen was damit zu tun, dass ich sehr darauf achte, meine Arbeit von meiner Identität zu trennen. Also ich hab wenig Lust darauf, am Ende die Diskriminierungskritik zu machen, nur weil ich selbst von Diskriminierung betroffen bin. Also, [...] das ist meine interne Motivation, aber das ist nicht, wie ich wahrgenommen werden möchte, ich möchte gerne mit meiner Kompetenz wahrgenommen werden. [...] Was immer so ein bisschen Spagat auch ist. (BII11: 83)

Hier verweist BII11 auf Widersprüche, die sich ergeben, wenn man innerhalb gesellschaftlicher Machtstrukturen darauf hinwirkt, selbige zu verändern. Die eigenen Diskriminierungserfahrungen sind zwar von Bedeutung für das politische Wirken; zugleich sollen die Zuschreibungen, auf denen diese Erfahrungen beruhen, überwunden und keinesfalls reproduziert werden.

Insgesamt sind die Ausführungen durchaus von Optimismus in Bezug auf die Realisierbarkeit der eigenen Zielsetzungen geprägt. Zugleich nimmt BII11 Einschränkungen in der Einschätzung der eigenen Agency vor:

Man muss mit Utopien anfangen, um die Realitäten zu ändern, das ist realisierbar, das ist alles nicht so kompliziert, ja? Also das kann man alles machen, das meiste davon kostet noch nicht mal Geld, das ist nur eine Frage von Fokus. Ja, aber das ist halt eine Frage von Wille und Zeit und Wunsch. Und keine Ahnung, wie die Gedenkstättenlandschaft aussieht, wenn ich in Rente gehe. Dann ist bestimmt nochmal was passiert. Kommt auch drauf an, wen wir in der nächsten Bundestagswahl wählen. (BII11: 81)

In Bezug auf die geschichtskulturellen und gesellschaftlichen Auswirkungen, die Veränderungen in der Institution bewirken können, äußert sich BII11 skeptisch.

Aber selbst, also selbst wenn diese Stelle total erfolgreich ist und so weiter, ne? Und wir in zehn Jahren ein super diverses Museum sind, in dem diverse Inhalte repräsentiert werden, ist es noch immer ein Tropfen auf den heißen Stein. Also ich glaube, dann sind wir jetzt noch nicht so weit, dass wir sagen können, hier, Diskriminierung gibt es nicht mehr. Also ich glaube, deswegen bin ich ein bisschen vorsichtig mit gesellschaftlichem Einfluss. Klar, man macht halt, was man macht, [...] man merkt auch, dass das so eine politische Agenda-Setzung ganz wichtig ist. Also dass es Outreach-Stellen überhaupt gibt, hat ja was damit zu tun, dass [die Landesregierung] erkannt hat, dass bestimmte Leute Kulturangebote nicht nutzen. Ne? Und wenn das halt nicht passiert, dann gibt es bestimmte Möglichkeiten der Arbeit auch wieder nicht und dann ist die Frage, wer wird das nächste Mal gewählt, und dann ist das so. (BII11: 13)

In beiden Zitaten wird deutlich, dass BII11 den Erfolg seiner:ihrer Bestrebungen auch von externen Faktoren abhängig macht. Politische Entwicklungen und Wahlergebnisse bestimmen, inwiefern die eigene Arbeit als relevant anerkannt wird und ob weiterhin Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden. Und so kann BII11 zwar als aktive:r Gestalter:in von Wandel charakterisiert werden, bezeichnet die eigene Wirkmacht jedoch gleichzeitig als »Tropfen auf den heißen Stein«.

Fazit

Was zeigt die Auswertung der von uns geführten Interviews in einer Zusammenschau? Deutlich wurde, dass bereits durch den doppelten Auftrag von Museen und Gedenkstätten – sowohl bestimmte (meist hegemoniale) Narrative zu repräsentieren als auch konkrete pädagogische Vermittlungsarbeit zu leisten – Widersprüche quasi schon in der DNA dieser geschichtskulturellen Institutionen angelegt sind. Migrationsgesellschaft als heuristische Sehhilfe und als Analyseinstrument fördert diese Widersprüche zutage, legt dabei einen Fokus auf eine mögliche Pluralisierung von Erzählungen und zeigt die Machtstrukturen, die in den Institutionen ebenso wie in der Gesellschaft zu finden sind. Kontrovers werden dabei meist die Fragen diskutiert, wie weit *Conflicting Memories* reichen dürfen, in welchem Umfang *Shared Memories* (überhaupt noch) benötigt werden und ob *Divided Memories* generell problemhaft sind. Diese Fragen beziehen sich im Kern auf die Inhalte historischer Sinnbildungen in der Migrationsgesellschaft. Indem sie gestellt werden, bringen die Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten im Prinzip ihre eigene Bereitschaft zum Wandel zum Ausdruck; dadurch geraten sie potenziell in Konflikt mit den Institutionen, die meist über starre, auf Dauer angelegte Strukturen verfügen. In diesem nur begrenzt offenen Handlungsraum sondieren die Akteur:innen ihre Möglichkeiten und handeln entsprechend, positionieren sich also – als Akteur:innen mit *Agency* – im geschichtskulturellen Wandel. Insgesamt weisen sich die interviewten Expert:innen aufgrund des Stellenwerts, der Museen und Gedenkstätten gesellschaftlich beigemessen wird, eine durchaus ausgeprägte Handlungsmacht zu. Diese zeigt sich aber eher reaktiv und nicht als eine aktive Interventionskompetenz in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel.

Die Befragten selbst beschreiben Grenzen der eigenen *Agency* im Bereich ihrer konkreten Vermittlungstätigkeit: Historisch Lernende als Akteur:innen ernst zu nehmen,

bedeutet, dass Vermittlung nicht unbedingt in der intendierten Weise funktioniert, denn Agency muss im Zuge der postulierten Subjektorientierung an die Lernenden abgegeben werden. Das schränkt die eigene Handlungsmacht in Bezug auf Einflussnahme auf Ergebnisse der Lernprozesse ein, wie auch eindrücklich in folgendem Zitat des:der Interviewten BII9 deutlich wird:

[A]ber dass wir auch noch eine zweite Subjektorientierung starkmachen, das ist die auf die Objekte im Bildungsprozess. Und das heißt, beispielsweise die Teilnehmenden, ob das nun die Jugendlichen sind oder junge Erwachsene oder Erwachsene, dann auch die mitreisenden Lehrkräfte und ganz deutlich auch uns als Subjekte wahrzunehmen. Und dann auch zu wissen, dass diese Auseinandersetzung mit dieser Geschichte eigentlich ein dauernder Aushandlungsprozess ist und dass wir nach Formen suchen, dass Jugendliche beispielsweise auch die Chance bekommen, tatsächlich als Akteure an Erinnerungskultur zu partizipieren. (BII9: 11)

Es zeigt sich auch, dass unsere Interviews den Befragten einen Raum für Selbstreflexion eröffnen, sie motivieren, allgemeiner über das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Geschichtskultur nachzudenken und ihre Ziele in diesem Kontext zu konkretisieren. Dabei werden immer wieder Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen, zu aktuellen (kultur-)politischen Debatten und Kontroversen hergestellt. So spiegeln sich in der Auseinandersetzung der Akteur:innen mit geschichtskulturellem Wandel die Diskurse um ein (verändertes) gesellschaftliches Selbstverständnis, dessen Aushandlung, wie folgendes Zitat beschreibt, in vollem Gange ist:

Na ja, also dass Geschichte über einen Verhandlungsprozess ständig neu und anders entsteht, glaube ich, das ist so. [...] Und das finde ich auch wichtig, das transparent zu machen. [...] Wenn wir unsere derzeitige Situation uns angucken und welche Geschichten erzählt werden in der Geschichtsvermittlung und welche nicht erzählt werden oder gar nicht erzählt werden können, weil wir über bestimmte Personen oder Personengruppen nicht ausreichend was wissen, und wir aber feststellen, dass es dadurch auch Auseinandersetzungen drum gibt und Forderungen, dass bestimmte Perspektiven mitberücksichtigt werden sollen, ist es im Zweifel ja was, was total produktiv ist erstmal. Und auch total eng verknüpft einfach mit heutigen gesellschaftlichen Fragen. Und das tatsächlich auch offenzulegen und miteinander zu verbinden, das finde ich eigentlich wichtig. Also dass man nicht so tut, als wäre irgendwie Geschichte was Neutrales, das einfach da ist. Sondern tatsächlich in der Vermittlungsarbeit verdeutlicht, dass Geschichte was Gemachtes ist. Also dass Erinnerung was Gemachtes ist und ganz eng verbunden ist mit gesellschaftlichen Fragen. (BII15: 39)

Literatur

Baur, Joachim (Hg.) (2015): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Bielefeld: transcript.

Beier, Rosemarie (2000): Geschichtskultur in der zweiten Moderne, Frankfurt a.M.: Campus.

- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Boger, Mai-Anh (2015): »Theorie der trilemmatischen Inklusion«, in: Irmtraud Schnell (Hg.), Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 51-62.
- Brauer, Juliane (2013): »Empathie und historische Alteritätserfahrungen«, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Kretschmann, Vasco (2017): Breslau museal. Deutsche und polnische Geschichtsausstellungen, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Lücke, Martin (2016): »Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur«, in: Bettina Alavi/Martin Lücke (Hg.), Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 58-67.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnenkade, Alexandra (2015): »Introduction. Memory Practices and Schooling«, in: Journal of Educational Media, Memory and Society 7, S. 1-9.
- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Maria Mar Castro Varela/Inci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-22.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Popp, Susanne/Schönemann, Bernd (Hg.) (2009): Historische Kompetenzen und Museen (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 25), Idstein: Schulz-Kirchner.
- Raitelhuber, Eberhard (2008): »Von Akteuren und *agency* – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte«, in: Günther Homfeldt, Cornelia Schweppe, Wolfgang Schröer (Hg.), Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 17-46.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, Michael (2014): »Sinnbildung über Zeiterfahrung« – eine Leerformel?, in: Public History Weekly – The Open Peer Review Journal 2 vom 30.01.2014, [https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/\(01.09.2021\)](https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/(01.09.2021)).

3.3 Geschichtskultureller Wandel aus der Perspektive von Akteur:innen non-formaler Bildung

Johannes Meyer-Hamme und Sebastian Bischoff (unter Mitarbeit von Jana Völkel, Mert Erdemir, Jessica Melo-Reimer und Michelle Giera)

In der diesem Buch vorangehenden Forschung wurde der geschichtskulturelle Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft aus der Perspektive von Akteur:innen historischer Bildungsangebote untersucht. Das folgende Kapitel des Paderborner Forschungsbereichs zum historischen Lernen fokussiert diesen Wandel, wie ihn zwanzig Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte wahrnehmen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie historische Bildungsangebote von den Interviewten auf die Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt reagieren. Besonders interessiert dabei, wie sie diese Pluralisierung vorantreiben, um an der Beeinflussung des »Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft« (Jeismann 1977) mitzuwirken. Wer von der gesellschaftlichen Dimension des Umgangs mit Geschichte – häufig unter dem Begriff der Geschichtskultur verhandelt (Rüsen 1994a, Schönemann 2000) – spricht, sollte nicht nur die akademisch geprägten und institutionell verankerten Akteur:innen im Blick haben (»Professionen« und »Institutionen«, Schönemann 2000). Wenn Geschichtskultur umfassend als »praktisch wirksame Artikulation des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft« (Rüsen 1994a: 5) untersucht werden soll, gilt es auch die wenig formalisierten, aber für die Lernenden im öffentlichen Diskurs mitunter viel relevanteren Bildungsangebote mit in den Blick zu nehmen. Dies gilt insb., indem in der Migrationsgesellschaft auch nicht-dominante Perspektiven und Orientierungen relevant werden.

Zu Recht fordert Oliver Plessow (2014) deshalb, die non-formalen Projekte in die Mitte der Disziplin zu rücken, geben sie doch Auskunft über solche historischen Orientierungsbedürfnisse, die in den Museen und Gedenkstätten, mitunter auch in der Wissenschaft und v.a. im schulischen Geschichtslernen oft kaum oder nur am Rande vorkommen. Umso erstaunlicher ist es, dass es bisher nur vereinzelte Forschungen gibt (z.B. Plessow 2014, Meyer-Hamme/Naumann 2016), die aber weder die Akteur:innenperspektiven noch den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft thematisieren. Auch wird vielfach nicht auf die reichhaltige Literatur der Geschichtswerkstätten zum Thema Migration Bezug genommen, wie sie sich z.B. in der Zeitschrift *Geschichtswerkstatt*, Vorläufer der heutigen Zeitschrift *WerkstattGeschichte*, zeigt.

So widmet sich die Ausgabe 23 aus dem Jahr 1991 den *Fremde[n] in Deutschland* (Rupp 1991) und Ausgabe 26 aus dem Jahr 1992 unter dem Titel *Einwanderer und Auswanderer* der Sozialgeschichte der Migration (Arbeitskreis Andere Geschichte 1992).¹ Wiewohl in den vereinzeltten Forschungsarbeiten meist Beispiele des Engagements non-formaler Geschichtsinitiativen im Vordergrund stehen, findet vielfach auch eine zumindest implizite Theoretisierung der Untersuchungsgegenstände statt. Solche non-formalen historischen Bildungsinitiativen zu untersuchen beinhaltet, den Fokus auf gesellschaftlich relevante Fragen historischer Orientierung aus Perspektiven zu richten, die bisher weder in der empirischen Forschung noch in der Konzeption von Bildungsmaterialien (etwa zur Geschichts- und Erinnerungskultur) berücksichtigt wurden.

Unserer Untersuchung liegt die These zugrunde, dass sich in diesen Projekten ein Bedarf unterschiedlicher Milieus an historischer Orientierung äußert, der bisher in öffentlichen und staatlichen Formen des historischen Erinnerns nicht hinreichend repräsentiert wird. Diesem Bedarf an historischer Orientierung wird eine Relevanz zugesprochen, weil dadurch Perspektiven auf eine gemeinsam-geteilte Geschichte deutlich werden, die bisher oft als »Randphänomene« behandelt und kaum zur Kenntnis genommen wurden. Zugleich sind diese Perspektiven und Deutungen im Geschichtsunterricht relevant, indem sich Schüler:innen entweder explizit oder implizit darauf beziehen.

Dieser Bereich der Geschichts- und Erinnerungskultur umfasst eine Vielzahl von Zugängen zu diversen Themen. Wir haben versucht, entlang von Themen, Größe und Dauer der Projekte, ihrer inhaltlich-politischen Ausrichtung, Stadt und Land sowie geografischer Verteilung in Deutschland möglichst die Breite des Felds darzustellen. Auch bei der Auswahl der zwanzig Interviewpartner:innen in den Projekten spielte eine Varianz entlang von Kategorien wie Gender, Alter, Rassismus- und/oder Migrationserfahrung, Region, Stadt/Land sowie wissenschaftlich-historische Ausbildung oder Autodidakt:innenstatus eine Rolle. Interviewt wurden z.B. Personen aus Projekten, die postkoloniale Formen historischen Erinnerns einfordern, die fehlende Aufarbeitung der Kolonialverbrechen in der dominanten Geschichtskultur kritisieren. Einige Projekte arbeiten zur Geschichte des Nationalsozialismus sowie zu Kontinuitäten rassistischer Zustände in BRD und DDR, andere bieten Angehörigen von Minderheiten die Gelegenheit, ihre bislang ausgeblendeten Geschichten zu erzählen (etwa zur Geschichte von Migrationsbewegungen) oder sich mit historischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen, die die eigene Migrationsbiografie betreffen. Auch Initiativen der Vertriebenenverbände, die sich mit den Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg befassen, aber zugleich die Migrationsgesellschaft ablehnen, wurden aufgenommen. In einigen der in die Befragung einbezogenen Geschichtsinitiativen arbeiten hunderte hauptamtliche

1 Die Erforschung der Geschichtswerkstättenbewegung in Westdeutschland scheint in letzter Zeit Fahrt aufzunehmen. So arbeitet Etta Grotrian aktuell an einer Dissertation zum Thema (vgl. auch Grotrian 2017) und hat eine interaktive Übersicht über bundesdeutsche Geschichtsinitiativen im Internet erstellt: <https://barfuss-oder-lackschuh.de/doku.php>. Auch die Ausgabe Nr. 75 von *WerkstattGeschichte* von 2018 widmet sich unter dem Titel *In Bewegung* der Geschichtswerkstättenbewegung; 2021 wurde das Thema dann auf dem 53. Historikertag in der Fachsektion *Von unten. Deutungskämpfe um die historiografischen Aufbrüche von den 1960er zu den 1990er Jahren* behandelt.

und tausende ehrenamtliche Personen, andere sind Ein-Personen-Initiativen. Das Feld der untersuchten Projekte ist weit: Es umfasst Arbeit in antifaschistischen Initiativen und Vertriebenenverbänden, in kürzlich geschaffenen Oral-History-Initiativen, seit den 1980er Jahren aktiven Geschichtswerkstätten bis hin zu Engagement in honorigen Geschichtsvereinen. Die eine Interviewpartnerin berichtet von Geschichtsarbeit in muslimischen Verbänden, andere betreiben historisch informierte Antidiskriminierungsarbeit in der evangelischen Kirche oder führen geschichtliche Fahrten ins Ausland im Rahmen einer Freikirche durch. Somit haben wir die Breite des Feldes berücksichtigt, ohne dieses systematisch vermessen zu können.

Das folgende Kapitel befasst sich zunächst mit den Perspektiven der Akteur:innen dieser Projekte auf geschichtskulturellen Wandel im Allgemeinen (3.3.1), dann auf die Migrationsgesellschaft im Besonderen (3.3.2), um danach die unterschiedlichen Zugänge zum historischen Lernen herauszuarbeiten (3.3.3). Dabei werden Spannungsfelder deutlich, in denen sowohl politische Positionen als auch historische Orientierungsangebote verhandelt werden. Es gilt also jeweils ein breites Panorama der Positionen herauszuarbeiten. Abschließend werden in drei Fallbeschreibungen die Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen geschichtskulturellen Wandel, der Verortung in der Migrationsgesellschaft und den eigenen Bildungsangeboten exemplarisch herausgearbeitet (3.3.4).

3.3.1 Geschichtskultur im Wandel: Diskurs und Pluralisierung

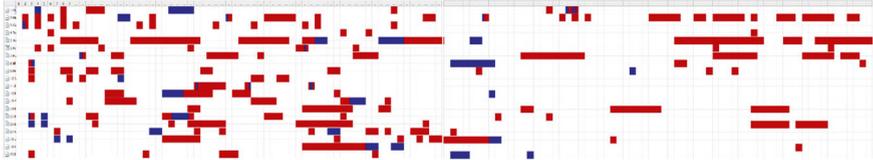
Geschichtskultur: ein kontroverses Diskursfeld

Geschichtskultur erscheint in den Äußerungen der Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte überwiegend als ein Diskursfeld, in dem kontroverse historische Deutungen und Orientierungen formuliert und verhandelt werden. Augenfällig wird dies in dem Vergleich der Codierungen *DIVIDED UND CONFLICTING MEMORIES* einerseits und *SHARED MEMORIES* (siehe Kapitel 1 und 5.3 sowie Motte/Ohliger 2004: 13) andererseits: Erstere wurde deutlich häufiger codiert als Letztere (291 zu 46 Codings). Dabei umfassen die *DIVIDED UND CONFLICTING MEMORIES* ein großes Spektrum an Aussagen: Sie reichen von der Feststellung, dass in der Gesellschaft ganz unterschiedliche Erzählungen vorkommen (z.B. BIII4: 56), über Darstellungen von Konflikten in politischen Gremien (z.B. über die Frage, ob eine Ausstellung finanziell unterstützt werden soll oder nicht, vgl. BIII1: 8), bis hin zu Schilderungen, dass Stadtführungen von Pasant:innen massiv gestört werden. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass sich Menschen dazustellen, die Erzählung kritisieren und Gegenerzählungen formulieren, oder in einem Fall, dass ein Fahrradfahrer als aggressive Geste durch die Gruppe hindurchfährt (BIII3: 20). Als *SHARED MEMORIES* wurden solche Aussagen codiert, die von vielen Interviewten geteilte Deutungen thematisieren, sei es im politischen Diskurs oder in der konkreten Bildungsarbeit (z.B. BIII11: 37).² In der folgenden Abbildung sind die Codings zu diesen beiden Codes in allen Interviews pro Absatz farbig markiert, sodass

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag in Kapitel 5.6.

ersichtlich wird, dass sich Aussagen zu DIVIDED UND CONFLICTING MEMORIES in allen Interviews finden. Damit wird Geschichtskultur häufig als kontroverse Diskussion beschrieben und eher selten als konsensuale Verständigung über historische Orientierungen konzeptualisiert.

Kap. 3.3, Abb. 1: Aussagen über DIVIDED UND CONFLICTING MEMORIES und SHARED MEMORIES im Vergleich (Ausschnitt aus Dokumentenvergleichsdiagramm, N=20) (eigene Darstellung)



Shared Memories 46 Codings, Divided/Conflicting Memories 291 Codings

Dieses Diskursfeld wird in den Interviews entlang einer Vielzahl von historischen Themen beschrieben, die zahlreiche historische Epochen umfassen und von regional bis global alle räumlichen Bezüge aufweisen. Dabei lassen sich mehr als 140 historische Phänomene belegen, auf die sich die Interviewpartner:innen beziehen.³ Bemerkenswert ist dabei, dass sich restlos alle Interviewpartner:innen in irgendeiner Weise auf die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust beziehen, auch wenn die konkreten Projekte keine direkten Bezüge dazu aufweisen. Dabei wird über NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST in sehr differenzierter Weise gesprochen: Allein zu diesem Themenfeld wurden 34 Codes unterschieden und 365 Textstellen codiert. Die zeithistorischen Debatten, die sich in den Interviews in der Verwendung spezifischer Begrifflichkeiten widerspiegeln – z.B. wurde die differenziertere und zugleich politischere Bezeichnung »Angriffs- und Vernichtungskrieg« statt des neutraleren Begriffs »Zweiter Weltkrieg« verwendet (BIII5: 99) –, werden ausführlich beschrieben.

Im Vergleich dazu zeigt sich die GESCHICHTE DES KOLONIALISMUS als das am zweithäufigsten codierte Themenfeld in den Interviews mit 12 Codes, mit denen 163 Textpassagen codiert wurden, viel weniger differenziert. Viele Textstellen – genauer: 120 – konnten sogar nur allgemein mit dem Code KOLONIALGESCHICHTE codiert werden, der auch die Begriffe Kolonialismus und Kolonialzeit umfasst. Dabei kritisiert ein Interviewpartner explizit, dass im politischen Diskurs häufig neutral von Kolonialgeschichte gesprochen wird und damit das Unrecht verschwiegen werde. Demgegenüber spreche man von NS-Unrecht oder SED-Unrecht (BIII3: 8). Alle anderen historischen Themen kamen in den Interviews deutlich seltener zur Sprache. Damit repliziert sich bei den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte eine geschichtskulturelle Dominanz der Themen Nationalsozialismus und Holocaust, die sich in einer differenzierteren Ausdrucksweise niederschlägt, der Facettenreichtum des Themas wird

3 Codiert wurden die historischen Themen, die von den Interviewpartner:innen selbst in das Interview eingebracht wurden, in der Sprache der Interviewten. Damit werden auch die Deutungen, die in den Begriffen – als narrative Abbrüviaturen – transportiert werden, in ihrer Breite deutlich.

stets deutlich. Ein Teil der Interviewpartner:innen berichtet, dass ein unverändert großes Interesse u.a. bei Schüler:innen an der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust festzustellen sei (BIII11: 29). Das gelte insb. für »Schüler[...], die selber oder ihre Eltern irgendwie nicht aus Deutschland kommen, dass [es] da eine große Neugier dann irgendwie darauf gibt so« (BIII7: 65). Andere nehmen hingegen eine gesellschaftliche »Verdrossenheit« in Bezug auf NS-Themen wahr, auch wenn dies medial die dominanten seien (BIII19: 45).

Die Dominanz der Aussagen zu Geschichtskultur als kontroverser Diskursfeld ist insofern nicht erstaunlich, als fast alle Interviewpartner:innen sich als Akteur:innen der Geschichtskultur verstehen, auf die sie mit ihren Projekten Einfluss nehmen wollen. Einige haben hierfür eigenständig Projekte aufgebaut. Die meisten zeigen Interesse an gesellschaftlicher Veränderung, viele sehen ihre Arbeit explizit als politisches Engagement und grenzen sich von staatlichen Institutionen und Akteur:innen in Schulen, Museen sowie Gedenkstätten ab (siehe Kapitel 3.3).

Dabei werden in den Interviews vielfach Veränderungen der Geschichtskultur thematisiert und fast immer auch bewertet. Hier lassen sich positive, negative und ambivalente Aussagen über den GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL unterscheiden. Überraschend und unseren Vorerwartungen gegenläufig ist, dass die positiven Bewertungen (235 Codings) der Interviewpartner:innen deutlich überwiegen, negative und ambivalente Aussagen kommen in den Interviews deutlich seltener zur Sprache (60 bzw. 62 Codings).

Kap. 3.3, Tab. 1: Codeüberlappungen: Bewertung des Wandels der Geschichtskultur nach benannten Differenzkategorien (eigene Darstellung)^a

Differenzkategorie	Bewertung des geschichtskulturellen Wandels		
	positiv	negativ	ambivalent
Alter/Generation	37	12	38
nationale Zugehörigkeit	28	13	8
Zugehörigkeit Race/Ethnie	30	7	3
migrantisch/nicht-migrantisch	20	8	9
örtliche Zugehörigkeit	20	10	5
politische Ausrichtung	18	10	7
Religion	16	4	5
sonstige (acht Unterkategorien)	13	5	6
sozial-ökonomisches Kapital	9	6	4
Gender	6	3	2

^a Codiert wurden einerseits Aussagen zum geschichtskulturellen Wandel unter der Frage, wie dieser bewertet wird. Andererseits wurden Aussagen codiert, in denen Differenzen zwischen Menschen benannt wurden, wobei nur die Differenzkategorien wie Nationalität, Alter oder Sprache erfasst wurden.

In der Tabelle 1 sind die Codeüberlappungen zwischen den Undercodes zum GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL einerseits und den in den Interviews benannten Differenzkategorien andererseits aufgeführt (HERSTELLUNG VON DIFFERENZ). Dabei wird ersichtlich, dass die Interviewpartner:innen den geschichtskulturellen Wandel auf eine Vielzahl an Differenzkategorien zurückführen, keineswegs ausschließlich auf die Veränderungen durch Migration und Migrantisierung. Anders als in der öffentlichen Debatte über schulisches und außerschulisches Lernen wird in vielen Interviews genau differenziert zwischen Migrationserfahrungen, Migrantisierung und (zugeschriebener) Zugehörigkeit entlang von RACE, ETHNIE und NATION (siehe Abschnitt 1.3.1). Zusammen genommen werden diese Differenzkategorien am häufigsten genannt. Mit Blick auf die Zusammenarbeit in den Projekten dominieren hingegen die generationellen Veränderungen – jüngere Mitarbeiter:innen bringen »unwahrscheinlich frische Ideen« (BIII12: 35) ein – im Gegensatz zu politischen Verortungen.

Hinsichtlich des Diskursfeldes Geschichtskultur lässt sich abschließend festhalten, dass neben den Aussagen zum GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL in weit geringerem Maße auch solche zu diesbezüglicher Kontinuität existieren. In einem Verhältnis von 10:1 der Codings – in toto 52 Codings – wird auf GESCHICHTSKULTURELLE KONTINUITÄTEN verwiesen; diese werden bisweilen kritisiert und sind Ausgangspunkt für geschichtskulturelle Aktivitäten.

Positiver Wandel zu einer pluraleren Geschichtskultur

Die dominante Deutung des geschichtskulturellen Wandels der interviewten Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte ist, dass es sich dabei um eine zunehmende Pluralisierung der Geschichtskultur handelt. Diese wird fast durchweg begrüßt. Die Beispiele, die hier genannt werden, sind ganz unterschiedlich: Manche thematisieren den sich verändernden Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, teilweise über einen sehr langen Zeitraum, indem sie »nationale Zäsuren« benennen. Dazu zählt ein Befragter »natürlich« die »Auschwitz-Prozess[e]« und »diese amerikanische Filmreihe *Holocaust*, das hat damals sicher was ausgelöst, dass die Leute einfach auch emotional sich [...] mit Opfern dann identifizieren konnten«. Weiter werden die Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker 1985 und der Historikerstreit 1986 genannt (BIII11: 37). Eine andere Interviewpartnerin betont die Bedeutung der 68er-Bewegung für die Geschichtskultur und bezeichnet 1945 bis 1968 als »Zeit des Deckel drauf«, die durch die Studierendenproteste und die damit eingeleitete Aufarbeitung der NS-Vergangenheit geendet habe (BIII17: 29). Als drittes Beispiel wird die Armenien-Resolution des Bundestages von 2016 genannt, in der die Ermordung von Hunderttausenden Armenier:innen im Osmanischen Reich während des Ersten Weltkriegs als Völkermord eingestuft wurde (Deutscher Bundestag 2016). Auch dies führt ein Interviewpartner als prominentes Beispiel für einen geschichtskulturellen Wandel an. Dabei weist er darauf hin, dass mit diesem Beschluss auch der Völkermord an den Herero und Nama in der deutschen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (1904-1907) im staatlichen Diskurs erstmalig als Genozid benannt und nicht mehr geleugnet wurde. Damit wurde deutlich, dass die Bundesregierung die Aufarbeitung dieses Genozids nicht länger »aussitzen« und »wegdrücken« könne (BIII2: 38). Die Beschreibung gegenläufi-

ger Tendenzen, nämlich einer zurückgenommenen Pluralität der Geschichtskultur, ist seltener, kommt aber vor. Eine Interviewpartnerin verweist z.B. darauf, dass die Erinnerungskultur »tatsächlich Staatssache geworden« sei, in den 1980er Jahren sei das »eher von unten oder aus den politischen Bewegungen« gekommen und nun national angeeignet und verengt worden (BIII13: 51).

Beispielhaft zeigt sich damit, was in den Interviews insgesamt festzustellen ist: Dominant ist die politische Dimension der Geschichtskultur (Rüsen 1994b), in der Machtfragen historischer Orientierungen im Zentrum stehen. Die ästhetische und die kognitive Dimension kommen in den Aussagen der Interviewten deutlich seltener vor. Die politische Dimension ist zudem verknüpft mit generationellen Veränderungen der Geschichtskultur. Sehr deutlich zeigt sich dies in den oben erwähnten Reflexionen zur Wortwahl bei der Bezeichnung historischer Phänomene: So berichtet ein Interviewpartner davon, dass der Zweite Weltkrieg öffentlich von staatlichen Stellen explizit als »Angriffs- und Vernichtungskrieg« bezeichnet wird, auch wenn diese Benennung zwischen politischen »Strömungen« umstritten sei (BIII5: 99). Deutlich werden hier generationelle Veränderungen, wenn ein anderer Interviewpartner erzählt, dass die jüngere Generation eher von einem »rassistisch motivierte(n) Vernichtungskrieg« (BIII12: 37) spreche, im Gegensatz zur Nachkriegsgeneration mit ihren viel engeren familiären Verflechtungen. Gerade im Bildungsbereich mache sich der Wandel bemerkbar, weil die jüngeren Menschen eine große Offenheit mitbrächten. Dies führe z.T. zu kontroversen Diskussionen (BIII12: 31). Dazu gehöre auch, dass zum einen die jüngere Generation die Täterschaft im Nationalsozialismus und Holocaust deutlich benenne und sich von der älteren Generation abgrenze, die das Mitläufertum betonte, es sei doch »nur Befehlen gefolgt« worden (BIII5: 104f.). Zum anderen wird darauf verwiesen, dass inzwischen mehr Opfergruppen des Nationalsozialismus und Holocaust ins öffentliche Bewusstsein getreten seien. Damit würde an diese auch vermehrt öffentlich erinnert: »Und da findet langsam anscheinend dann doch auch so ein bisschen so ein Veränderungsprozess statt« (BIII7: 75). Auch mit Blick auf die Gedenkstätten erhofft sich ein Interviewpartner eine Beschleunigung des Wandlungsprozesses durch den Generationswechsel (BIII4: 110ff.).

Positiver Wandel: Empowerment

Dieser geschichtskulturelle Wandel wird in fast allen Interviews als Pluralisierung der Perspektiven und Deutungen, als offenerer Umgang mit Geschichte beschrieben, dieser sei »jetzt vielfältiger« (BIII4: 110). Deutlich wird vielfach ein Liberalisierungsnarrativ, so beschreibt eine Interviewpartnerin eine Entwicklung in »Richtung Demokratisierung, Richtung innerer Öffnung für die Menschheit und Solidarisierung für eine gerechtere Welt« (BIII8: 149). Dabei reicht das Spektrum der Positionen von Beschreibungen eher kleiner Verschiebungen in der Geschichtskultur – bspw. in der Form, »dass man versucht hat, die offizielle Geschichte, in Anführungszeichen, anzureichern« (BIII1: 4) – bis hin zur Feststellung eines Empowerment zuvor Benachteiligter.

Deren Ohnmacht und Abhängigkeit wird abgelöst von einer Emanzipation, Emanzipation im Sinne einer nicht nur Rechte-Einforderung, sondern auch zu sagen: »Ne, ich

will das nicht, ich mach das nicht, das passt nicht zu mir. Du magst davon überzeugt sein, ich bin das nicht.« Und das ist der Punkt an dem man, im normalen Leben würde man sagen: Da ist man erwachsen geworden. (BIII18: 88)

Über diese Form des Empowerment spricht auch ein anderer Interviewpartner: Für diejenigen, die marginalisierten Gruppen angehören, habe sich gesellschaftlich insofern etwas geändert, als »dass halt die Leute nicht mehr mundtot zu machen sind. [...] Dass die Leute [sich] nicht zum Schweigen [...] bringen« (BIII2: 108) ließen. Deutlich wird in dem Zitat auch, dass durch die Erweiterung durch bisher marginalisierte Perspektiven und Deutungen – die Pluralisierung – zugleich eine Zunahme der Kontroversen innerhalb der Geschichtskultur beobachtet wird.

Beim Rassismus ist es im Prinzip ähnlich, dass die Stimme derjenigen, die negativ betroffen sind, eben bis, also bis zu dem Zeitpunkt, wo wir sozusagen unsere politische Arbeit begonnen haben, die war gleich null. Also sozusagen wir kamen in diesen Diskursen so gut wie nie vor, weil zum einen natürlich immer davon ausgegangen wird, dass in Deutschland überwiegend oder ausschließlich weiße Menschen leben, dass die Präsenz Schwarzer Menschen eigentlich nie wirklich zur Kenntnis genommen worden ist und dass deren Expertise sozusagen über das Individuelle hinaus auch nicht wirklich einbezogen worden [wird]. Das heißt, wir werden zwar immer noch oder wurden auch zu dem Zeitpunkt immer noch gehört, wenn es darum geht, Geschichten zu erzählen, was heißt das denn, sozusagen jetzt mit rassistischen Verhältnissen konfrontiert zu sein für dich persönlich, aber wir wurden, und das ändert sich glaube ich aktuell, wir wurden jetzt nie sozusagen gehört, wenn es darum geht, jetzt mal auch Diskurse wirklich inhaltlich zu begleiten oder zu gestalten. (BIII2: 6)

Nicht nur die Interviewten BIII18 und BIII2 sprechen von einer solchen Pluralisierung der Geschichtskultur, in der »die Stimmen stärker werden aus den Communities. Die Gesellschaft hat sich in den letzten fünfzehn Jahren in die Richtung entwickelt und wird sich weiter so entwickeln. Ich finde das eine totale Bereicherung« (BIII3: 38). Exemplarisch wird in einem anderen Interview auf Ibrahim Arslan verwiesen, der 1992 in Mölln den Brandanschlag überlebt hat und heute im Bildungsbereich aktiv ist (BIII17: 71). Die Frage von Perspektivität ist in der Beschäftigung mit Geschichte zentral und die Pluralisierung von Perspektiven ist – aus Sicht der meisten Interviewpartner:innen – ein bedeutender Teil des politischen Wandels der Geschichtskultur. Dazu passt auf der Ebene der Geschichtswissenschaft die Einsicht, dass europäische Historiker:innen inzwischen nicht mehr beanspruchten, für alle zu sprechen, sondern postkoloniale Perspektiven stärker wahrgenommen werden. Dieser »breitere Rahmen« wird positiv gedeutet (BIII15: 21). Sehr kritisch wird dabei bisweilen angemerkt, »dass viele Wissenschaftler eben nur wenige Sprachen können, [viele fehlten hingegen,] wie Urdu, wie Persisch, wie Arabisch, wie Türkisch, wie Aserbaidshaisch, wie Kurdisch [...], die können eben halt die westlichen Sprachen« (BIII6: 4). Dies führe zur Dominanz einiger und der Vernachlässigung anderer Perspektiven und Geschichten und stelle bis heute ein großes Desiderat dar. Dabei wird der Umgang mit Geschichte in der Gegenwart von einem konservativeren und eurozentrischeren Umgang mit Geschichte in der Ver-

gangenheit abgegrenzt (BIII6: 110). Von solchen Veränderungen berichten auch andere Interviewpartner:innen (z.B. BIII1: 88).

Negativer Wandel: Ablehnung von Migration und Pluralisierung der Gesellschaft – und das Engagement dagegen als Kampf gegen einen gesellschaftlichen Rechtsruck

Dass diese Entwicklung im geschichtspolitischen Diskurs nicht ohne Widerspruch bleibt, ist offensichtlich. Es ist auch ein Ausdruck der oben erwähnten *Divided and Conflicting Memories*: Hier äußern sich unterschiedliche politische Positionen, mit ihren sich teils diametral entgegenstehenden Zukunftsvorstellungen. Zu dem breiten Spektrum der Haltungen der Interviewten zählt ebenfalls die Ablehnung von Migration und/oder gesellschaftlicher Pluralisierung. Auch diese Perspektive ist hier zu dokumentieren, wenngleich sie weniger häufig in den Interviews zu finden ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass Akteur:innen von non-formalen Bildungsprojekten befragt wurden, die sich selbst mit dem Thema Migration beschäftigen. Dies geht fast immer einher mit einer positiven Bewertung geschichtskulturellen Wandels hin zu einer pluraleren Geschichtskultur, wie sie in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde. Zudem liefert das Forschungsprojekt mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft ein Framing für die Interviews, das an dieser Stelle besonders deutlich wird.

Dennoch bewerten manche Befragte den geschichtskulturellen Wandel negativ, wobei ein Interviewpartner hinsichtlich der Schärfe der Kritik herausragt. Am Beispiel einer Gedenkrede Frank-Walter Steinmeiers zum achtzigsten Jahrestag der Bombardierung des polnischen Wieluń kritisiert er, der Bundespräsident errichte ein »Gesinnungs-Gebäude«, indem er »ganz bestimmte Fakten weglässt« und damit »eine faktenreduzierte Meinung vertritt« (BIII16: 117), weil die Zahl der zivilen Opfer nicht stimme. »Es ist einfach ein schlechter Umgang, sich derartige historische Blöße zu geben. Das dürfte ein Bundespräsident nicht« (BIII16: 91). Seine Beurteilung der Geschichtspolitik dürfte meist pointierter ausfallen – zumindest ist zu vermuten, dass die Interviewsituation zu berücksichtigen ist und sich der Interviewpartner eher vorsichtig äußert bzw. seine Position zu verstecken sucht (siehe Fallbeschreibung 2 unten).

Diese Position findet sich in den Interviews nur einmal, jedoch werden in anderen ähnliche Positionen wiedergegeben und im Rahmen eines gesellschaftlichen »Rechtsrucks« gedeutet. Mehrfach wird so die steigende Sichtbarkeit rechter bzw. neurechter Positionen seit den frühen 1990er Jahren genannt. Es sei »grauenhaft« gewesen zu sehen, wie »die ganzen alten Säcke, die ich als junger Mensch so in den 70er und 80er Jahren für die Gestrigen fand, auf der Siegerseite waren, und sich sozusagen der Nationalismus sich ja sozusagen wie in so einer Hüpfburg bewegt hat« (BIII13: 53, ähnlich BIII8: 98ff.). Der Rechtsruck wird dann auch mit dem Erscheinen des viel kritisierten Buches *Deutschland schafft sich ab* von Thilo Sarrazin von 2010 verbunden, das auch als »Türöffner für alles, was wir seitdem erleben« (BIII6: 142) bezeichnet wird. Dies habe bis zum Einzug der AfD in den Bundestag geführt, mitsamt ihrer geschichtspolitischen Aktivitäten, ihrer Forderung, der »dämliche[n] Bewältigungspolitik« mit einer »erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad« zu begegnen, wie es der extrem rechte

AfD-Abgeordnete Björn Höcke 2017 forderte. Benannt werden diese Aktivitäten als eine Strategie, Nationalstolz und Rassismus wieder zu »normalisieren« (BIII4: 203). Diese Entwicklung wird von einigen als »besorgniserregend« bezeichnet, weil rechte und populistische Bewegungen, »die vor 20 Jahren jeder belächelt hätte«, stärker werden und »immer mehr Gehör finden« (BIII2: 56). Diese Polarisierung führe aber auch zu einer erhöhten Motivation, sich in historische Debatten einzumischen und politisch aktiv zu werden (ebd.).

Ambivalenter Wandel

In den Interviews ist die Interpretation des geschichtskulturellen Wandels als politischer Wandel dominant. Dieser wird zwar als Wandel zu einer pluralistischeren Geschichtskultur beschrieben, aber zugleich wird auch benannt, dass die Positionen umkämpfter werden und die Debatten härter geführt werden. So ergibt sich letztlich ein Bild, das nicht frei von Ambivalenzen ist: »[W]ir machen oft so zwei Schritte voraus, voran und dann wieder einen Schritt zurück. Diskussionen müssen oft neu, immer wieder neu geführt werden oder wir müssen bei null oft anfangen, weil das Verständnis, wie gesagt, noch nicht wirklich umfassend genug eingeschrieben ist« (BIII2: 6). Auch andere sehen eine »Wellenbewegung« (BIII8: 83), die im Sinne einer exemplarischen Sinnbildung und einer gerichteten Entwicklung zu einer offeneren und pluraleren Geschichtskultur im Sinne einer genetischen Sinnbildung gedeutet werden kann.

Ebenfalls als ambivalent wird das gesteigerte historische Orientierungsbedürfnis von einer Interviewpartnerin beschrieben: Als Historikerin begegne ihr mittlerweile oft großes Interesse an ihrer Arbeit, wo früher Langeweile herrschte. Dieses Interesse führt sie auf eine gestiegene Unsicherheit zurück, auf ein »Bedürfnis, dass einem jemand erklärt, wie die Welt funktioniert und was aus [uns] wird, und natürlich wird man verbunden mit so den großen Erzählungen, nach denen es ganz, finde ich auch, ein viel größeres Bedürfnis gibt als noch vor 20 Jahren« (BIII13: 51).

Zur ambivalenten Bewertung des geschichtskulturellen Wandels trägt den Äußerungen der Interviewpartner:innen zufolge maßgeblich der generationelle Wandel bei (siehe Abb. 2). Dieser wird vielfach positiv beschrieben, v.a. da mit der jüngeren Generation ein größeres politisches Interesse in die Institutionen Einzug halte (z.B. BIII5: 65). BIII12 (35) äußert in Bezug auf einen jungen Kollegen, dass dieser »unwahrscheinlich frische Ideen reinbringt, und das gefällt sicherlich dem einen oder anderen der alten Herren nicht so«. Nur wenige konstatieren ein Nachlassen des Interesses, was vereinzelt in Zusammenhang mit digitalen Entwicklungen gesehen wird, z.B. einer medialen Reizüberflutung, die zu fehlendem Interesse der Jugend an traditionellem Brauchtum führe (BIII10: 63). Weiterhin differenziert dieser Befragte so zwischen den Generationen: Sowohl die jüngste Generation als auch die ältere, größtenteils bereits verstorbene Generation seien desinteressiert, Letztere sei nach den Fluchtbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg aus Hass desinteressiert geworden. Dazwischen seien zwei interessierte mittlere Generationen festzustellen: Diejenigen, die nach oder kurz vor 1945 geboren wurden, hätten sich vielfach für »Verständigung« und gegen »Revision« eingesetzt und die Erinnerungspraktiken getragen, während in den ehemaligen deutschen,

nun polnischen Gebieten es nun Personen seien, »so um die 40 Jahre, 35 bis 40, die da so intensiv diese Dinge alle erforschen« (BIII10: 7).

Agency

In den Interviews wird mehrfach die Frage der Handlungsfähigkeit, die die unterschiedlichen Akteur:innen in Bezug auf den geschichtskulturellen Wandel haben, und damit auch deren Agency (siehe Abschnitt 1.3.5) Thema. Vielfach schreiben die befragten Akteur:innen nicht sich selbst, sondern vielmehr den Spitzenpolitiker:innen eine Agency in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel zu – und zwar unabhängig vom politischen Standpunkt der Akteur:innen. Ein Interviewpartner kritisiert die Geschichtspolitik des Bundespräsidenten scharf und schreibt ihm zugleich die Agency zu, eine andere Politik zu verfolgen: »Im Grunde genommen dürfte sich ein Bundespräsident, der so ein hohes Amt einnimmt und so viel Verantwortung hat, solchen Ideologen nicht ausliefern« (BIII16: 45). Eine solche Agency verortet auch ein anderer Interviewpartner bei politischen Entscheidungsträger:innen, deren Entscheidung es gewesen sei, »für 560 Millionen Euro da so einen Bunker hin[zustellen«, gemeint ist das Humboldt-Forum in Berlin, »und gleichzeitig zu sagen: ›Wir haben kein Geld für Provenienzforschung, für die geraubten Objekte« (BIII2: 40). Hier zeigt sich erneut, wie politisch die Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte den geschichtskulturellen Wandel deuten. Nicht zuletzt auf diese Ebene wollen viele von ihnen mit ihren Aktivitäten Einfluss nehmen. Manche Befragte schreiben in den Interviews die Agency fast ausschließlich den politischen Entscheidungsträger:innen zu (Fallbeschreibung 2, siehe unten). Andere Interviewpartner:innen berichten von Erfahrungen, bei denen sie selbst am geschichtskulturellen Wandel beteiligt waren. Doch die Gestaltungsmöglichkeiten seien sehr begrenzt, so lautet der Tenor des Öfteren. Dementsprechend werden auch die eigenen historischen Bildungsangebote im Vergleich zu den Institutionen als »ganz winzige Pünktchen, kleine Tröpfchen vielleicht«, eingeschätzt. Denn »solange sowas auch nicht von oben verordnet wird, ne, also solange nicht in der Lehrerbildung« (BIII14: 109) die Themen angesprochen würden, so lange sei nur wenig Wandel zu erwarten. Interessanterweise bezeichnet gerade die Interviewpartnerin, die durch das Erstarken des Nationalismus und rechter Bewegungen den Wandel in der Geschichtskultur eher als negativ wertet, ihre Agency als hoch und die Wirkung ihrer Arbeit als klar positiv (BIII13: 97).

Hinsichtlich eigener Agency in eine ähnliche Richtung gehen die Aussagen von Akteur:innen aus postkolonial orientierten Projekten. »Was ich schon merke: Die Dauer der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte bringt mit sich, dass mehr und mehr gesehen wird, dass das eben kein zu vernachlässigendes Thema ist« (BIII2: 38). Dabei sei zu beobachten, dass auch große Institutionen sich dieses Themas annehmen. Damit ist der Befragten zufolge zu befürchten,

dass die Sachen verwässert werden und auch ein bisschen unschärfer werden oder so, [es] zeigt aber auch gleichzeitig, dass die Leute nicht mehr an dem Thema vorbeikommen. Und ich glaube, dass das natürlich längerfristig dazu führen wird, dass die Diskurse so geführt werden, wie es notwendig wäre, und der Umgang, dass jetzt einfach

etwas negiert werden kann, und da passiert nichts, das geht nicht mehr so ohne Weiteres. (BIII2: 38)

Im Rückblick werde deutlich, dass die Arbeit in Projekten und in der Community »auf jeden Fall eine ganze Menge bewegt [hat]« (BIII2: 144). Auch innerhalb der Gruppe habe sich die Dynamik stark verändert. Dies umfasse auch den Wunsch, geschichtspolitisch wirksam zu werden, indem etwa Straßenumbenennungen durchgesetzt würden (BIII2: 144, ähnlich auch BIII3: 8). Die Thematisierung von Kolonialgeschichte habe gesellschaftliche Wirkung entfaltet (BIII2: 6). Das sei nicht nur das eigene Verdienst, sondern viele Gruppen zusammen – aus den Communities, postkoloniale und linke Gruppen bis hin zu Parteien – hätten es geschafft, diesen Wandel anzustoßen (BIII2: 146). In dieser Perspektive sind »die Fortschritte, die es gerade gibt, dass es [die Kolonialgeschichte] breiter in der Öffentlichkeit diskutiert wird, [...] nicht, zumindest nicht in erster Linie, ein Ergebnis von akademischen Auseinandersetzungen, sondern das ist was, was hier auf der Straße im Grunde passiert« (BIII3: 16). Dazu gehört, »dass das mit den Füßen auch entschieden wurde«, es habe der kraftvollen Unterstützung sozialer Bewegungen bedurft.

Auf diese und ähnliche Weise verweisen sechs der zwanzig Interviewpartner:innen auf die zentrale Rolle, die der Aktivismus für geschichtskulturellen Wandel spielte und spielt. Damit schreiben sie diesem Handlungsfeld eine Agency zu. Ähnlich bedeutsam wird das bildungsbezogene Engagement der Projekte eingestuft. In der Bildungsarbeit seien Multiplikator:innen »gar nicht die schlechteste Klientel«, »wenn man jetzt auf Wirkung zielt« (BIII3: 20). In ähnlicher Weise werden auch Akteur:innen der Geschichtswerkstätten genannt, die seit den 1970er Jahren den geschichtskulturellen Wandel vorangebracht und auf die politische Ebene eingewirkt hätten (BIII1: 4).

Im folgenden Zitat äußert sich eine Befragte dazu, wie sie die eigene Handlungsfähigkeit in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel durch ihre Arbeit erlebt. Sie engagiert sich in einem Projekt, das an rassistische Gewalttaten erinnert und dabei deren lange und oft verdrängte Kontinuität in Deutschland aufzeigt:

Also, das Feedback der Teilnehmer:innen ist eigentlich immer total positiv [...], also ich finde, dass viele darüber sehr dankbar sind, dass sie halt irgendwie sagen, das ist total cool, dass sie halt irgendwie die Möglichkeit haben, was zu lernen über das Land, in dem sie leben. Viele halt irgendwie auch sagen: »Boah, krass, das wusste ich gar nicht, dass es sowas gab, dass halt irgendwie so viele Menschen umgebracht wurden und das halt irgendwie auf so eine industrialisierte Art und Weise.« Und eigentlich ist es immer sehr einhellig irgendwie so, wir müssen daraus lernen, wir müssen irgendwie zusehen, dass wir sowas nicht wiederholen. Und genau, also ich finde, dass da immer ziemlich große Dankbarkeit eigentlich vorherrscht. (BIII19: 147)

In anderer Weise wird bisweilen auch Hochschullehrenden eine Agency in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel zugeschrieben. Dabei würden universitäre Auseinandersetzungen in die Gesellschaft hineinwirken: »Das kommt ja jetzt allmählich, ja, dass eben Afrika auch entdeckt wird. Also sozusagen das gab es schon, aber es kommt jetzt immer mehr in die Öffentlichkeit, weil Professoren auch offensiver mit diesem Thema in die Öffentlichkeit gehen.« (BIII6: 20). Es seien v.a. »die jungen Dozenten«, die im Ge-

gensatz zu den älteren Dozenten offener seien und damit zu einem Wandel beitragen (BIII5: 110). Hier wird, anders akzentuiert, wieder die Generationsfrage im Hinblick auf geschichtskulturellen Wandel zum Thema.

Insgesamt wird deutlich, wie sehr sich die interviewten Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte als Teil eines geschichtskulturellen Wandels sehen. Sie formulieren zudem in ihrer Gesamtheit den Anspruch, Einfluss auf diesen Wandel zu nehmen – wobei sich in der Einschätzung, ob ihnen dies mit ihren Projekten auch gelingt, deutliche Unterschiede zeigen. Im Kontext einer Migrationsgesellschaft stellen sich dabei besondere Herausforderungen, die im Folgenden erörtert werden.

3.3.2 Migrationsgesellschaft: Positionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft

In den Interviews mit den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte lassen sich zwei Spannungsfelder herausarbeiten, in denen das Verhältnis von Migration und Geschichte bzw. historischem Lernen besonders intensiv verhandelt wird. Einerseits geht es um das Verhältnis von *Migration und Gesellschaft*, andererseits um das Verhältnis von *Migration und geschichtskulturellem Wandel*. In diesen Feldern spiegeln sich drei – grundlegend kontroverse – politische Positionen wider, die hier im Kontext von Geschichte verhandelt werden.

Migration und Gesellschaft

Für den Großteil der Interviewpartner:innen ist es eine Selbstverständlichkeit, Deutschland als Migrationsgesellschaft und Migration als Normalfall der Geschichte zu denken. Es finden sich mehrfach diesbezüglich Aussagen in den Interviews; teils wird dies spezifisch auf Deutschland und Europa bezogen, teils als historische Konstante benannt: »Die Zuwanderungen, die Auswanderung, [sind] [...] in der deutschen Geschichte, in der europäischen Geschichte wirklich keine Ausnahme, sondern Normalfall« (BIII11: 61). Noch einmal zugespitzter formuliert ein anderer Interviewpartner: »Also Deutschland ist ein Einwanderungsland, wer das sozusagen als Absurdum bezeichnet, der bezeichnet die Geschichte Deutschlands als Absurdum oder eigentlich der ganzen Welt als Absurdum, weil Migration ist Teil jeder Gesellschaft in den letzten, keine Ahnung, wie viel Millionen Jahren« (BIII2: 122). Sehr deutlich wurden solche Positionen in Reaktion auf ein Zitat des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Schmidt aus dem Jahr 1992, das den Interviewpartner:innen vorgelegt wurde. Es lautet: »Man kann aus Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto I. nicht nachträglich einen Schmelztiegel machen. Aus Deutschland ein Einwanderungsland zu machen, ist absurd« (Schmidt 1992). Eine solche Deutung wurde von den meisten Interviewpartner:innen kritisiert, nicht zuletzt die darin enthaltene »sehr negative Beschreibung von Migrationsgesellschaft« (BIII2: 122).

Weiterhin finden sich in den Interviews viele Aussagen, in denen teils beiläufig, teils direkt die Ubiquität von Migrationsbiografien thematisiert wird. Scherzhaft – aber auch mit der zugrunde liegenden politischen Intention, Migrationsbewegungen

zu normalisieren und entdramatisieren – bezeichnet sich ein interviewter Experte aufgrund seines Wohnortwechsels von einem zum anderen deutschen Bundesland als »Migrant« (BIII1: 28). Ein anderer Interviewpartner spricht von seiner »Minimigrationserfahrung«, weil er »von Ostdeutschland nach Westdeutschland« gezogen ist. Obwohl er ja dieselbe Sprache gesprochen habe und es dasselbe Land war, war es »schon erstmal ein Sprung in eine echt andere Gesellschaft, die sehr anders funktionierte und in der wir uns nicht auskannten« (BIII7: 39).

Eine chronologische Aufzählung zahlreicher Migrationsbewegungen verdeutlicht die lange Kontinuität von Migration. Dieser Interviewpartner berichtet auch, dass ihn selbst das Thema schon lange begleite. Er kenne »Geflüchtete, [...] nicht erst ab 2014, sondern schon aus den 80er Jahren«. Sie mussten

aus der Türkei fliehen [...] nach dem Militärputsch 1980, [...] aus Sri Lanka [...], als die Singalesen den Norden überfallen haben. [...] Ich kenne Leute aus Bosnien-Herzegowina, die aus dem Balkan fliehen mussten, [...] aus Syrien, aus dem Irak und das prägt einen schon so ein Stück weit. Und ich kenne eben auch ganz viele Leute, die irgendwann als sogenannte Gastarbeiter nach [Stadt] gekommen sind und die mittlerweile als [Städterinnen] und [Städter] ganz selbstverständlich ihren Part spielen. (BIII1: 28)

Die These, dass Migration der historische Normalfall ist, wird auf verschiedene Weisen begründet. Dabei stellt die Migrationsgesellschaft die Klammer dar, mit der das Ergebnis unterschiedlicher Wanderungsbewegungen begrifflich gefasst wird. Darunter fallen auch die Vertreibungen im Zuge des Zweiten Weltkriegs, viele Formen von Arbeitsmigration und Flucht, viele Interviewpartner:innen weigern sich, den Begriff im hegemonialen Sinn zu verwenden.⁴ Nicht nur die Normalisierung von Migrationsbiografien geht mit der positiven Bewertung von Migration und gesellschaftlicher Vielfalt einher. So meint ein Interviewpartner: »Ich finde einfach, dass so eine Stadt [...] auch sehr geprägt ist durch Menschen, die hierhin migriert sind. Und wenn man mit wachen Augen durch die Stadt geht, dann sieht man, was das mit der Stadt macht im Positiven« (BIII1: 28). Ähnlich äußert sich auch eine andere interviewte Person: »Also für mich hat Migration was sehr, erstmal sehr Positives so. Ich finde das toll, dass sich die Grenzen auch ein bisschen mehr geöffnet haben im Zuge von EU, und denke, jeder sollte das Recht haben, da zu leben, wo er möchte« (BIII7: 110). Beiden zitierten Interviewten ist gemeinsam, dass sie nicht negativ von Rassismus betroffen sind, Migrationserfahrungen haben sie weder selbstgemacht noch werden sie migrantisiert, also in der Migrationsgesellschaft als migrantisch wahrgenommen. Personen mit ne-

4 Gegebenenfalls könnten Differenzkategorien bei der Beschreibung der Migrationsgesellschaft untersucht werden. Zum Beispiel werden unterschiedliche Kategorien vermischt, wenn etwa von gemeinsamen Projekten mit Vertreter:innen »der türkischen Community, mit Russlanddeutschen, Flüchtlingen« berichtet wird, die aus der Motivation entstanden sind, dass die Menschen aus »diesen Migrantenmilieus sich bei normalen Kulturveranstaltungen eher selten [...] engagieren und einbringen« (BIII1: 27). Nationale Differenzkategorien sind hier dominant, aber keineswegs die einzigen.

gativer Rassismuserfahrung, die meist immer noch als Migrant:innen wahrgenommen werden, haben hier vielfach eine andere Perspektive.

Kennzeichnend für diese Perspektive ist ein weniger positiver Bezug auf Migration, der sich in unterschiedlichen Bereichen zeigt. Zum einen berichten viele interviewte Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen mit negativer Rassismuserfahrung von intensiven Auseinandersetzungen mit der eigenen Identität und dem Wunsch, die »eigene Geschichte« herauszuarbeiten. Betont wird dabei auch das Verbindende und Gemeinsame, was sich bspw. in den Interviews in der Verwendung der Wir-Form zeigt: »Also als wir angefangen haben, ging es darum, wir wissen so wenig über uns, über die Geschichte« (BIII20: 21). Dies wird auch als Resultat des gesellschaftlichen Ausschlusses wahrgenommen – zu lange sei das Problem des Rassismus aus der Perspektive von Personen untersucht worden, die nicht rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind. »[Es habe] quasi keine Diskurse, Auseinandersetzungen [gegeben], die jetzt von negativ betroffenen Menschen geführt worden sind, also von Rassismus negativ betroffene, sondern es ist meistens halt über schwarze Menschen geschrieben worden, über deren Geschichte, wenn überhaupt, aber immer aus der Sicht oder Perspektive der weißen Mehrheitsgesellschaft« (BIII2: 2).

Die beschriebene Selbstermächtigung bzw. das Empowerment marginalisierter Gruppen wird von den Interviewten mit der Aufarbeitung des historischen Ausschlusses verknüpft. Mit diesem einher gehe die homogene Formierung der eigenen Gruppe durch die »Mehrheitsgesellschaft« (ebd.). Es gehe vielfach zunächst darum, »erst mal natürlich überhaupt mal zu definieren, sich zu positionieren in der Gesellschaft, eine Identität, wenn sie denn vorhanden war, zu beschreiben, auch festzuschreiben. Eigenbeschreibungen oder Eigendefinitionen zu artikulieren. Also man hat sozusagen all die rassistischen Bezeichnungen [der ›Mehrheitsgesellschaft‹] abgelegt« (ebd.). Historische Aufarbeitung hieße dann, sich früherer Generationen von marginalisierten Kämpfenden zu erinnern, die z.B. »bereits in den 20er Jahren in Deutschland aktiv waren und auf die wir uns auch beziehen konnten« (ebd.). Es beinhalte auch, sich mit der historischen Genese der Nation zu beschäftigen und die eigene Perspektive einzubringen. So verbindet eine von Rassismus negativ betroffene Interviewpartnerin mit der Parole »Wir sind das Volk« der DDR-Oppositionsbewegungen 1989 die eigene Ausschlusserfahrung:

Ja [...], ich glaube, ganz lange Zeit habe ich auch gedacht, ja, die sind das Volk. Also, ich hätte mich nicht dazu gezählt. Das [...] ändert sich inzwischen. [...] Lange hatte ich das Gefühl, also man ist hier und man soll sich freuen, dass man hier sein darf, und dann hat man auch gefälligst keine Ansprüche zu stellen und das ändert sich aber. (BIII20: 69)

Dieser Anspruch auf Sichtbarkeit und die Ablehnung der Überwindung aller Unterschiede und Individualität zeigt sich exemplarisch in einer Interviewpassage. Hier berichtet die Befragte von einem Gespräch mit einer Person aus den USA, in dem der Gesprächspartner sagt:

»Ja, in Amerika hat man auch lange darüber geredet, dass wir ein Schmelztiegel sind«, und er sieht aber, dass es nicht funktioniert. Es hat nicht funktioniert, weil Schmelztie-

gel bedeutet: Jeder, wir alle zwar zusammen, aber jeder muss sich verändern, damit wir eins sein können. Und er würde das so beschreiben: »Warum können wir nicht ein Salad Bowl sein? Wo die Tomate bleiben darf, wie sie ist. Und aber gerade, weil sie so ist, wie sie ist, schmeckt das alles.« Also von den vielen Gesprächen mit ihm war es das, was immer noch hängt bei mir. (BIII20: 71)

Das ist eine andere Perspektive als die oben zitierten Äußerungen, dass »wir doch alle Migranten« seien. Vielmehr wird eine Besonderheit der eigenen Gruppe unterstrichen, die bewahrt werden soll. Hier zeigt sich neben der Normalisierung, bei der allen Menschen ein Migrationsstatus zugesprochen wird, auch als Empowerment ein Fokus auf die Besonderheiten einer migrantischen Gruppe (vgl. dazu Boger 2019).

Eine ähnliche Form der Homogenisierung der Eigengruppe findet sich auch in anderen Zitaten, wenngleich aus anderer Perspektive. Von einem Interviewpartner werden die Deutschen als »ein Flüchtlingsvolk« bezeichnet, das wegen der historischen Erfahrungen mit »sehr viele[n] Tote[n] von Flucht und Vertreibung« für diese Themen noch heute sensibilisiert sei (BIII12: 15). Hinter diesen Aussagen stehen essenzialistische Konzepte von Identität, die in der Migrationsgesellschaft von einigen Teilen der Bevölkerung geradezu betont werden.

Mitunter sehen Befragte eine Differenz zwischen Deutschen und Migrant:innen, die am Verhältnis zum Nationalsozialismus festgemacht wird. So wird die Position geäußert, »dass sich Migranten da halt eher schwertun mit dem Umgang mit dem Nationalsozialismus, weil sie da ja selber mit ihren Vorfahren nicht betroffen waren« (BIII11: 31). Damit erfolgt ein Othering bzw. eine »Veränderung« (Mecheril 2010, siehe Abschnitt 1.3.2): Die migrantisierte Person ist die historisch ›Anderer‹ – auch wenn es in sehr vielen Fällen vielfältige Bezüge zum Nationalsozialismus und Holocaust gibt.⁵ Hier findet eine doppelte Perspektive auf »Veränderung« (siehe Kapitel 1 in diesem Band) statt, indem mit dem migrantisch ›Anderen‹ zugleich das historisch ›Anderer‹ hingewiesen wird. Deutlich wird diese Position auch in der Reflexion auf ein Zitat von Alan Posener (2018), »Jeder Flüchtling sollte ein Bekenntnis zu Israel unterschreiben«. Dies wird stellvertretend für die Debatte wahrgenommen, dass Muslim:innen den Antisemitismus nach Deutschland »importieren« würden, wobei Geflüchtete und Muslim:innen gleichgesetzt würden. Hier werden Muslim:innen als die ›antisemitisch Anderen‹ konzipiert, was der Aufwertung des eigenen nationalen Kollektivs dient. Zweimal grenzen sich Interviewpartner:innen explizit von dieser Position ab (BIII5: 157ff., BIII12: 51).

In umgekehrter Perspektive äußert sich eine Person im Interview mit Blick auf die Deutschen ebenso verwundert über die essenzialistischen Identitätskonzepte: »Ich verstehe immer diese Menschen nicht, die irgendwie auf dieses Deutschein oder Deutsch, oder was auch immer, irgendwie pochen, finde ich komisch« (BIII19: 107). Bisweilen kippt eine solche Konstruktion – die Aufwertung der nationalen Eigengruppe – ins Nationalkonservative, wenn eine Kausalität zwischen wirtschaftlichem Niedergang und Migration von als fremd markierten »Kulturen« behauptet wird: »Also, im Augenblick

5 Dieses Phänomen findet man auch in anderen Kontexten, wie etwa die Debatte zwischen Jakob Augstein und Naika Foroutan (2017) zeigt.

[2019, die Verf.] ist Deutschland dabei, zu einem Einwanderungsland gemacht zu werden. Ist einfach so. Merkel nimmt das hin, bewirbt das auch zum großen Teil.« Dadurch gehe Deutschland wirtschaftlich kaputt, weil »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 81ff.).

Insgesamt lassen sich in den Interviews drei Grundpositionen zum Verhältnis von Migration und Gesellschaft unterscheiden, die einander teilweise in offenem Widerspruch gegenüberstehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie den Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ähneln, aber nicht eins zu eins ineinander aufgehen.

1. In vielen Interviews wird Migration als Normalfall aufgefasst, alle Menschen seien in gewisser Hinsicht Migrant:innen. Damit geht einher, dass durch Migration geschaffene Diversität positiv interpretiert wird. Gleichzeitig werden oftmals dabei gesellschaftliche Unterschiede ausgeblendet oder geleugnet, eine Blindheit für Hierarchien ist zu beobachten.
2. In den Interviews mit Vertreter:innen marginalisierter Gruppen zeigt sich (im Widerspruch zu Position 1) oft das Bestreben, mit den Themen, der Geschichte, Kultur oder Identität der Eigengruppe in der Geschichtskultur und der Gesellschaft insgesamt stärker sichtbar zu sein. Damit einher geht die Forderung nach stärkerer gesellschaftlicher Teilhabe. Damit sind immer wieder essenzialistische Vorstellungen über eine Identität der Eigengruppe verbunden, während zugleich die Migrationsgesellschaft als Normalfall angenommen wird (im Einklang mit Position 1).
3. Vereinzelt findet sich in den Interviews eine Position, die (im Widerspruch zu den Positionen 1 und 2) v.a. durch grundsätzliche Ablehnung von Migration oder eine äußerst kritische Haltung dieser gegenüber gekennzeichnet ist. Allenfalls sei sie für so kleine Gruppen zuzulassen, dass deren »Assimilation« an die Aufnahmegesellschaft realistisch erscheint. Diese Vorstellung geht (in Einklang mit Position 2) einher mit einem essenzialistischen Identitätskonzept; hier wird aber ethnopluralistisch das Überschreiten von nationalen Grenzen problematisiert.

Geschichtskultureller Wandel in der Migrationsgesellschaft

Wir haben in Kapitel 3.3.1 skizziert, wie die Interviewpartner:innen den allgemeinen geschichtskulturellen Wandel wahrnehmen und reflektieren, nun richtet sich der Fokus gezielt auf jenen Wandel, der mit der Migrationsgesellschaft verknüpft wird. Ein auffälliges Ergebnis ist, dass von den Befragten aus den Projekten, die wir wegen ihrer Arbeit zu Themen der Migrationsgesellschaft ausgewählt haben und die wir gezielt zu einem veränderten Umgang mit Geschichte befragt haben, die Verbindung zwischen geschichtskulturellem Wandel und Migrationsgesellschaft nur selten explizit gezogen wird.⁶ Häufig werden die Vorstellungen von Wandel in Bezug auf Migrationsgesellschaft nur implizit geäußert, nur einige nehmen ausdrücklich auf das Thema Bezug.

6 Wir haben die Interviews mit der Bitte um eine biografische Erzählung begonnen und auch um einen Rückblick darauf gebeten, was sich nach ihrer Wahrnehmung im Umgang mit Geschichte verändert hat. Für viele der Interviewten war das eine schwierige Frage.

Zum Beispiel werden dann »Migranten als Rückgrat« (BIII3: 16) des Wandels interpretiert. Auch wird Kolonialgeschichte, die heute eine größere Rolle spiele als noch vor einigen Jahren, als Vorgeschichte der Migrationsgesellschaft benannt.

Andere betonen, dass es ihnen in ihrer Arbeit um das Aufzeigen rassistischer Stereotype in der Migrationsgesellschaft gehe. Personen mit Rassismuserfahrungen sehen einen Wandel im Umgang mit Erfahrungen des Ausschlusses, der sich auf ihre eigene Geschichte bezieht: »Und daher [...] also – ich sehe schon einen Wandel, sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden so und sagen: ›Wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden‹, ja« (BIII20: 29). Kämpferischer äußert sich eine andere Interviewpartnerin mit Rassismuserfahrung:

Und ich glaube, vieles, was wir an Reibungen hatten mit den ganzen Diskussionen, ist dieser Prozess, dass man, und das gilt sicherlich für viele andere migrantische, eigentlich sind wir postmigrantische, also für migrantische Organisationen, die nämlich gegründet wurden in einer Zeit einer Hilflosigkeit. (BIII18: 88)

Dadurch habe, so führt die interviewte Expertin weiter aus, ein Emanziationsprozess eingesetzt.

Die oben genannten drei Grundpositionen zum Verhältnis von Migration und Gesellschaft spiegeln sich in den Äußerungen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft wider. Eine Interviewpartnerin beschreibt das damit zusammenhängende Spannungsverhältnis, das aus der Einsicht der Normalisierung von Migration erfolge (siehe oben Grundpositionen, Abschnitt 3.3.2). Sie habe vielfach Kontroversen um die Frage mitbekommen, ob sich die »Erinnerungskultur [...] an die Migrationsgesellschaft anpassen muss oder ob Migranten die Erinnerungskultur lernen müssen« (BIII5: 13). Hieran seien auch gemeinsame Projekte gescheitert. Eine Forderung in dieser Debatte ist es, historische Verflechtungen sichtbar zu machen, um auf diese Weise dem Problem der Verdrängung marginalisierter Perspektiven entgegenzuwirken. »Ich glaube, das kann sein, dass es stattfindet aktuell, dass die Thematik von Schwarzen in Deutschland, die hier ihren Lebensmittelpunkt schon immer hatten oder zumindest haben, dass das so ein bisschen weggedrückt wird durch diese Migrationsdebatte« (BIII2: 34). Damit wird anerkannt, dass es solche Verdrängungs- und Marginalisierungsmechanismen gibt, aber der Umgang damit unterscheidet sich von den oben beschriebenen Empowerment-Strategien:

Ich glaube, dass es sozusagen an uns liegt, deutlich zu machen, dass diese Fragen zusammengehören. Also, weil die Vorstellung von Schwarzen in Deutschland ist ja immer noch stark davon geprägt, dass das Leute sind, die erst vor Kurzem hierhergekommen sind oder so. Oder als fremd bezeichnet werden oder wahrgenommen werden. (BIII2: 34)

Diese Form des Othering (siehe Abschnitt 1.3.2) kennzeichnet Schwarze Menschen »als fremd, nicht dazugehörig, gerade eben angekommen, wahrscheinlich sogar noch illegal« und sei eng verwoben mit historischen Orientierungen. Sie habe zudem zahlreiche alltägliche Auswirkungen, äußere sich z.B. im Racial Profiling der Polizei (BIII2: 34).

Im Spannungsverhältnis dazu stehen Positionen, die solchen Othering-Prozessen Selbstermächtigung entgegensetzen: »Und das ist schon, glaube ich, für die ganze

Thematisierung von Kolonialismus, von deutschem Kolonialismus oder europäischem, markant, würde ich zumindest also, was mein Umfeld angeht, so einschätzen, dass der Antrieb wirklich und das Rückgrat, [das] sind Migranten, die hier leben und die ihre Geschichten erzählen wollen« (BIII3: 16). Insofern wird geschichtskultureller Wandel auf die »Migrant:innen« zurückgeführt, ihnen wird die Agency dafür zugeschrieben. »Also da hat sich was geändert, weil die Stimmen aus der Migrationsgesellschaft, die Stimmen von Migranten stärker, lauter zu hören sind, mehr werden, selbstbewusster werden, das würde ich schon sagen« (BIII3: 38). Diese Einschätzung geht einher mit einer positiven Bewertung einer zunehmenden gesellschaftlichen Offenheit für plurale Perspektiven, die auch als Teil eines politischen Wandels gesehen werden (vergleiche die Beschreibung der zweiten Grundposition »Empowerment«, Kap. 3.3.2). Zugleich werden die eigenen Aktivitäten als Teil dieses Wandels verortet. So berichtet eine andere Befragte, dass die eigene Organisation als Ausdruck von Hilflosigkeit gegründet wurde, nun aber eine neue selbstbewusste Position gefunden worden sei (BIII18: 88). Dabei wird die eigene Organisation als migrantisch und dann berichtend als »eigentlich [...] postmigrantisch« (ebd.) bezeichnet. Man müsse sich irgendwann entscheiden, »kämpf ich jetzt wirklich oder lass ich es bleiben« (BIII18: 94). Zugleich wird neben der Entscheidung für Widerstand das mit den rassistischen Erfahrungen verbundene Leiden deutlich: »Manchmal bricht es dann einem dann trotzdem raus, je nachdem worum es geht, aber ist halt immer die Frage, wie weit lass ich auch so was an mich heran« (ebd.).

Auch die dritte der oben skizzierten Positionen – eine grundsätzlich kritische bis ablehnende Haltung gegenüber Migration – findet sich in den Äußerungen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. Als Gegenposition zu den zunächst aufgeführten wird dort postuliert: »Wir müssen Migranten unsere Erinnerungskultur beibringen, sodass sie sich adaptieren können« (BIII5: 13). Diese Position beinhaltet eine Assimilationsaufforderung und umfasst sowohl spezifisch historische als auch nicht-historische Aspekte:

Also die, die unterschiedlichen Kulturen, unser christliches Abendland, das dann in Zusammenhang steht eben mit den östlichen muslimischen oder islamisch geprägten Kulturen, auch in der Gegenwart, jetzt in der Begleitung der syrischen Familie. Es ist schon schwierig, kulturübergreifend ein Verständnis zu finden füreinander, ne, es so stehenzulassen. Wenn die Familienmutter bei 35 Grad im Schatten – wir hatten einen heißen Sommer – mit zwei Kopftüchern und einem langen Kleid durch die Gegend läuft, dann möchte ich ihr manchmal das Kopftuch vom Kopf reißen und sagen: »Jetzt befreie dich doch endlich!« Ne. (BIII9: 73)

Während in dieser Position kulturelle Unterschiede ebenso betont wie historisch hergeleitet werden und zugleich die Aufforderung zur Anpassung verbalisiert wird, lassen sich in anderen Aussagen solche Assimilationsgedanken kaum noch finden. So wird in einem anderen Interview geschichtskultureller Wandel als Bedrohung des »Deutschtums« thematisiert. Diese Bedrohung werde von Menschen betrieben, die politisch links vom Interviewpartner stehen würden. Konkret genannt wird etwa der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und seine erinnerungspolitischen Aussagen (siehe *Negativer Wandel* in Kapitel 3.3.1). Der Interviewpartner ist zwar sehr vorsichtig in sei-

ner Ausdrucksweise, aber an einigen Stellen spricht er dann doch Klartext, wenn er als das beste Beispiel historisch-kultureller Arbeit ehemalige Deutsche in Neuseeland benennt, denen dort die »Bewahrung des Deutschtums« (BIII16: 7) gelungen sei. Geschichtskultureller Wandel im Allgemeinen wie in der Migrationsgesellschaft im Besonderen ist bei den Vertreter:innen dieser Position negativ konnotiert und wird von ihnen bekämpft; hier würden »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht« (BIII16: 85). Im Anschluss an solche Äußerungen lässt sich vermuten, dass für den Interviewten »die Migranten« mit ihren Perspektiven und Geschichten nicht Teil des kulturellen Gedächtnisses sind.

Insgesamt spiegeln sich in den Aussagen der interviewten Expert:innen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft die Positionen des politischen Diskurses zu den Migrationsfragen wider. Während sich manche positiv auf eine zunehmende Pluralisierung der Geschichtskultur und Verflechtung von Geschichten beziehen, hoffen andere darauf, »die eigene Geschichte« stärker sichtbar zu machen, während wieder andere versuchen, genau diese Positionen zu bekämpfen und sich für Assimilation und die Abwehr von migrationsbedingten Veränderungen einzusetzen. Diese Positionen haben bei Fragen der konkreten Erinnerungspraktiken und der historischen Bildung in der Migrationsgesellschaft einen besonderen Stellenwert, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

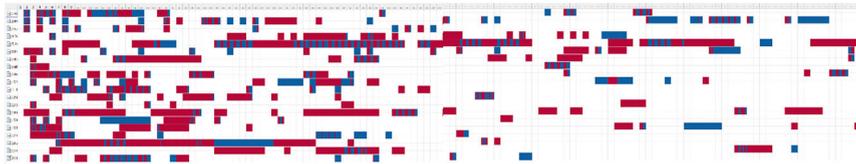
3.3.3 Perspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Zu den Gemeinsamkeiten der befragten Akteur:innen aus non-formalen Geschichtsinitiativen gehört, dass sie fast alle das Ziel haben, durch ihre Aktivitäten das »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« (Jeismann 1977) zu beeinflussen. Dafür nutzen sie unterschiedliche Erinnerungspraktiken, die sich z.T. explizit auf historisches Lernen beziehen, aber vorrangig einen gesellschaftspolitischen Fokus haben. Nicht nur für die Fachdidaktik lohnt sich eine Untersuchung, wie die Akteur:innen darüber sprechen, denn sie bieten erstens Einblicke in eine relevante Perspektive auf aktuelle Entwicklungen der Geschichtskultur; zweitens stehen sie exemplarisch dafür, wie Menschen Geschichtskultur beeinflussen wollen – und bieten damit eine gegenwartsbezogene Gelegenheit zu historischem Lernen.

Wie oben herausgearbeitet, fokussieren fast alle befragten Akteur:innen die politische Dimension der Geschichtskultur. Diese politisch orientierten Aktivitäten stellen sehr häufig den Rahmen der Erzählung über die eigenen Aktivitäten im geschichtskulturellen Wandel dar. Dabei wird auch deutlich, dass sie in Bezug auf die geschichtskulturellen Entwicklungen in der Migrationsgesellschaft drei grundsätzlich verschiedene Positionen vertreten, wie sie oben bereits umrissen wurden (siehe Abschnitt 3.3.2). Durch ihre ERINNERUNGSPRAKTIKEN wollen die untersuchten Akteur:innen mit ihren Initiativen die Geschichtskultur auf ihre Weise beeinflussen. Ein Blick auf die Codierungen verdeutlicht, dass sie dabei v.a. über ihre AKTIVITÄTEN (868 Codings) und konkreten ZIELE (532 Codings) sprechen. Weniger Thema ist HISTORISCHES LERNEN, welches sie durch ihre Aktivitäten anregen wollen (224 Codings, siehe dazu Abb. 3). Ab-

bildung 2 hingegen verdeutlicht, wie in den Interviews die Codes zu den AKTIVITÄTEN und ZIELEN der ERINNERUNGSPRAKTIKEN in den Interviews verteilt sind.

Kap. 3.3, Abb. 2: Aussagen über die Ziele und Aktivitäten der Erinnerungspraktiken im Vergleich (Ausschnitt aus Dokumentenvergleichsdiagramm, N=20) (eigene Darstellung)⁷



Erinnerungspraktiken → Ziele 532 Codings, Aktivitäten 868 Codings

Deutlich wird dabei, dass AKTIVITÄTEN und ZIELE in allen Interviews Erwähnung finden und teils eng aufeinander bezogen sind. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Aktivitäten, in einem zweiten die Ziele und die damit verbundenen historischen Sinnbildungsmuster vorgestellt. Schließlich werden die verschiedenen Ziele historischen Lernens, die die Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte formulieren, herausgearbeitet.

Aktivitäten

Die in den Interviews beschriebenen Erinnerungspraktiken umfassen ein weites Spektrum von Aktivitäten, die ein Doing History (Macgilchrist 2015, siehe auch Kapitel 1.3.4) konkretisieren: Alle Interviewpartner:innen berichten von historischen Bildungsangeboten, die sie zur Verfügung stellen; dies war eines der Auswahlkriterien. Unter den Begriff der Bildungsangebote zählen ganz unterschiedliche Aktivitäten: Während einige Akteur:innen in und mit Schulklassen arbeiten (z.B. BIII4, BIII5, BIII8, BIII12, BIII14, BIII19), bieten andere Workshops außerhalb der Schule für unterschiedliche Altersgruppen an (z.B. BIII2, BIII4, BIII8, BIII9). Einige Akteur:innen bieten Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen an (z.B. BIII4, BIII7), andere Stadtführungen (z.B. BIII3) oder sie erstellen Ausstellungen (z.B. BIII18), die z.T. auch als Audioführungen angeboten werden (z.B. BIII13). Weitere Angebote bzw. Arbeitsfelder sind die Durchführung von Lesungen und Vorträgen (z.B. BIII1, BIII11), die Organisation und Durchführung von Reisen (z.B. BIII5, BIII7, BIII10, BIII13, BIII16) oder auch Jugendcamps (z.B. BIII12). Selten ist in den Interviews davon die Rede, dass die Akteur:innen Fortbildungen für Multiplikator:innen anbieten (z.B. BIII16). Es spiegelt sich in den Interviews wider, dass der Bereich der non-formalen historischen Bildungsangebote ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten umfasst (siehe dazu Plessow 2014). Häufig richten sich diese an Schulklassen in Form einer Ergänzung zum schulischen Geschichtsunterricht. Es werden dabei oft Themen angeboten, die »in der Schule ganz selten behandelt« (BIII4: 44) werden.

⁷ In dieser Grafik steht jede Zeile für einen Fall, jede Spalte für einen Absatz im Transkript.

Nach den Bildungsangeboten (mit 304 Codings) am häufigsten werden unterschiedliche Formen der Medienproduktion in den Interviews als ERINNERUNGSPRAKTIKEN der untersuchten Geschichtsinitiativen genannt (166 Codings). Hierzu zählen v.a. einerseits die Konzeption und Entwicklung von historischen Ausstellungen (z.B. BIII18), andererseits unterschiedliche publizistische Tätigkeiten, die von der Publikation von Monografien (z.B. BIII6) über die Erstellung von Broschüren (z.B. BIII1) bis hin zur Herausgabe von Zeitschriften reichen (z.B. BIII14). Diese Aktivitäten gehen einher mit eigenen Forschungsaktivitäten, die ebenfalls häufig in den Interviews angesprochen werden (92 Codings). Sie beinhalten u.a. Archivarbeit (z.B. BIII3, BIII6, BIII10) und verschiedene Formate der Oral History (z.B. BIII15, BIII16, BIII20). Das Spektrum der erforschten Themen umfasst den Holocaust sowie dadurch bedingte Migrationserfahrungen, Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie andere Migrationsgeschichten und deren koloniale Zusammenhänge.

In der Beschreibung der Erinnerungspraktiken spiegelt sich zudem die politische Dimension der Geschichtskultur wider, wie bereits oben thematisiert wurde. Zwar sind geschichtskulturelle Aktivitäten per definitionem politisch (Rüsen 2013), aber es gibt darüber hinaus zahlreiche Äußerungen der politischen Arbeit im engeren Sinne (118 Codings), die genauer zu betrachten sind. Dazu gehört zunächst die konzeptionelle Arbeit in den Projekten (z.B. BIII5, BIII13), die Formulierung politischer Forderungen z.B. nach Straßenumbenennungen (insb. BIII2 und BIII3), aber auch Kampagnenarbeit (z.B. BIII15), die bis zur Organisation von Demonstrationen für die Einrichtung eines Gedenkortes reichen kann (z.B. BIII15, BIII17). Diese explizit politische Ausrichtung geht einher mit umfangreicher Öffentlichkeitsarbeit der jeweiligen Geschichtsinitiativen, die sich bspw. in der Organisation von Gedenkveranstaltungen äußert, die verschiedene Themen ansprechen (z.B. Kolonialgeschichte, Kontinuitäten rassistischer Gewalt mit Blick sowohl auf Nationalsozialismus und Holocaust als auch DDR und BRD sowie das Gedenken an Opfer von Krieg und Vertreibung).

Insgesamt zeigt sich bei den Erinnerungspraktiken der Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte eine deutliche Verflechtung unterschiedlicher – und hier keineswegs vollständig beschriebener – Tätigkeiten. Schulische Bildungsangebote sind zwar enthalten, aber stehen keineswegs im Zentrum des Engagements, sondern v.a. finden sich Kombinationen von eigenen Forschungsaktivitäten, politischen Absichten und Bildungsangeboten. In ähnlicher Weise treffen diese Aussagen auch auf Projekte zu, die stärker Biografiearbeit leisten und Erzählcafés anbieten oder die Gedenk- und Erinnerungsorte oder historische Denkmäler pflegen.

Ziele der Erinnerungspraktiken

Die Ziele der jeweiligen Erinnerungspraktiken werden vielfach in den Interviews benannt (siehe Abb. 2). Sie sind oft mit einer Kritik an der gegenwärtigen Geschichtskultur verbunden, die teils implizit bleibt, teils offen geäußert wird. Dabei wird immer wieder die Differenz zwischen der etablierten Geschichtswissenschaft, die meist an den Universitäten verortet wird, und der Gesellschaft betont. Die eigenen Erinnerungspraktiken werden dabei in ihrer Brückenfunktion herausgestellt: Elementarisierung bzw. didaktische Vereinfachung universitären Wissens für eine breite Öffentlich-

keit wird häufig als Ziel benannt. So spricht eine Person davon, in ihrem Projekt »Forschungserkenntnisse einfach auch für ein breites Publikum, letztlich für die Gesellschaft fruchtbar zu machen« (BIII11: 11). Ein anderer Interviewter möchte »die Grenze zwischen Gesellschaft und Wissenschaft einreißen« (BIII4: 225). Diese Äußerungen gehen mit einer Kritik an der Geschichtskultur einher, die besonders deutlich hinsichtlich des deutschen Kolonialismus formuliert wird. Demnach hätten viele Menschen kaum Kenntnisse von und Interesse an der Geschichte des Kolonialismus, obwohl für diesen weitgehende historische Forschungen vorlägen (BIII3: 2). Hieraus begründet sich für viele Befragte die Existenznotwendigkeit der eigenen Geschichtsinitiativen. Deutlich wird an diesen Beispielen, dass hier eine Differenz zwischen unterschiedlichen Qualitäten von Geschichtserzählungen betont und ihnen verschiedene Plausibilität bzw. Triftigkeit zugewiesen wird (Rüsen 1983, vgl. auch Kapitel 1.3.3).

So interpretiert ein Interviewpartner etwa negative Bilder von Sinti und Roma, die Teilnehmer:innen eines vom ihm durchgeführten Workshops äußerten, als Ausdruck fehlender Kenntnisse über deren Geschichte. Es geht also um die Reflexion des stets normativ aufgeladenen Stereotyps (»normative Triftigkeit«), die Thematisierung von Kenntnissen hier am Beispiel der Geschichte der Sinti und Roma (»empirische Triftigkeit«) und die Frage, inwiefern ein Sinnzusammenhang zwischen den Stereotypen und den Kenntnissen herzustellen ist, sodass die Stereotypen revidiert werden können (»narrative Triftigkeit«) (Rüsen 1983: 76-84). »Und da sage ich, das ist nicht schlimm, das stimmt alles nicht. Aber wir sind ja dazu gekommen, euch das beizubringen. Und es kann auch niemand was dafür, dass er Vorurteile gehört hat. Wichtig ist, was er draus macht, wenn er weiß, wie es wirklich ist« (BIII8: 3). In ähnlicher Weise gibt es Berichte über antisemitische oder auch rassistische Stereotype (BIII19: 55). Zu den Zielen dieser Erinnerungspraktiken gehört also ein reflektierter und besser begründeter Umgang mit Geschichte, womit nicht selten auch ein Abbau antisemitischer und rassistischer Stereotypen gemeint ist.

Dabei wird in vielen Interviews explizit als Ziel der eigenen Erinnerungspraktik genannt, man wolle Aufklärungsarbeit leisten; in einem Fall wird sogar von einem »Aufklärungsauftrag« (BIII3: 2) gesprochen. Dabei sehen sich diese Akteur:innen als Expert:innen für ein Thema und wollen auf falsche oder einseitige Erzählungen aufmerksam machen, sodass diese im Hinblick auf eine »historische Wahrheit« korrigiert werden könnten. Während einige Interviewpartner:innen betonen, man müsse »vielleicht auch ab und zu mal korrigierend eingreifen« (BIII10: 97), berichten andere, dass an sie der Wunsch herangetragen wurde, »dass ihr die Geschichte weitergebt«, und zwar eine Geschichte, die als »wahr« verbürgt wird (BIII4: 6). Bei näherer Betrachtung wird bei den Zielen sehr schnell deutlich, wie politisch die Akteur:innen die non-formalen Bildungsprojekte konzipieren. So gibt es mehrfach Äußerungen, die gesellschaftliche Debatten thematisieren oder diese anstoßen wollen. Eine Interviewte wünscht sich engagierte Debatten über den Abriss des ehemaligen Palasts der Republik (BIII19: 123). Andere setzen sich dafür ein, dass den Holocaustüberlebenden stärkere Beachtung zukommen sollte, auch weil sie ihre Traumata an die Kinder und Enkelkinder weitergeben (BIII4: 6). Einzelne Interviewpartner:innen zeigen sich als Mittler:innen im »Generationenkonflikt« (BIII5: 73) bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust (ähnlich auch: BIII5: 105), andere wollen »in der Stadt sichtbarer« (BIII17: 59), also mit ihren The-

men präsenter werden. Wieder andere behandeln in ihren Workshops die historische Dimension des Nahostkonflikts, die jüdische Geschichte in muslimisch geprägten Ländern (BIII7: 11), oder sie thematisieren neokoloniale Hierarchiebeziehungen oder rassistische Bilderwelten in der deutschen Gesellschaft (z.B. BIII14: 81, BIII16: 156). Aufgrund des gesellschaftlich weiterhin tief verankerten Rassismus benennt eines der beteiligten Projekte als zentrales Ziel der eigenen Arbeit: »Wir wollen Kontinuitäten zeigen« (BIII15: 5).

Dabei ist die historische Bildungsarbeit der untersuchten Projekte oft gegen rechte Demonstrationen und die dort geäußerte Geschichtsinterpretation gerichtet (z.B. BIII1: 88), andere Interviewpartner:innen berichten, dass das Erstarken rechter Bewegungen viele »motiviert [...], Position zu beziehen und sich kritisch zu beschäftigen« (BIII2: 56). Die Interviewpartner:innen unterscheiden sich jedoch deutlich, indem welche langfristigen Ziele sie verfolgen. Vielfach werden gesellschaftspolitische Interessen benannt, die mit der historischen Bildungsarbeit verbunden werden: »Das heißt also, wir alle sind praktisch aufgerufen zu überlegen, in welcher Art von Gesellschaft wollen wir leben, von [...] welchen Verhältnissen sollte die geprägt sein« (BIII2: 2). Andere wünschen sich eine »Besinnung auf den Frieden« (BIII5: 61), was z.T. auch als »Verständigung« (BIII10: 3) bezeichnet wird. Die damit verbundenen politischen Positionen erweisen sich als ebenso konkret wie widersprüchlich, wenn es um die Schaffung von Gedenkortern (z.B. BIII10: 53, BIII11: 37, 47) oder um die Umbenennung von Straßen und Plätzen geht, die mehrfach in den Interviews thematisiert werden (z.B. BIII1: 2, BIII3: 2, 8, 10, BIII17: 51). Hier zeigt sich erneut die Kontroversität der Geschichtskultur, wobei erneut die drei oben herausgearbeiteten Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel deutlich werden (siehe Abschnitt 3.3.2):

1. Es gibt zahlreiche Äußerungen über die ERINNERUNGSPRAKTIKEN (156 Codings), die auf eine Pluralisierung der Geschichtskultur hinwirken. Zu nennen ist hier die »Zielrichtung, Geschichte von unten« zu schreiben, »also lokale Geschichte mit Aspekten zu bereichern, die bisher in der offiziellen, in Anführungszeichen, Geschichte zu wenig präsent waren« (BIII1: 2). Es geht dann um die Thematisierung bisher kaum bekannter Themen, bspw. das Aufzeigen kolonialer Verflechtungen in bereits bekannten historischen Zusammenhängen (BIII1: 20), sodass ein historisches Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann (BIII1: 84). Das gleiche Argument, bisher unbekannte, verdrängte Geschichten sichtbar zu machen, findet sich auch auf der anderen Seite im Kontext der Thematisierung von Vertreibungen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und der in diesem Rahmen betriebenen Zeitzeug:innenbefragung (BIII16: 3). Dabei werden aus den unterschiedlichen geschichtspolitischen Perspektiven jeweils verschiedene normative Maßstäbe angelegt, welche Themen relevant seien und beleuchtet werden sollten (»normative Triftigkeit«).

Einige Interviewte kritisieren, dass »traditionell das Geschichtsbild extrem europazentriert oder westzentriert« (BIII6: 6) sei, und fordern dazu auf, nicht-westliche Perspektiven zu ergänzen.

Also uns ist es immer ganz wichtig, die globale Perspektive aufzuzeigen. Also ein ganz wichtiges Lernziel von diesem Workshop ist immer, dass die meisten Geflüchteten sich weltweit außerhalb Europas bewegen und dass nur ein ganz kleiner Teil letztlich, einmal nach Europa will, dann überhaupt nach Europa gelangt, und das in Verhältnis zu setzen zu Ressourcen. (BIII14: 61)

Es kann also von einer Pluralisierungsstrategie gesprochen werden, welche die Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte verfolgen. Das beschreibt auch BIII15 (28) ähnlich für ihre Erinnerungspraktiken: »[U]nd da reinzugehen mit einer alternativen Erzählung, das war ja so ein bisschen unser Ziel.«

Dabei geht es nicht nur um die Pluralisierung auf der Ebene der Geschichtskultur. Auch innerhalb einzelner Projekte sollen bisher nicht befragte Perspektiven berücksichtigt werden (BIII4: 52), wenn Geschichten zu einem sonst bereits breiter wahrgenommenen historischen Thema erzählt werden (BIII4: 56, ähnlich auch: BIII7: 132).

Zum Teil wird dies auch als Strategie des didaktischen Prinzips der Multiperspektivität expliziert (BIII5: 32ff.), um einem »blinden Fleck« (BIII8: 3) zu begegnen. Ein Interviewpartner beschreibt seine Vorstellung, was Geschichte sei, in diesem Zusammenhang pointiert:

Ja, vielleicht [...] würde ich das als einen Raum von widerstreitenden Positionen und Sichten auf das, was bis jetzt passiert ist, sehen. Also es ist sicher nicht das, was ich als Schüler quasi gelehrt bekam, dass es das ist, was jetzt im Schulbuch steht so. Sondern wirklich so eine Kakophonie aus sehr vielen verschiedenen Deutungen, ja, dessen, was bisher war. (BIII3: 66)

2. Auch Aussagen über ERINNERUNGSPRAKTIKEN, die auf ein Empowerment marginalisierter Gruppen zielen, finden sich im Sample – wenn auch deutlich in der Minderheit. So berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie begonnen habe, sich im Feld der historisch-politischen Bildung zu engagieren, um dem Rechtsruck in der Gesellschaft etwas entgegenzusetzen. Sie »als Frau mit Migrationshintergrund« habe lange das Gefühl gehabt, sie dürfe nicht mitreden, »erst recht nicht irgendwas fordern oder so« (BIII20: 29). Zugleich berichtet sie davon, dass sie in den letzten Jahren dazu aufgefordert worden sei, ihre Stimme zu erheben, »also je mehr halt so diese Rechte laut wird«. Diese politische Motivation, die Ausdruck eines Empowerments ist, wie es oben ausführlich behandelt wurde, wird als Wandel verstanden »sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden so und sagen, wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden, ja« (ebd.). Andere berichten davon, dass es in den Projekten darum ging, sich »natürlich jetzt Gehör [zu] verschaffen, dass wir uns auch sozusagen auch mit unserer eigenen Geschichte beschäftigen« (BIII2: 20). Zum einen wird in manchen Projekten diese Strategie ganz bewusst als Erinnerungspraktik eingesetzt, um eine bestimmte Gruppe zu empoweren, in diesem Fall migrantisierte Frauen:

Und wir versuchen, Geschichte zu machen und gleichzeitig aber auch Empowerment für mehr gesellschaftliche Partizipation von Migrantinnen. Und das machen wir über

dieses Vehikel, dass wir die Geschichte der Migrantinnen, die schon politisch aktiv waren, recherchieren und das lebensgeschichtlich machen und auch gucken, dass wir noch möglichst viel Oral-History-Quellen für diese Gruppe gewinnen. (BIII13: 3)

Zum anderen werde diese Strategie implementiert, um die eigene Community insgesamt zu stärken. So berichtet eine andere Interviewte mit Blick auf die Organisation einer Ausstellung, dass es auch darum gehe, Erinnerungen zu bewahren, um Identitätsangebote zu schaffen. »Die andere Frage bei dieser Ausstellung – das ist eigentlich auch wieder ein Teil dessen: Wir verlieren inzwischen die erste Generation an Gastarbeitern, die gehen so langsam von uns, damit verlieren wir einen Teil Geschichte« (BIII18: 7). Dabei wurde »viele, was vielleicht auch dem Ganzen etwas Wehmütiges oder Schweres geben würde« (ebd.), aus der Ausstellung ausgeklammert, um positive Erzählungen über die Community, die auch als »Schicksalsgemeinschaft« bezeichnet wird, zu stärken.

Eine ähnliche Position bei substanziell unterschiedlichen Themen und politischen Positionen findet sich in einem Bericht über die Erinnerungspraktik in einem Erzählcafé. Dabei sei der Lebensbericht einer Person mit Migrationserfahrung im Rahmen von Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg Thema gewesen. Im Anschluss sei eine kontroverse Debatte über den Heimatbegriff unterbunden worden, denn es sei »ja auch die Aufgabe von uns Moderatorinnen, praktisch immer wieder dieses Positive zu verstärken« (BIII9: 3, ähnlich auch 31). Im Vergleich wird deutlich, dass bei den oben genannten Empowerment-Strategien die Frage der Triftigkeiten ein wesentlicher Faktor bei der Plausibilisierung der eigenen Arbeit ist (Rüsen 1983, vgl. auch Kapitel 1.3.3). Demgegenüber bleibt im Erzählcafé diese Frage ausgeklammert, im Zentrum stehe die Stärkung der Teilnehmer:innen. Bei dem letztgenannten Projekt fehlt eben nicht zufällig der Anspruch, Geschichtskultur zu verändern, vielmehr liegt der Schwerpunkt darauf, dass die biografisch relevanten Geschichten erzählt werden können und die eigene Perspektive zur Sprache gebracht werden kann (BIII9: 51).

3. Es gibt schließlich einige Aussagen über Erinnerungspraktiken, die den Wunsch nach Verstetigung bisheriger Perspektiven und Orientierungen beinhalten. Sie stehen einem geschichtskulturellen Wandel grundlegend skeptisch gegenüber. Dazu zählen solche Positionen, die Deutschland nicht als Migrationsgesellschaft begreifen und damit auch einen durch Migration ausgelösten geschichtskulturellen Wandel ablehnen (siehe Fallbeschreibung 2). Es geht in dem Projekt dieses interviewten Experten darum, die Vertreibungserfahrungen nach dem Zweiten Weltkrieg in der Geschichtskultur zu verankern und nicht einem Vergessen anheimfallen zu lassen (BIII16: 3). Dies wird als Teil des größeren Ziels, das »Deutschtum zu bewahren« (BIII16: 7), verstanden. Die in den Archiven hinterlegten Zeitzeug:inneninterviews nehmen dabei im politisch entgegengesetzten Sinne des Diktums von Theodor W. Adorno die Funktion einer Flaschenpost ein – mit diesem Begriff hatte Adorno während des Zweiten Weltkriegs im US-amerikanischen Exil die verstellte Wirkmacht jeder kritischen Theorie bezeichnet; das Einzige, was bleibe, sei den Gedanken über die Zeit zu retten. Ähnlich resignativ, jedoch in diesem Fall in Bezug auf die Wirkmacht völkischen Denkens, argumentiert der Interviewpartner, wenn er sich positiv

auf ein Zitat Björn Höckes bezieht. Darin drückt der Vertreter des völkisch-nationalistischen Lagers in der AfD die Hoffnung aus, dass Deutschland noch eine tausendjährige Zukunft beschieden sei. Der Interviewpartner hat demgemäß Archive für die Zeitzeug:inneninterviews ausgewählt, »von denen zu erwarten ist, dass sie in fünfzig Jahren noch bestehen. Aber auch ein Archivbestand ist endlich. Nicht. Das hat etwas mit dem Bestand des Staates zu tun; und ob der noch mal tausend Jahre stehen wird – wie Höcke sagt [...] –, ist eine andere Sache« (BIII16: 99). In seinen Erinnerungspraktiken blitzt die Hoffnung auf, dass spätere Generationen wieder stärker am Projekt »Deutschtum bewahren« interessiert sein könnten, sich eine »deutsche Tradition« somit verstetigen lasse. Es geht ihm also darum, bestimmte Deutungen in der Gesellschaft zumindest in den Archiven aufrechtzuerhalten, gerade weil sie immer weniger geteilt werden.

Die Gefahr einer von Björn Höcke angemahnten »erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad«, ein Ziel, das auch dieser Interviewpartner teilt, führt wiederum bei manchen Interviewpartner:innen zu dem Wunsch, sich zu empoweren, andere hingegen wollen die mittlerweile in der BRD offiziell zur Staatsräson erhobene Position des »Nie wieder« verstetigen. Auch hier geht es darum, eine weit verbreitete historische Orientierung beizubehalten: »Und das ist was, was wir auch mit diesen Geschichten halt zeigen möchten, dass man sich für Rechte anderer einsetzen muss und soll« (BIII4: 6). Diese Position wird als geschichtskulturelle Erlungenschaft angesehen, die es gegen einen Wandel zu verteidigen gelte. Auch das steht im deutlichen Widerspruch zu den oben dargestellten Pluralisierungs- und Empowerment-Strategien, die von anderen Interviewpartner:innen vertreten werden und sich gegen die Staatsräson stellen. Stattdessen zielen diese darauf, rassistische Kontinuitäten sowie das gegenwärtige Fortwirken nationalistischer oder nationalsozialistischer Strukturen zu benennen und sich deutlich von einer Erinnerungskultur, die »tatsächlich Staatssache geworden« (BIII13: 51) ist, abgrenzen.

Nicht alle Interviewten lassen sich eindeutig einer dieser drei Positionen – Pluralisierungs-, Empowerment- oder Verstetigungsstrategie – zuordnen. Vielmehr berichten die Interviewpartner:innen bisweilen, dass sie mit dem Ziel des Empowerment begonnen haben, inzwischen vermehrt auf eine Pluralisierung setzen oder auch zwischen diesen Positionen je nach situativem und/oder politischem Kontext flexibel entscheiden (dies beschreibt auch Boger 2018). Die Positionen sind jedoch keineswegs bloß analytische Trennungen, sondern zeigen grundlegend verschiedene Strategien auf, die den einzelnen Erinnerungspraktiken zugrunde liegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie den Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ähneln, aber nicht damit identisch sind.

Sinnbildungen

Die oben skizzierten Grundpositionen äußern sich auch in unterschiedlichen historischen Narrationen, die im Folgenden mithilfe der Sinnbildungsmuster nach Rösen differenziert werden sollen (Rösen 1983: 39ff., siehe auch Kapitel 1.3.3). Analysiert wird dies anhand der Äußerungen der Interviewpartner:innen zur gegenwärtigen Relevanz ihrer

Themen. Diese Äußerungen erfolgen häufig im Zusammenhang mit Aussagen über die ERINNERUNGSPRAKTIKEN (insgesamt 556 Codings).

Mit 211 Codings wurden TRADITIONALE SINNBILDUNGEN besonders häufig formuliert. Traditional ist eine Sinnbildung, wenn an Ursprünge von etwas erinnert wird, denen bis in die Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft Bedeutung beigemessen wird. »Wir müssen den Ursprung kennen« (BIII9: 109), beschreibt dies eine der befragten Akteur:innen. Als Ursprung wird etwa die Ansiedlung der eigenen Community »ab der Mitte des 16. Jahrhunderts« erwähnt; dieser Ort sei für den Vater bis in die Gegenwart die eigentliche Heimat (BIII10: 5). Dieselbe Person erzählt von einer Reise nach Osteuropa, »das war überall zu spüren, was für Spannung da dieses ganze, diese ganze Entwicklung von Krieg und Vertreibung bewirkt hat« (BIII10: 3). Aber auch zeitlich nähere Ereignisse können in einer traditionellen Sinnbildung Relevanz für die Gegenwart haben:

Und 2010 war für mich auch ein ganz krasser Diskurs, Bruch und Zäsur [...]. Also Sarrazin ist der Türöffner für alles, was wir seitdem erleben. Und zwar eben, was man ja immer so früher gesagt hat. In den 90ern waren das ja halt eben die Stiefelträger und so, diese Nazis. Und seit 2010, seit Sarrazin, sind es halt die Herren im Anzug, die halt rumpoltern. Und das ist schon mal ganz schön heftig. (BIII6: 142)

In diesen traditionellen Sinnbildungen werden Ursprünge benannt, die in der deutschen Migrationsgesellschaft im Kontext der non-formalen Bildungsangebote relevant sind. Diese wenigen angeführten Beispiele, die für die interviewten Personen Bedeutung haben, sollen illustrieren, wie vielfältig solche Sinnbildungen im Diskursfeld der Geschichtskultur verhandelt werden.

Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass mit 201 Codings die KRITISCHEN SINNBILDUNGEN am zweithäufigsten im Material vertreten sind. Codiert wurden Passagen, in denen eine Sinnbildung abgelehnt wird, aber noch keine neue formuliert wird (Rüsen 1983: 49ff.). Dabei gibt es kritische Sinnbildungen, die die Geschichtskultur in einem weiten Sinne in den Blick nehmen:

Aber nichtsdestotrotz ist es wie überall, dass eben einfach traditionell das Geschichtsbild extrem europazentriert oder westzentriert ist. Dafür können die Menschen nichts. Es ist ja auch kein Vorwurf. Aber eben ich denke mal, dass man eben ergänzend diese anderen Meinungen mit einbauen muss, um die eigene Meinung zu korrigieren, weil die eigene Meinung nicht immer die Wahrheit an sich ist. (BIII6: 6)

Konkreter und ebenso eindrücklich werden kritische Sinnbildungen in den Auseinandersetzungen mit Zitaten formuliert. Unter anderem wurde den Interviewpartner:innen, wie bereits erwähnt, ein Zitat von Helmut Schmidt aus dem Jahr 1992 vorgelegt: »Man kann aus Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto dem Ersten nicht nachträglich einen Schmelztiegel machen. Aus Deutschland ein Einwanderungsland zu machen ist absurd« (Schmidt 1992). Dazu äußert eine Interviewpartnerin:

Ja, ich finde andersrum, ich finde es absurd natürlich, wenn man sich deutsche Geschichte anguckt, gibt es natürlich so eine Einwanderungs- und Auswanderungs- und

so weiter Geschichte. Also klar, also irgendwann haben hier noch gar keine Leute gelebt, die kamen halt irgendwann her und es gab immer diese Wanderungsbewegung und so. Also [...] das finde ich halt immer so absurd, das so zu verkennen, oder das hat immer, glaube ich, mit irgendwas sich konstruieren so zu tun irgendwie. So. Und das ist natürlich auch eine Frage des Willens oder sowas. Genau. Aber klar, wenn ich mir Deutschland angucke, ist es ja faktisch auch ein Einwanderungsland. (BIII7: 124)

Diese Person kritisiert also die traditionale Sinnbildung Schmidts, indem mit dem Verweis auf Argumente der narrative Zusammenhang, den Helmut Schmidt herstellt, verworfen wird (»narrative Triftigkeit«), und formuliert eine alternative traditionale Sinnbildung. Zugleich sind solche Ablehnungen von Sinnbildungen immer auch an die normative Triftigkeit und damit nicht zuletzt an die politische Position des Einzelnen geknüpft.

Deutlich seltener mit 86 Codings werden in den Interviews EXEMPLARISCHE SINNBILDUNGEN formuliert. Exemplarisch ist eine Sinnbildung, wenn aus der historischen Betrachtung überzeitliche Regeln abgeleitet werden, wie es in den folgenden Beispielen geschieht:

[D]as ist sehr interessant, dass man, dass sich Geschichte aber auch immer wieder wiederholt und dass die Menschen, die Mechanismen nicht dazu geeignet sind, den Punkt zu entdecken und zu sagen: »Moment, die machen genau dieselben Fehler, hört doch mal auf.« Aber Geschichte wiederholt sich, so wie die Mode immer wiederkommt, kommt auch die Dummheit der Menschen immer wieder. (BIII18: 94)

Solche Formen historischen Denkens sind regelmäßig in den Bildungsangeboten relevant, wie etwa das folgende Beispiel zeigt:

Und je nachdem, wo die jeweiligen Menschen herkommen, heißt es dann halt: »Ah ja, das hat auch mit unserer Geschichte was zu tun, ne?« Also ich hatte beispielsweise zwei Männer aus der Türkei, die irgendwie innerhalb der letzten ein, zwei Jahre geflüchtet sind, und die haben einen wirklich starken Bezug zu dem, was sie aktuell erleben, irgendwie immer wieder gezogen. Und da auch dann im Prinzip gesagt: »Okay, vielleicht ist es deutsche Geschichte, oder deutsch-europäische Geschichte, aber diese Parallelen zu sehen und zu sehen, dass solche Sachen immer wieder auch passieren.« Jetzt nicht der Holocaust in dem Ausmaß, aber die Art und Weise, wie sich im Prinzip die NSDAP zum Beispiel die Macht angeeignet hat und die Zersetzungen innerhalb der Gesellschaft und so weiter und so fort. Und die Verfolgung von politisch Andersdenkenden und genau. Und da wurde eine superstarke Parallele gezogen und deswegen glaube ich auch [...], im Prinzip ist es schon eine Universalgeschichte, weil wir daraus lernen können. Und ich glaube, das kommt bei ganz vielen eigentlich auch so an, ja. (BIII19: 61)

Dieses Zitat verdeutlicht, wie sehr die in Bildungskontexten formulierten historischen Deutungen vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen der jeweiligen Rezipient:innen verhandelt werden (siehe dazu Meyer-Hamme 2009). Der Umgang mit solchen Sinnbildungen ist dann Gegenstand der Debatten in den jeweiligen Erinnerungspraktiken.

GENETISCHE SINNBILDUNGEN schließlich werden in den Interviews im Vergleich zu den anderen Sinnbildungsmustern am seltensten formuliert (58 Codings). Dabei wird Geschichte erzählt als gerichtete Veränderung bzw. Entwicklung, die auch in die Zukunft gedacht wird. Dies kann sowohl Rückschritts- als auch Fortschrittsgeschichten umfassen. So beklagt eine befragte Person den Bedeutungsverlust bzw. ein Verschwinden von Geschichte: »[E]twas praktisch über die Vergangenheit sozusagen als so einen Kanon zu lernen, das verschwindet ja aus den Schulen [...] und auch sozusagen aus dem Wissenskanon immer mehr« (BIII13: 51). Damit wird die Zukunft anders konzipiert als die Erfahrungen der Vergangenheit. Dies trifft auch auf die folgende Beschreibung der Geschichtskultur zu:

Diese Abhängigkeit wird abgelöst von einer Emanzipation, Emanzipation im Sinne einer nicht nur Rechte-Einforderung, sondern auch zu sagen: »Ne, ich will das nicht, ich mach das nicht, das passt nicht zu mir. Du magst davon überzeugt sein, ich bin das nicht.« Und das ist der Punkt, an dem man, im normalen Leben würde man sagen: Da ist man erwachsen geworden. Und ich glaube vieles, was wir an Reibungen hatten mit den ganzen Diskussionen, ist dieser Prozess, dass man, und das gilt sicherlich für viele andere migrantische, eigentlich sind wir post-migrantische, also für migrantische Organisationen, die nämlich gegründet wurden in einer Zeit einer Hilflosigkeit, einer Abhängigkeit und die jetzt einen Umbruch hat in die andere Zeit, nämlich die Zeit der Sprache, der Kommunikation und der Emanzipation. Und das ist der Punkt, an dem man eben auch keine Vorbilder mehr braucht, weil, Vorbilder sind vormals Erzieher gewesen. (BIII18: 88)

Der hier beschriebene geschichtskulturelle Wandel wird als gerichtete Entwicklung konzipiert, die an einem Zielpunkt – dem Ende der Hilflosigkeit und Abhängigkeit – angelangt ist.

Insgesamt ist es nicht erstaunlich, dass sich alle vier Sinnbildungsmuster in den Interviews wiederfinden lassen. Sie zeigen die Vielfältigkeit der Narrative, mit denen sich Menschen in der deutschen Migrationsgesellschaft historisch orientieren. Dabei zeichnet sich ab, dass bei den Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte der Fokus auf der Thematisierung von Traditionen liegt. Die konkreten Bezüge richten sich auf sehr unterschiedliche Traditionen; dementsprechend stehen diese ebenso wie die ihnen jeweils beigemessene Relevanz oft im Widerspruch und in Spannungsverhältnissen zueinander. Bemerkenswert sind zudem die Codeüberlappungen im Material, also solche Aussagen, die als direkte Kombination verschiedener Sinnbildungsmuster interpretiert werden können (siehe Tabelle 2).

Kap. 3.3, Tab. 2: Codeüberlappungen bei Sinnbildungsmustern (eigene Darstellung)

	Traditionale Sinnbildung	Exemplarische Sinnbildung	Genetische Sinnbildung	Kritische Sinnbildung
Traditionale Sinnbildung	-	2	3	27
Exemplarische Sinnbildung	2	-	0	9
Genetische Sinnbildung	3	0	-	12
Kritische Sinnbildung	27	9	12	-
Summe	32	11	15	48

Auffällig ist zunächst, dass es v.a. bei der kritischen Sinnbildung zu Überschneidungen mit anderen Sinnbildungstypen kommt. Am häufigsten ist die Kombination mit traditionellen Sinnbildungsmustern. Zu erklären ist dieser Befund nicht zuletzt damit, dass sich die Interviewpartner:innen überwiegend als Akteur:innen im Prozess des geschichtskulturellen Wandels verstehen. Das basiert auf einer Kritik des aktuellen Umgangs mit Geschichte in der deutschen Migrationsgesellschaft: Indem dominante Deutungen nicht als orientierend gelten bzw. wahrgenommen werden, wird stattdessen an weniger bekannte Traditionen erinnert, die als relevant angesehen werden. Vereinzelt werden auch Traditionen und überzeitliche Regeln kombiniert, da diese beiden Sinnbildungsmuster oft miteinander kombiniert werden. Zudem gibt es die Kombination aus Bezügen auf Traditionen (traditionale) und auf gerichtete Entwicklungen (genetische Sinnbildung); diese tritt immer dann auf, wenn ein Ereignis sowohl eine Tradition als auch eine Entwicklung ausgelöst hat.

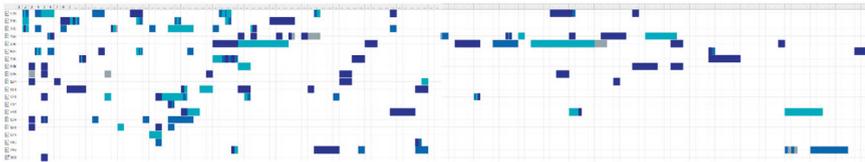
Insgesamt zeigt sich in der Interpretation der Sinnbildungsmuster, wie sich die Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte in der Zeit orientieren: In den Interviews dominieren die kritische und die traditionale Sinnbildung deutlich. Dies ist eine der Grundlagen für die Konzepte historischen Lernens, die in den Interviews deutlich werden und auf welche die Erinnerungspraktiken zielen.

Ziele historischen Lernens

Allen in dieser Teilstudie befragten Akteur:innen ist gemein, dass sie in Projekten aktiv sind, die in irgendeiner Form Bildungsangebote entwickelt haben. Deren Vielfalt wurde zu Beginn dieses Kapitels in dem Abschnitt *Aktivitäten* beschrieben. Bei den Angeboten geht es immer darum, dass die Teilnehmer:innen historisch lernen, meistens, um damit an einem geschichtskulturellen Wandel mitzuwirken. Vor diesem Hintergrund wurden die Interviews auch dahingehend analysiert, wie historisches Lernen konzipiert wird: Ist es angelegt als eine EINFÜHRUNG IN EINE HISTORISCHE NARRATION, als REFLEXION EINER HISTORISCHE NARRATION, als REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG der Geschichte, als ELABORATION HISTORISCHEN DENKENS (Meyer-Hamme 2018, 2021)? Dabei wurde als Ausdifferenzierung der theoretischen Modellierung die geschichtskul-

turelle Dimension historischen Lernens in zwei Codes codiert. Abbildung 3 verdeutlicht, wie diese Codierungen über das Material verteilt sind.

Kap. 3.3, Abb. 3: Aussagen über die Dimensionen historischen Lernens im Vergleich (Ausschnitt aus Dokumentenvergleichsdiagramm, N=20) (eigene Darstellung)⁸



Historisches Lernen → Einführung in eine Narration (103 Codings), Reflexion von Narrationen (50 Codings), Reflexion der subjektiven Bedeutung (61 Codings), Elaboration hist. Denkens (10 Codings)

Historisches Lernen als »Einführung in eine Narration«

Zunächst einmal sind große Ähnlichkeiten auf der Ebene der Konzepte historischen Lernens unter den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte festzuhalten – trotz der großen politischen Differenzen und der unterschiedlichen Strategien der Erinnerungspraktiken. Es dominieren Charakterisierungen der eigenen Bildungsangebote als »Vermittlung« einer historischen Narration mit dem Ziel, dass die Lernenden diese kennenlernen und/oder sich aneignen. Deutlich wird dies etwa an folgendem Zitat:

[U]nd wir erzählen die Geschichten halt wirklich in Schulen. Also es ist nicht wie so ein Referat, sondern wirklich: »Das ist [Name] und ich erzähle euch von ihrer Kindheit, wie schön ihre Kindheit war, was sie mir von ihrer Kindheit erzählt hat, aber dann natürlich auch von der schrecklichsten Zeit in ihrem Leben, als sie mit acht Jahren deportiert worden ist.« Und vor allen Dingen aber auch, wie haben die Leute danach weitergemacht und wie geht es ihnen heute. Weil das ist was, was ganz, ganz viele Leute ausblenden. (BIII4: 6)

Historisches Lernen heißt in dieser Interpretation, eine (Lebens-)Geschichte in der Geschichtskultur lebendig zu halten, in diesem Zitat als verpflichtende Mahnung. Ziel des Bildungsangebotes ist demnach, dass die Lernenden eine traditionale Sinnbildung kennenlernen und möglichst übernehmen. Diese stofforientierte Logik historischen Lernens findet sich auch in vielen anderen Interviews:

Vielleicht wäre ein Beispiel die Shoah, wo es, glaube ich, ein deutlich breiteres Wissen gibt als zum Kolonialismus zum deutschen, wo es denn eher darum geht, wie interpretiert man das und welche Schlüsse zieht man daraus. Bei Kolonialgeschichte ist ein ganz großer Teil der Arbeit tatsächlich überhaupt erstmal zu erzählen, was passiert ist. (BIII3: 2)

8 In dieser Grafik steht jede Zeile für einen Fall, jede Spalte für einen Absatz im Transkript.

In solchen Zielen historischer Bildungsarbeit zeigt sich die oben herausgearbeitete politische Dimension der Geschichtskultur (siehe Abschnitt 3.3.1) und die Positionen, wie der geschichtskulturelle Wandel beeinflusst werden soll: »Also da ist was möglich, auch durch Aufklärungsarbeit, weniger durch Überzeugungsarbeit, sondern tatsächlich, dass erstmal Wissen etabliert wird« (BIII3: 8). Kritisch ist gegenüber einem solchen stofforientierten Zugang anzumerken, dass er sich als problematisch erweist, weil den Lernenden bzw. Rezipient:innen die zugrunde liegenden politischen Prämissen und die orientierenden Funktionen der Geschichte nicht offengelegt werden. Dies ist der Eindruck bei einem Teil der Projekte. Historisches Lernen als Einführung in eine Narration taucht in den Interviews besonders häufig in der Kombination mit traditionellen Sinnbildungen auf, kommt aber auch bei den anderen Sinnbildungsmustern vor.

Historisches Lernen als »Reflexion der subjektiven Bedeutung«

Am zweithäufigsten unter den Dimensionen historischen Lernens wurde der Code REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG vergeben (61 Codings, siehe Abb. 3). Eine solche Reflexion tritt bspw. in der folgenden vergleichenden Reflexion über die fehlende Thematisierung der deutschen Kolonialgeschichte zutage.

[A]ber man könnte das vielleicht so verdeutlichen: [Das ist] wie jemand, der also mit Mitte dreißig das erste Mal von der Shoah hört, vom Holocaust, und dann sich natürlich fragt: »Warum habe ich davon nie gehört? Wie kann das sein, warum ist das so ausgeblendet?« Und ich meine, es liegt ja nahe, dass es in Deutschland ausgeblendet wird, die Kolonialgeschichte oder sagen wir mal die Geschichte des kolonialen Unrechts wird halt in den ehemaligen Kolonialstaaten – also den Impuls kann ich nachvollziehen, das wenig zu erzählen, wenig zu thematisieren und lieber darüber zu schweigen. (BIII3: 2)

Solche Reflexionen darüber, welche Themen wiederholt in den verbreiteten Erzählungen ausgeblendet werden, finden sich in mehreren Interviews. Sehr deutlich verfolgen einige der Akteur:innen die Intention, gesellschaftliche Traditionen aufzuzeigen und die Lernenden darüber ins Nachdenken zu bringen. Eine der Interviewten bezeichnet dies auch als »Leitsatz unserer Bildungsarbeit«. In ihrem Projekt gehe es darum, zu verdeutlichen, dass »wir in Sprache, im Alltag, Überreste dieser Kolonialgeschichte ganz klar verwenden und präsent haben, ohne dass es uns bewusst ist, dass es aus dieser Zeit kommt [...]. Und die Bilder, die da herumschwirren, [sind] ohne Kolonialgeschichte nicht zu verstehen [...] und auch nicht zu dekonstruieren«. Dabei geht die befragte Person davon aus, dass sie, obzwar sie versuche, nicht-rassistisch zu handeln, selbst zwangsläufig »Rassistin« sei, »weil ich in dieser Gesellschaft aufgewachsen bin«. Das möchte sie auch in Weiterbildungen vermitteln; denn es sei für die Schüler:innen oft schwer zu verstehen, dass Menschen tief geprägt sind von »Kulturgeschichte, auch wenn wir es nicht wollen«. Dies mit den Jugendlichen herauszuarbeiten sei dann »eigentlich das Spannende auch an dieser Bildungsarbeit« (BIII14: 89).

Diese Dimension historischen Lernens, also REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG, kommt auch in anderen Projekten zur Sprache. Allerdings zeigt sie sich in einer leicht verschobenen Bedeutung: in der Sensibilität dafür, dass die Jugendlichen die Geschichten erzählen können, die für sie subjektiv relevant sind.

Ich fordere das auch nie heraus, macht auch keiner von uns und zwingt dann irgendwen, seine Geschichte zu erzählen, und wenn die es von selber machen, lassen wir das immer zu. Und dann meldete sich ein anderer Schüler und sagte dann: »Das ist ja gar nicht so unterschiedlich von dem, was du, also ich gerade, über [Name] erzählt habe.« Also nicht dieselbe Geschichte, aber ähnliche Erfahrungen, was natürlich auch dann ganz schön ist zu sehen. (BIII4: 80)

In diesem Zitat wird die subjektive Bedeutung über exemplarische Sinnbildungen hergestellt. Dabei wird in vielen Aussagen die Bedeutung der Reflexion der je individuellen Perspektive beim historischen Lernen herausgestellt. Mehrfach wird darauf eingegangen, dass die sich durch Migrationsprozesse verändernde Schüler:innenschaft auch Änderungen der historischen Themen in der Bildungsarbeit erfordere. So berichtet ein Interviewpartner davon, dass bei der Thematisierung von Migration und Flucht auch »unbedingt die koloniale Geschichte« (BIII2: 2) einzubeziehen ist. Ein anderer Interviewpartner berichtet davon, dass der Nahostkonflikt aufgrund der veränderten Schüler:innenschaft kontroverser thematisiert wird (BIII7: 65). Deutlich wird die Forderung bei der Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust. So berichtet eine Person, dass sich aufgrund von Migrationserfahrungen in den Familienbiografien für die Jugendlichen ganz andere Fragen stellen (z.B. BIII7: 73ff.). Dabei wird im folgenden Zitat auch deutlich, welche Annahmen dabei eine Rolle spielen können:

In den meisten Klassen sitzen heute eben junge Leute mit Migrationshintergrund, die eben Krieg und Gewaltherrschaft durchaus, in welcher Form auch immer, erlebt haben. Und da muss man natürlich nochmal deutlich sensibler herangehen. Also ich schaue, wenn ich eben Schulprojekte habe, spreche ich mit den Lehrern immer schon vorab, eben wie da die Zusammensetzung in der Klasse ist, lasse das auch von den Lehrern so ein bisschen einschätzen. Und natürlich wird das Überwältigungsverbot dadurch nochmal größer, ja. (BIII12: 15)

Bemerkenswert ist dabei die Annahme, dass »Leute mit Migrationshintergrund« per se »Krieg und Gewaltherrschaft« erlebt haben. Dies trifft aber nur auf einen Teil zu. Dabei gibt es weitere Aussagen in den Interviews, die in dieselbe Richtung gehen. Hier zeigt sich, wie eine Reflexion der subjektiven Bedeutung auch in einen Prozess des Othering münden kann, der damit einhergeht, dass Schüler:innen »mit Migrationshintergrund« mit Vorannahmen und Homogenisierungen begegnet wird.

Historisches Lernen als »Reflexion einer Narration«

Fast ebenso häufig wie die REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG wurde der Code REFLEXION EINER NARRATION vergeben (50 Codings), mit dem solche Aussagen codiert wurden, in denen historische Narrationen sowie die darin enthaltenen Deutungen und Sinnbildungen reflektiert werden. Dies kann sich schwerpunktmäßig auf die Konstruktion der Narration – etwa auf die Perspektive – beziehen, oder auf deren geschichtskulturelle Verortung. Letzteres umfasst die Reflexion, welche anderen Akteure der Geschichtskultur die eigene Deutung ebenso vertreten oder ablehnen. Dieser Fokus auf das historische Lernen wird im Material deutlich, wenn die Bildungsarbeit des eigenen

Projekts beschrieben wird. So stellt eine interviewte Person heraus, dass sie mit ihrem Projekt »Kontinuitäten zeigen« (BIII15: 5) wolle. Gemeint sind in diesem Fall rassistische Kontinuitäten, denn die rassistischen Gewaltverbrechen und Morde der letzten Jahre führt sie auf gesellschaftlich tief verankerte Strukturen und Einstellungen zurück. Diese gelte es mit den gewählten Erinnerungspraktiken aufzuzeigen (ebd.).

Eine solche REFLEXION EINER NARRATION äußert sich in konkreten Zusammenhängen. Das verdeutlicht bspw. das folgende Zitat, in dem diese Reflexion mit kritischer Sinnbildung einhergeht. Thema sind hier Stadtrundgänge, die von Passant:innen gestört werden: »Also wir stehen da und die Leute fragen uns [...]: ›Was hat jetzt Kolonialgeschichte mit der Gegenwart zu tun?« (BIII3: 22). Solche Erlebnisse seien doch der beste Beweis für die Notwendigkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und die eigene historische Orientierung in der Geschichtskultur zu verorten.

Historisches Lernen als »Elaboration historischen Denkens«

Im Material zeigt sich, dass die Einführung in Geschichtskultur durch das Erzählen einer Geschichte die dominante Konzeption historischen Lernens ist, während die REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG und die REFLEXION EINER NARRATION zwar prominent sind, aber doch deutlich weniger vorkommen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen politischen Ausrichtung der meisten Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte ist dies naheliegend: Die Projekte zielen oft explizit darauf, Geschichtskultur in ihrer politischen Dimension zu beeinflussen. Es gibt jedoch einen weiteren Aspekt historischen Lernens, der auf das eigenständige und reflektierte historische Erzählen (insb. Rösen 1994b) und/oder den reflektierten Umgang mit diesen Äußerungen in der Geschichtskultur zielt, also das historische Denken mit seinen Prinzipien in den Fokus rückt (Körper et al. 2007). Dieser Aspekt, der in der didaktischen Literatur auch unter dem Begriff der Kompetenzorientierung verhandelt wird, kommt in den Interviews vor, jedoch sehr vereinzelt. In folgendem Zitat wird er im Zusammenhang mit dem Wahrheitsbegriff historischen Lernens Thema.

[M]an könnte mal ein bisschen mehr darüber diskutieren, was Geschichte eigentlich ist. Ich finde, man kann auch gerne mal ein bisschen mehr darüber diskutieren, inwiefern das, was wir als Fakten und als Wahrheiten betrachten, ob man das auch mal infrage stellen darf. Ohne jetzt gleich irgendwas leugnen zu wollen oder sowas, sondern einfach nur auch mal zu gucken: »Okay, stimmt [das] denn, also genau was lernen wir? Und was ist davon irgendwie tatsächlich auch noch belegt?« Oder ich meine, Geschichte verändert sich ja auch und Erkenntnisse werden dazugewonnen, und insofern verändern sich auch Interpretationen. (BIII19: 123)

Historisches Lernen im Sinne der befragten Personen ist dabei häufig verknüpft mit bestimmten Sinnbildungsmustern, wie die Tabelle 3 zeigt.

Kap. 3.3, Tab. 3: Codeüberlappungen: Sinnbildungsmuster und Dimensionen historischen Lernens (eigene Darstellung)

	Traditionale Sinnbildung	Exemplarische Sinnbildung	Genetische Sinnbildung	Kritische Sinnbildung
Einführung in eine Narration	40	10	4	13
Reflexion einer Narration	6	6	1	21
Reflexion der subjektiven Bedeutung	7	7	1	8
Elaboration historischen Denkens	0	0	0	1

Aufgrund der oben herausgearbeiteten Dominanz der TRADITIONALEN SINNBILDUNGEN der untersuchten Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen einerseits und des mehrheitlichen Verständnisses des Lernbegriffs als EINFÜHRUNG IN EINE NARRATION andererseits kommt diese Kombination in den Codeüberlappungen am häufigsten vor. Die anderen Dimensionen historischen Lernens spielen eine eher untergeordnete Rolle, insb. die ELABORATION HISTORISCHEN DENKENS.

Insgesamt bestehen damit starke Ähnlichkeiten hinsichtlich der Ziele des historischen Lernens zwischen den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte – trotz der großen politischen Differenzen im Hinblick auf den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft, die sich auch in unterschiedlichen Strategien der Erinnerungspraktiken äußern. Ebenfalls unterscheiden sich die Begriffe und Konzeptionen historischen Lernens in den Projekten von jenen, die für das schulische Geschichtslernen formuliert wurden (Borries 2004, Rüsen 1992), was eine systematische Besonderheit dieser Bildungsprojekte verdeutlicht.

3.3.4 Fallbeschreibungen: Historische Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft

Es sollte deutlich geworden sein, wie sehr Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft als ein diskursives Feld zu begreifen ist, in dem ganz unterschiedliche historische Narrative als Orientierungsangebote formuliert werden, die bisweilen scharf im Widerspruch zueinanderstehen. Insofern ist Geschichtskultur als Ort des Widerstreits zu verstehen. Aus den einzelnen oben herausgearbeiteten Positionen (siehe Abschnitte 3.3.1 bis 3.3.3.) wird aber noch nicht ersichtlich, inwiefern die eigenen Bildungsangebote vor dem Hintergrund des wahrgenommenen geschichtskulturellen Wandels (oder eben dessen Ausbleiben) und der eigenen Position zur Migrationsgesellschaft konzipiert werden. Um dies zu veranschaulichen, folgen drei Fallbeschreibungen, in denen der Zusammenhang zwischen den drei Perspektiven (Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen) exemplarisch anhand maximal kontrastiver Fälle herausge-

arbeitet wird. Die drei Interviews wurden für die Fallbeschreibungen ausgewählt, weil sie für je eine der Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft stehen. Dieser Perspektivwechsel in der Auswertung führt aber auch dazu, dass die Vielfalt der jeweiligen Aussagen der drei Interviewten nicht herausgearbeitet werden kann.

Gesellschaft ohne Diskriminierung

Der Interviewpartner, in der BRD mit zahlreichen Rassismuserfahrungen aufgewachsen, wird im Alltag immer wieder migrantisiert. Von diesen Erfahrungen berichtet er im Interview bisweilen mit leichtem Sarkasmus; sie stellen zugleich ein Motiv dar, warum er sich seit vielen Jahren für eine Gesellschaft ohne – u.a. rassistische – Diskriminierung einsetzt. Im Interview wird deutlich, dass das wichtigste Ziel seiner Arbeit ist, für Rassismus(-erfahrungen) im Kontext der deutschen Kolonial- und NS-Geschichte eine breitere Öffentlichkeit zu schaffen. Die Verbreitung sei wichtig, weil solches Wissen eine orientierende Funktion habe: »Dass sozusagen bei der Behebung der aktuellen Probleme und Fragestellungen und Debatten eben der Blick auf Geschichte total unausweichlich ist. Dass das endlich stattfindet. Dass da auch eine Offenheit entsteht, dass man eben auch Konsequenzen oder die Lehren daraus zieht oder so, halt Sachen nicht ständig reproduziert« (BIII2: 136). Es geht ihm also um grundlegende gesellschaftliche Veränderung, wozu auch eine »schonungslose Auseinandersetzung« (BIII2: 40) mit Geschichte, speziell der Kolonialgeschichte notwendig sei, bis sich die Verhältnisse verändert hätten. Ein solcher Wandel umfasse nicht nur die Ebene der Sprache – wie Menschen rassistisch bezeichnet werden –, und auch die »reine Frage der Identität« würde »nicht die Probleme wirklich beheben«. Vielmehr müsse es darum gehen, grundlegende »Machtverhältnisse zu brechen« (BIII2: 2).

Hier zeigt sich ein Unterschied zu einigen anderen der interviewten Expert:innen, die vor allem gesellschaftspolitische Interessen verfolgen. Bei diesen erscheinen die historischen Themen mitunter eher als Vehikel, um für den Abbau von gesellschaftlicher Diskriminierung im Hier und Jetzt werben, und historisches Lernen als kurzer Ausflug ins Historische. Hingegen lässt sich bei dem Interviewten BIII2 ein genuines historisches Interesse feststellen. Dieses resultiert auch aus der Bedeutung, die er der Auseinandersetzung mit der »eigenen Geschichte« (BIII2: 20) für negativ von Rassismus Betroffene beimisst. Historisch informierte wie kämpferische Positionen zu entwickeln, nimmt hierbei für ihn eine zentrale Rolle ein. Er sieht sich dabei in einer langen Tradition der Kämpfe und Kämpfenden und unterstreicht, dass

die Sachen, die wir einfordern, also für eine nicht-rassistische Gesellschaft zum Beispiel, nicht-diskriminierende Gesellschaft, dass das keine neue Forderung ist, dass die schon seit Hunderten von Jahren erhoben wird, dass schon seit Hunderten von Jahren Leute Widerstand leisten gegen Versklavung, gegen Unterdrückung, gegen Ausbeutung und dass wir sozusagen nur eine Fortsetzung dessen sind und dass es auch nach uns Leute geben wird, die das machen werden, wenn nicht wirklich die Verhältnisse sich verändern. (BIII2: 138)

Diese Kämpfe gegen gesellschaftlich produziertes Leiden, um Anerkennung von Erfahrungen wie um volle Teilhabe sind auch Kämpfe um eine veränderte Geschichts- und Erinnerungskultur, in der diese Fragen sowohl politisch als auch historisch verhandelt werden. Dabei verdeutlicht der Interviewpartner, dass versäumte Aufarbeitungsprozesse das Leid verlängern, diese also zwingend nötig sind. Hierfür führt er als Beispiele nicht nur die Kolonialgeschichte, sondern auch die Geschichte des Nationalsozialismus und – mit anderem Schwerpunkt – die Geschichte der DDR an (BIII2: 60).

Befragt zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft, beschreibt er diesen als ambivalent, denn er nimmt verschiedene, teils auch gegenläufige Entwicklungen wahr: Zwar berichtet er davon, dass die Perspektiven von rassifizierten Minderheiten heute stärker gehört werden und dass die Anerkennung der Relevanz einer Aufarbeitung deutscher Kolonialgeschichte gegenwärtig viel stärker ist als in früheren Jahren. Wichtige Forderungen sieht er damit als erfüllt bzw. erkämpft an. Zugleich konstatiert er, dass es sich vielfach um »reine Lippenbekenntnisse« handele, indem »jetzt sogar Institutionen, die eher, die wir eher als problematisch betrachten würden«, versuchen, das Thema »so ein bisschen zu besetzen [...], natürlich nach deren Gusto oder nach deren Vorstellungen«. Aus dieser aktuellen Verfasstheit der Geschichtskultur ergibt sich für den Interviewpartner die Notwendigkeit, aktiv zu werden und auf Veränderung hinzuwirken. Dies zeitige auch Erfolge, da »die Leute nicht mehr an dem Thema vorbei[kommen]«. Längerfristig führe der gesellschaftliche Druck dazu, »dass die Diskurse so geführt werden, wie es notwendig« (BIII2: 38) sei. Diesen Prozess gelte es zu beschleunigen und zu verstetigen, weil nach wie vor koloniale Strukturen die Gesellschaft prägten. Insofern ist die Kolonialgeschichte in seiner Perspektive einerseits eine Vorgeschichte der heutigen Migrationsgesellschaft. Andererseits sei Migrationsgesellschaft nicht ohne den Blick auf neokoloniale Prozesse zu verstehen, der Anlass zur Migration seien vielfach die hieraus resultierenden Formen »globale[r] Ungleichheit« (BIII2: 4). Er beschreibt den Fortschritt als zäh, »wir machen oft so zwei Schritte voraus, voran und dann wieder einen Schritt zurück« (BIII2: 6). Der Grund für Rückschritte seien starke Gegenbewegungen: die Verbreitung von Positionen sowie medial präsente Akteur:innen, die sich gegen die Vielfalt der Migrationsgesellschaft richteten. Dazu gehört für ihn an zentraler Stelle eine »Wiedergeburt des deutschen Nationalismus« (BIII2: 122) nach 1989, der zu rassistischen Ausgrenzungen und Vorfällen geführt habe. Zugleich nimmt er jene Akteur:innen, die sich emotionalisiert in die Debatten um Kolonialgeschichte einbringen und versuchen, das Thema zurückzudrängen, in der Defensive wahr: »[I]ch glaube diese Leute [...] sind auf dem Rückzug, also das sind Abwehrkämpfe, die letzten verzweifelten Versuche, irgendwie zu retten, was zu retten ist« (BIII2: 104).

In dieser gesellschaftlichen Situation ist es für ihn wesentlich, die unterschiedlichen Kämpfe marginalisierter Gruppen zu verbinden, um der Konkurrenz um öffentliche Anerkennung zu entgehen. Er fordert deutlicher als die anderen im Rahmen des gesamten Forschungsprojekts interviewten Expert:innen eine Kultur des Erinnerns, die deutliche Parallelen zu Michael Rothbergs Konzept der multidirektionalen Erinnerung (»multidirectional memory«) aufweist (Rothberg 2009, 2021, siehe auch Kapitel 1.1, Kapitel 5.3). Zudem verweist er darauf, dass eine Beschäftigung mit Migration immer auch eine mit der kolonialen Geschichte sein müsse, wobei er hier vorrangig Ursachenfor-

schung betreibt: Europa habe »500 Jahre lang praktisch Migration betrieben auf Kosten des gesamten Planeten« (BIII2: 4), und wenn »wir über Migration und Flucht sprechen beispielsweise, dann müssen wir unbedingt eben auch die koloniale Geschichte beschreiben oder auch behandeln« (BIII2: 2). Dabei ist sich der Interviewpartner, begründet aus einer historischen Orientierung, der Konkurrenz von Erinnerungen und Themen bewusst, weshalb er zu Bündnissen und verstärkter Zusammenarbeit auffordert. So würden z.B. die Erinnerungen rassifizierter Gruppen in Deutschland ein »bisschen weggedrückt [...] durch diese Migrationsdebatte«, und es müsse darum gekämpft werden zu zeigen, »dass diese Fragen zusammengehören« (BIII2: 34). Die Konkurrenz besteht ihm zufolge um die öffentliche Aufmerksamkeit, dass immer auch andere Themen »breiter diskutiert oder präsenter sind«, aber es liege »an den Betroffenen«, »sich zu solidarisieren gemeinsam, sozusagen das Eine gegen das Andere nicht auszuspielen« (BIII2: 36).

Insgesamt überwiegt für den Interviewpartner eine positive Einschätzung des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft mit 43 Codierungen vor den negativen mit nur vier Codierungen. Positiv sei, dass das Interesse an und die Kenntnisse der Kolonialgeschichte gewachsen seien. Diesen Wandel führt er primär auf Aktivismus und Druck von unten zurück, Betroffene hätten diese Themen auf die politische Agenda gesetzt. Als ein Beispiel erwähnt er den Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2017. Dort sei

zum allerersten Mal neben der Aufarbeitung der Shoah und [dem] Verhältnis zum afrikanischen Kontinent auch die Kolonialgeschichte als Thema genannt [...]. Und das ist ja, sagen wir mal jetzt, für eine Union- und SPD-geführte Regierung schon Novum. Also das ist jetzt nicht so, dass man jetzt irgendwie vor Entzücken irgendwie ausflippen muss, aber es zeigt eben, dass das Thema sozusagen jetzt nicht mehr ignorierbar ist. (BIII2: 38)

Die Arbeit des Projekts des Interviewpartners, das er als Teil einer Reihe engagierter Pressuregroups sieht, die diesen Wandel ermöglichten, umfasst dabei eine breite Palette an Erinnerungspraktiken. Diese reichen von Grundlagenrecherche und Erstellung von Publikationen über Bildungsangebote bis hin zur Forcierung von gesellschaftlichen Debatten durch Veranstaltungen, Lesungen und Demonstrationen. Er ist an der Planung von Ausstellungen beteiligt, bei Kampagnen aktiv und veranstaltet Rundgänge. Dementsprechend richten sich die Erinnerungspraktiken an die Gesamtgesellschaft und nicht an eine spezifische Gruppe, Zielgruppe seien »alle« (BIII2: 18). Diese Kombination aus vielfältigen Erinnerungspraktiken und politischen Forderungen zeichnet diesen Interviewpartner aus.

Historisches Lernen im engeren Sinne ist im Interview kein zentrales Thema. Deutlich wird aber, dass es dem Interviewpartner darum geht, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen und zu einem diskriminierungsfreien Zusammenleben beizutragen, bspw. beim Thema Racial Profiling, nicht zuletzt durch die De-Konstruktion gesellschaftlicher Konventionen mithilfe einer historischen Perspektive. Mit 38 Codierungen sind im ganzen Interview ablehnende Auseinandersetzungen mit konventionellen Deutungen in der Geschichtskultur dominant, die als kritische Sinnbildungen im Sinne Rüsens verstanden werden können. Dagegen setzt er v.a. TRADITIONALE SINNBILDUN-

GEN (23 Codierungen), indem er immer wieder auf historische Traditionen aufmerksam macht, die im europäischen Kolonialismus begründet sind und erst langsam in der gegenwärtigen Geschichtskultur thematisiert werden. Diese Kombination aus kritischen und traditionellen Sinnbildungen findet sich bei mehreren Interviewpartner:innen, auch wenn sie teils diametral verschiedene Ziele verfolgen (z.B. Fall BIII16, siehe unten). EXEMPLARISCHE (13 Codierungen) und GENETISCHE (8 Codierungen) kommen bei ihm zwar auch vor, aber sehr viel seltener als KRITISCHE und TRADITIONALE SINNBILDUNGEN. Die GENETISCHEN SINNBILDUNGEN beziehen sich v.a. auf die Entwicklungen im geschichtskulturellen Wandel, die TRADITIONALEN erinnern an wenig bekannte Geschichte(n), womit zugleich KRITISCHE SINNBILDUNGEN impliziert sind.

Diese Kombination der Sinnbildungen bildet auch den Rahmen der Bildungsarbeit des Interviewten BIII2, die v.a. in der kritischen Reflexion gängiger Deutungen liegt. So berichtet er von einem Projekt, in dem rassistische und antisemitische Aussagen von Kant und Hegel, die als »Leuchtfiguren der deutschen Philosophie, der Aufklärung« angesehen würden, diskutiert wurden. Das Ziel war, diese Deutungen »so ein bisschen ins Wackeln bringen« zu können (BIII2: 122) und Ambivalenzen herauszuarbeiten. Es geht also um die kritische Reflexion verbreiteter Deutungen – am Beispiel dieser Personen – und um die Reflexion der eigenen Annahmen. Der Interviewpartner will Denkanstöße geben und fordert zugleich, im Geschichtsunterricht viel stärker die Kolonialgeschichte zu thematisieren (BIII2: 8). Hier zeigt sich seine Perspektive als Aktivist, dessen Fokus sich auf bestimmte thematische Zusammenhänge richtet, wobei eine Elaboration historischen Denkens, die Entwicklung übertragbarer Konzepte und Fähigkeiten nicht zentral ist.

Die Wirksamkeit der eigenen Aktivitäten wird im Interview unterschiedlich eingeschätzt: Einerseits wird wie oben erwähnt die zunehmende Thematisierung der Kolonialgeschichte in der Geschichtskultur auf die Aktivitäten non-formaler Projekte zurückgeführt (geschichtskultureller Wandel von unten). Dadurch würden sich heute auch Institutionen, die dies vor einigen Jahren als Randnotiz abgetan hätten, damit beschäftigen, denn »die Leute [kommen] nicht mehr an dem Thema vorbei« (BIII2: 38). Andererseits schätzt der Interviewte den Einfluss historischen Lernens auf die politischen Einstellungen in der BRD als nicht sehr groß ein. Dabei weist er auf die inzwischen jahrzehntelange Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Geschichtskultur und den – dennoch bis in die Gegenwart fortexistierenden – Antisemitismus hin (BIII2: 6). Interessant für das Thema der multidirektionalen Erinnerung ist, dass der Interviewpartner hierbei aber meint, »selbst Antisemitismus ist eigentlich nie wirklich aufgearbeitet worden« (BIII2: 6). Mit dem »selbst« kommt zum Ausdruck, dass er die Aufarbeitung dieser für den Nationalsozialismus zentralen Ideologie mit einem »historischen Vorsprung« ausgestattet sieht. Jene habe gesellschaftlich jedoch zu wenig Wirkung erlangt, wie die Tatsache zeige, dass Synagogen weiterhin Polizeischutz erhalten müssten (BIII2: 6). Mit Blick darauf wünscht er sich für die Zukunft eine lebendige und breite Beschäftigung auch mit Gewaltgeschichte, die von den Perspektiven der Betroffenen ausgeht. Dies sei umso dringender, als diese Gewalt selbst noch nicht zur Vergangenheit geworden ist, sondern fortwirkt (BIII2: 2).

»Deutschtum bewahren« (Abwehr)

Der Interviewpartner hat selbst durch eine Flucht aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten in seiner frühen Jugend Migrationserfahrungen, wobei er sich selbst nicht als Migrant sieht. Er ist bereits seit Mitte der 1970er Jahre im »Vertriebenen«-Kontext der BRD aktiv. Der Fokus seiner Erinnerungspraktiken lag zuerst auf der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und Lehrer:innenfortbildungen zum Thema, teilweise mit Zeitzeug:innen, die von ihrer Flucht- und Vertreibungserfahrung berichteten. Seit 1990 hat sich sein Fokus auf die Organisation von Reisen in die ehemaligen deutschen Ostgebiete verschoben, von denen er im Interview berichtet. Die Interviews mit Zeitzeug:innen wurden gesammelt und archiviert, kommunikatives Gedächtnis und das Archiv als Ort der »Bezeugung« von Geschichte spielen für ihn eine zentrale Rolle (BIII16: 3). Wichtig sei, dass dieses als verdrängt wahrgenommene Wissen in die Archive gelange. Dabei müsse jedoch immer die »zeitgeschichtliche Opposition« bedacht werden, die sicher aktiv werden würde, »wenn die erfahren würde, was in Archiven alles liegt« (BIII16: 25). Viele würden eben nicht wollen, dass ihr »Gesinnungs-Gebäude« einstürzt (BIII16: 117). Der Befragte grenzt seinen Geschichtsbegriff davon ab und betont, auf »Fakten« statt auf Gesinnung zu setzen: »Geschichte ist das Ringen um das Wissen, wie die Vergangenheit wirklich war« (BIII16: 37). Doch man stehe vielfach beim Thema »Vertreibungen« auf verlorenem Posten, denn »im Grunde genommen ist das, was da geschehen ist, [...] zurückgedrängt worden« (BIII16: 23). Dies sei gesellschaftlich wie familiär der Fall; es gelte die Zeitzeug:innen mit dem Hinweis darauf, dass ihre Aussagen bzw. die Zeitzeugnisse für ihre Familie interessant seien, von Interviews zu überzeugen. Doch »da wurde uns oft entgegnet: »Die interessieren sich gar nicht dafür. Das ist vollkommen uninteressant. Also, denen brauche ich nichts zu erzählen« (BIII16: 3).

Die Gegner der Erinnerung an diese Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg würden einfach »Fakten« (BIII16: 112) auslassen. Der Verweis auf die oft ignorierten Fakten findet sich an vielen Stellen im Interview. Auch bei anderen historischen Themen wie z.B. der deutschen Kolonialvergangenheit wäre das zu beobachten: Hier beziehe man sich auf angebliche Fakten, »um Krümel zu finden, die nicht da sind« (BIII16: 65).

Hierin liegt für den Befragten auch der geschichtskulturelle Wandel begründet. Das Wissen, das vorher noch in der Gesellschaft und den Medien zu den »Vertreibungen aus den deutschen Ostgebieten« vorhanden gewesen sei, gerate zunehmend in Vergessenheit (BIII16: 23). Da er durch Migration eine »Umwandlung des Landes« (BIII16: 125) befürchtet und da »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 85), sieht er auch den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft als negativ an. Die Geschichte der Migrant:innen gehört seiner Meinung nach nicht zum kulturellen Gedächtnis, diese bleiben für ihn Fremdkörper. Die Bundesrepublik begreift er auch deshalb nicht als Migrationsgesellschaft, weil er die Migrationsbewegungen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten nach 1945 nicht unter Migration subsumiert.

In seiner Vorstellung bleiben die Migrierenden in dem durch Migration ausgelösten geschichtskulturellen Wandel in einer passiven Rolle. Er nimmt sie nicht als handelnde Subjekte wahr, die einen Wandel in der Geschichtskultur hervorrufen (könnten). Jedoch

würde über sie die politisch »grüne Position« und deren Geschichtspolitik gestärkt, die es besser fände, »je mehr Anderssprachige und Anderskulturelle in dieses Land hineinströmen« (BIII16: 125). Als Kernproblem des Wandels gilt ihm die Bedrohung eines sogenannten Deutschtums, die von allen, die politisch links von ihm stehen, vorangetrieben werde. Er ist zwar vorsichtig in seiner Begriffswahl, deutlich werden seine Vorstellungen von homogenen »Völkern« jedoch, wenn er von ihm zufolge positiven Best-Practice-Beispielen aus Ozeanien berichtet. Hier hätten die Ausgewanderten »ihr Deutschtum bewahren« müssen (BIII16: 7), was ihnen auch gelungen sei. Auch aus dem ›Vertriebenen‹-Kontext kann er historische Beispiele benennen, in denen »tatsächlich Deutsche es geschafft haben, sich ›45/46 die, die Heimat zu bewahren, also, die haben tatsächlich darum gekämpft« (BIII16: 3).

Insgesamt lassen seine Einlassungen vermuten, dass er sich nicht als Rassist begreift, dies vielmehr deutlich von sich weisen würde. Überlegenheitsansprüche oder -gefühle gegenüber Menschen anderer Nationalitäten lehnt er vordergründig ab. Seine Position könnte mit dem Konzept des Ethnopluralismus, das Henning Eichberg von der französischen Neuen Rechten für den deutschen Kontext übernahm und das wieder in der heutigen Neuen Rechten populär ist (Pfeiffer 2018: 35ff.), beschrieben werden. So stimmt er einem ihm vorgelegten rassismuskritischen Zitat zu, dass bis heute »Kolonialrassismus das Zusammenleben der Menschen weltweit [präge]« (Berlin Postkolonial 2017). Er fügt hinzu: »Manche Weiße wännen sich so überlegen, dass das [das] Zusammenleben mit den anderen Menschen prägt. Ja. Die richten zwar nicht viel an, wenn sie in ihrem Land ihre Sachen sich gegenseitig erzählen, aber, wenn sie ins Ausland fahren; und die Welt ist ja jeden Tag globalisierter« (BIII16: 77). Dabei erweckt er jedoch den Eindruck, sich im Interview zurückzuhalten, seine Worte vorsichtig zu wählen und seine Standpunkte nicht oder wenig konkret zu äußern. Vielfach weicht er Fragen aus und beschreibt stattdessen das Diskursfeld. Es ist zu vermuten, dass der Interviewpartner oft eine klarere Position hat, als er sich äußert. Dabei sieht er sich mit seinen Vorstellungen in der gesellschaftlichen Minderheit, er erwähnt z.B. mehrfach Bundespräsident Steinmeier, der sich geschichtspolitisch so positioniert habe, dass er »das wirkliche Geschehen derart konterkariert, dass dadurch Schaden für diesen Staat angerichtet wird« (BIII16: 45). Auf das Zitat eines Rechtsaußen von der AfD – »Ich will, dass Deutschland nicht nur eine tausendjährige Vergangenheit hat. Ich will, dass Deutschland auch eine tausendjährige Zukunft hat« (Höcke 2017) – reagiert er mit zwar zurückgenommenem, aber tendenziellem Widerstand der angenommenen Haltung der interviewenden Person gegenüber: »Was ist da falsch?« (BIII16: 61) Diese Kombination aus Nähe zu politischen Positionen der AfD und historischen Bildungsaktivitäten steht in maximalem Kontrast zu anderen Interviewpartner:innen des Forschungsprojekts. Der Interviewpartner steht damit alleine für die dritte Position zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft (siehe 3.3.2 *Migration und Gesellschaft*).

Interessanterweise ist in seinen Vorstellungen der Aufschwung dieser Positionen seit 2015 nicht vorhanden. Stimmen wie seine bleiben für den Interviewpartner gesellschaftlich marginalisiert. Das zeigt sich insb. an seiner pessimistischen Einschätzung, welche Folgen seine Bemühungen im Feld des historischen Lernens und die von ihm gewählten Erinnerungspraktiken auf die Beeinflussung von Geschichtskulturen gehabt haben könnten. Die von ihm favorisierte Form des historischen Lernens, insb. im Ge-

schichtsunterricht, zielt darauf, nationalkonservative Deutungen zu tradieren und zu schützen; an die von ihm bekämpfte Migrationsgesellschaft müsse dieses Lernen nicht angepasst werden. Doch seine Praktiken betrachtet er als marginalisiert und sieht sich in der Rolle des Ohnmächtigen. Dementsprechend meint er, man könne »nur sehr eingeschränkt sagen«, dass seine Arbeit etwas bewirkt habe. Es sei dadurch »der Haufen der Zeitzeugenberichte bei den Einrichtungen, in denen er hinterlegt wurde, größer geworden. Ja. Das ist einfach ein Faktum. Ob er zum Beispiel etwas bewirkt«, das müsse offenbleiben (BIII16: 97). Man habe zwar bewusst Archive gewählt, »von denen zu erwarten ist, dass sie in 50 Jahren noch bestehen. Aber auch ein Archivbestand ist endlich. Nicht. Das hat etwas mit dem Bestand des Staates zu tun, und ob der noch mal tausend Jahre stehen wird – wie Höcke sagt«. Resignativ fügt er dem noch an: »Man wird wenigstens sagen: ›Es gibt auch Stimmen, die anders sind‹ – falls überhaupt sowas abgewogen wird« (BIII16: 99).

»Eigene Geschichte macht stark« (Empowerment)

Die Interviewpartnerin, die mit ihren Eltern als Kleinkind in die BRD migriert ist, wuchs mit vielfältigen Rassismuserfahrungen auf und wird auch heute im Alltag immer wieder migrantisiert. Die Beschäftigung der Interviewpartnerin und einiger Mitstreiter:innen mit der eigenen Herkunft und mit dem Rassismus der deutschen Gesellschaft entsprang einem »Generationenkonflikt« in der eigenen »Community« (BIII20: 3). In dem Konflikt ging es um Mitspracherechte der Gemeinde gegenüber der Gemeindeleitung, die gerade die jüngere Generation einforderte. Auf ihre Nachfrage, warum Ältere, die ebenfalls Mitspracherechten offen gegenüberstanden, sich nicht dafür einsetzten, begründeten diese das mit einer Angst, die für die Jüngeren nicht nachvollziehbar sei:

Ja, du weißt gar nicht, wie das früher hier so war, als wir nach Deutschland gekommen sind. Wir hatten alle keine Papiere, mussten uns verstecken und das sind halt so Ängste, die sitzen noch und deswegen trauen wir uns nicht. Und ihr, die ihr schon immer Papiere hattet [...], ihr versteht das immer nicht. (BIII20: 3)

Dies war für die Interviewpartnerin der Beweggrund, ein Projekt zu gründen, das diese Geschichte nachverfolgen wird. Sie habe beschlossen: »Wir machen uns auf den Weg. Wir wollen das mal rausfinden« (BIII20: 3). Die Erinnerungspraktiken des Projekts bestehen dementsprechend – zumindest derzeit – größtenteils aus Recherchen und Interviews, teilweise während ausgiebiger Recherchereisen. Zentrales Motiv ist dabei das Sichtbarmachen der Geschichte der Community, wobei es auch darum geht, einen Prozess des Empowerment zu befördern. Das Projekt war anfangs ausschließlich auf die Erforschung der jüngeren Geschichte der eigenen Community ausgerichtet – »also als wir angefangen haben, ging es darum, wir wissen so wenig über uns« (BIII20: 21). Im Laufe der Arbeit wurde deutlich, dass der zeitliche und räumliche Kontext stärker zu berücksichtigen ist. Denn die jüngere Geschichte der Community könne, so wurde der Interviewpartnerin von einem Gesprächspartner eindringlich erläutert, nicht erzählt werden, wenn dabei der Kolonialismus nicht benannt und untersucht würde: »Ihr könnt das nicht einfach nur irgendwo so mittendrin [starten], das hängt alles zusammen. Wenn ihr unsere Geschichte erzählen wollt, müsst ihr erstmal auch verstehen,

was da damals passiert ist« (BIII20: 5). Das Projekt weitete sich folglich immer mehr aus, und zwar in zwei Richtungen. Einerseits wurden zahlreiche Interviews geführt und andererseits wurde zu historischen Themen recherchiert. So sollte z.B. in Erfahrung gebracht werden, wer die erste Person aus der Herkunftsregion ihrer Eltern war, die nach Deutschland kam und ob diese Papiere besaß. Auch die Beschäftigung mit den eigenen Erlebnissen von rassistischer Ausgrenzung bekam eine neue Bedeutung: Es müsse um das Entdecken und Dokumentieren der ganzen vielfältigen Geschichte gehen, denn »ich habe in der Schule Geschichte gelernt und es ging aber immer nur darum, wie die Europäer das erlebt haben [...]. Und es gibt aber eine andere Sicht« (BIII20: 33). Hieraus entsprang der Wunsch, sich mit anderen, die in der BRD negativ von Rassismus betroffen sind, zu vernetzen. Die eigene Praxis wurde dadurch in einem größeren Rahmen gesehen; es gebe danach, die »andere Sicht« zu dokumentieren, »allgemein inzwischen so ein[en] Ruf« (BIII20: 33). Als Grund wird auch genannt, dass, »wer seine Geschichte nicht kennt, [diese] wiederholt« (BIII20: 57). Doch diese eigene Geschichte wird – anders als bei dem oben vorgestellten Interviewpartner (siehe 3.3.4 *Deutschum bewahren*) – weniger als politischer Auftrag formuliert. Vielmehr steht das persönliche Empowerment im Vordergrund, dementsprechend habe die Beschäftigung mit dem Kolonialismus das Ziel, »junge Leute [...] zu empowern« (BIII20: 57). Allzu lange habe sie selbst das Gefühl gehabt, »meine Geschichte [...], die kann ich hier nicht erzählen« (BIII20: 33). Mit ihrem Projekt hofft die Interviewpartnerin einen Beitrag dazu zu leisten, dass solche Annahmen oder Gefühle für kommende Generationen überwunden werden. Denn wenn man Menschen klarmache, Geschichte »hat was mit euch zu tun, das ist auch ein Teil von euch, dann gibt es ganz viele, die man dafür begeistern kann, aber es braucht erstmal diese Menschen, und ich möchte einer von denen sein, ja« (BIII20: 81).

Den geschichtskulturellen Wandel sieht die Interviewpartnerin ambivalent. Es kämen zwar wichtige Impulse aus den USA, und sie habe das Gefühl, »das schwappt irgendwie rüber. Überall wollen die Menschen darüber reden, was war, und nicht nur diese eine [...] Perspektive immer nur aus der europäischen Sicht so, wie es alles gewesen ist« (BIII20: 33). Sie beschreibt dabei v.a. einen persönlichen Wandel durch historisches Lernen. Durch das Kennenlernen der Kolonialgeschichte sei ein Empowerment eingeleitet worden: »Weil ich irgendwie mich immer eingeschränkt und immer klein und unbedeutend gefühlt habe und jetzt habe ich das Gefühl, ja aber da steckt viel mehr dahinter« (BIII20: 51). Sie habe lange Zeit das Gefühl gehabt, man solle »sich freuen, dass man hier sein darf, und dann hat man auch gefälligst keine Ansprüche zu stellen, und das ändert sich aber« (BIII20: 69). Das eigene Empowerment durch die Beschäftigung mit der Kolonialgeschichte schlage sich auch in einer anderen Sicht auf Armut in ehemals kolonisierten Staaten nieder: Wenn diese nicht »so weit entwickelt« seien, sei dies nicht deswegen der Fall, »weil die alle Versager sind, sondern es hat eine Geschichte« (BIII20: 51). Sie denke dabei auch an Diskussionen in ihrer Schulzeit; wenn sie gefragt worden sei: »Lebt ihr in Afrika wirklich alle in Hütten?«, habe sie nichts sagen können. »Ich hatte immer nur eben das Gefühl, ja, wir sind eben Versagernation oder irgendwie so. Und jetzt mit dem Wissen, habe ich das Gefühl, sagen zu können: ›Ja, aber so einfach ist das gar nicht.« (BIII20: 51). Hier sei also ein geschichtskultureller wie ein persönlicher Wandel festzustellen.

Zugleich erlebe ihr Kind weiterhin denselben Rassismus in der Schule, den sie auch erlebt habe. Dort würde auch heute nicht darauf eingegangen, wie die Geschichtsdarstellung beschaffen sein müsste, um von Rassismus negativ Betroffenen »guttun« zu können (BIII20: 35). Auch in Bezug auf rassistische Bezeichnungen wie Markierungen, die sie ertragen musste und unter denen nun ihr Kind leide, sei kein Wandel festzustellen:

Also, wir haben also in unserer Community uns immer darüber lustig gemacht: [...] wenn man in der Schule ist – und das war schon immer so und es ist aber, glaube ich, immer noch so – und Afrika erwähnt wird, dann hat man das Gefühl, alle in der Klasse drehen sich um und schauen einen an. Und es ist aber kein positives Gefühl, sondern irgendwie – dann weiß man schon, gleich kommen die Schmutzigen, Hungrigen und was weiß ich so. (BIII20: 35)

Auch die Ängste möglicher Interviewpartner:innen aus der Community hätten sich nicht gewandelt, »also es sind Ängste, dass einem irgendwas aberkannt wird, oder dass man doch wieder abgeschoben wird« (BIII20: 15). Dadurch sei die historische Zeitzeug:innenarbeit deutlich erschwert – ein Problem, das keines der anderen im Rahmen unserer Forschungen befragten Projekte hatte. Der geschichtskulturelle Wandel in der Migrationsgesellschaft ist dabei für die Interviewpartnerin zentral für jeden gesellschaftlichen Wandel. Es gebe einen zunehmenden Wandel durch empowerte Migrant:innen, »sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden, so und sagen, wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden, ja« (BIII20: 29). Auch jüngere Menschen würden nun – insb. angesichts des gesellschaftlichen Rechtsrucks – einfordern, dass alle Stimmen gehört werden müssten. Sie habe

als Frau mit Migrationshintergrund in Deutschland oft das Gefühl [gehabt], ich kann und darf nicht mitreden. Also erst recht nicht irgendwas fordern oder so. Und da habe ich schon das Gefühl, dass es in den letzten Jahren da Menschen gibt, die sagen: »Doch.« Also je mehr dass halt so diese Rechte laut wird, gibt es mehr Leute, die sagen: »Hey du, du musst auch was sagen.« (BIII20: 29)

Aber zugleich sei dieser Wandel noch wenig in den Medien und der offiziellen nationalen Geschichtsschreibung repräsentiert, was sich auch im nationalen Gedenken anlässlich des dreißigsten Jahrestags des Mauerfalls deutlich gezeigt habe:

Okay, es wird darüber geredet, die ganze Zeit, dass Ost und West sich irgendwie nicht wirklich vereinigt haben und so, aber dabei wird vergessen, dass es nicht nur Ostdeutsche und Westdeutsche gibt, sondern auch andere Gruppen hier gab. Und da wird gar nicht, also gerade in den Medien wird gar nicht darauf eingegangen, wie diese Menschen sich fühlen. Ob die finden, also wie sie das irgendwie alles empfinden. Und da wurden dann auch teilweise so von Menschen, also afrodeutschen Menschen, die in der NS-Zeit in Deutschland waren und im KZ waren [, berichtet]. Und das sind so Sachen, die mich auch zurzeit total, also mich interessieren, wo ich denke [...]: Es gibt so viel Geschichte, die nicht nur sich [beschränkt auf das], was Deutsche empfinden und sehen [...], die aber gar nicht thematisiert wird. (BIII20: 43)

Doch die Ambivalenz der Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels zeigt sich auch bei diesem Beispiel, denn auf die Vorlage der Parole der Montagsdemonstrationen – »Wir sind das Volk«, »wir sind ein Volk« – erklärt die Interviewpartnerin: »[Über] ganz lange Zeit habe ich auch gedacht, ja, die sind das Volk. Also, ich hätte mich nicht dazugezählt. Das hat sich aber, oder ändert sich inzwischen« (BIII20: 69). Doch ihr Konzept entspricht nicht dem homogenisierenden Konzept von Volk, das bspw. in der oben bereits zitierten Aussage Helmut Schmidts zum Ausdruck kommt, man könne aus »Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto I. nicht nachträglich einen Schmelztiegel« machen. So berichtet die Interviewpartnerin von einem Treffen mit einem US-amerikanischen Wissenschaftler, der erklärte, man habe in den USA auch lange von einem Schmelztiegel geredet, doch das habe »nicht funktioniert, weil Schmelztiegel bedeutet: Jeder, wir alle zwar zusammen, aber jeder muss sich verändern, damit wir eins sein können. Und er würde das so beschreiben: ›Warum können wir nicht ein Salad Bowl sein? Wo die Tomate bleiben darf, wie sie ist. Und aber gerade, weil sie so ist, wie sie ist, schmeckt das alles« (BIII20: 71).

Fazit

Die Fallbeschreibungen verdeutlichen drei Positionen von Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte hinsichtlich der Fragen, wie sie sich im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft verorten und wie sie darauf Einfluss nehmen wollen. Die markanten Unterschiede zwischen ihren Positionen verdeutlichen nicht zuletzt, wie fragmentiert und diskursiv umkämpft die Geschichtskultur ist. In der Gesamtheit der in diesem Kapitel untersuchten Erzählungen sind solche über Shared Memories deutlich unterrepräsentiert. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Positionen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft: Während manche auf Verflechtung setzen und teils umstandslos allen Menschen einen »Migrationshintergrund« zuschreiben, lehnen andere diese Position ab, weil damit die Machtverhältnisse verwischt würden und ein Empowerment der eigenen Community viel wichtiger sei. Unter den von uns Interviewten lehnt nur einer generell eine positive Deutung der Migrationsgesellschaft ab. Bemerkenswerterweise setzen die Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte trotz sehr unterschiedlicher Erinnerungspraktiken und ebenso unterschiedlicher konkreter Ziele, von denen sie in den Interviews sprechen, auf ganz ähnliche Lernbegriffe: Die Geschichtskultur soll in ihrem Wandel beeinflusst werden, indem die Projekte bestimmte – bislang nicht oder zu wenig präsenste – Narrationen veröffentlichen und tradieren. Dieses Ziel wird kombiniert mit der Aufforderung, über die subjektive Bedeutung der Narration zu reflektieren. Die weiteren Dimensionen des historischen Lernens (siehe Abschnitt 1.3.3, Meyer-Hamme 2018, 2021), so bspw. die Reflexion der Geschichtskultur oder des historischen Denkens, sind stark unterrepräsentiert. Daraus erwächst eine besondere Bedeutung für das schulische Geschichtslernen.

Dieser Ansatz geht in den Projekten oft mit einer Kritik an der als dominant wahrgenommenen Geschichtskultur einher – was als kritische Sinnbildung bezeichnet werden kann – und der Formulierung einer traditionellen Sinnbildung, die publik gemacht werden soll. Dabei wird die eigene Wirkmächtigkeit bzw. Agency unterschiedlich eingeschätzt. Einige der Interviewten formulieren ihren Einfluss auf die Geschichtskul-

tur in der deutschen Migrationsgesellschaft jedoch sehr deutlich – nicht als Einzelne, sondern in der Gesamtheit der vielen Akteur:innen, die sich für die Veränderung der Geschichtskultur und andere gemeinsame Ziele in der Migrationsgesellschaft einsetzen. Damit sind die non-formalen Bildungsakteur:innen zugleich einflussreich und in ihrem Status marginalisiert – und nicht zu vernachlässigen in der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur.

Literatur

- Arbeitskreis Andere Geschichte (Hg.) (1992): *Einwanderer und Auswanderer. Zur Sozialgeschichte der Migration (= Geschichtswerkstatt, Ausgabe 26)*, Garbsen: Calenberg Press Weigang.
- Berlin Postkolonial e.V.: *Just Listen! Berlin Postkolonial*, <http://justlisten.berlin-postkolonial.de/projekt> (08.03.2021).
- Boger, Mai-Anh (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster: Edition Assemblage.
- Borries, Bodo von (2004): »Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen (1985)«, in: Bodo von Borries (Hg.), *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie, Empirie und Normfrage*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 103-122.
- Deutscher Bundestag (2016): »Antrag zum Völkermord an Armeniern beschlossen«, Dokument vom 02.06.2016, <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw22-de-armenier-423826> (08.03.2021).
- Foroutan, Naika/Augstein, Jakob (2017): »Stolpersteine. Debatte: Rückt der Holocaust durch den Zuzug von Migranten und das Verschwinden der Zeitzeugen in die Ferne? Oder doch eher durch eine falsche Erinnerungspolitik? Ein Briefwechsel«, in: *Der Freitag* vom 29.09.2017, <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/stolpersteine>, (08.03.2021).
- Grotrian, Etta (2017): »Vorgeschichte, Vorbild oder Sackgasse? Zur Historisierung der ›neuen Geschichtsbewegung‹ der Bundesrepublik der späten 1970er und 1980er Jahre«, in: *WerkstattGeschichte* 75, S. 15-24.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«, in: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, S. 9-33.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts«, in: Karl-Ernst Jeismann/Wolfgang Jacobmeyer (Hg.), *Geschichte und Bildung*, Paderborn: Schöningh, S. 46-72.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards*, Neuried: Ars Una.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnekade, Alexandra (2015): »Introduction. Memory Practices and History Education«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 7, Nr. 2, S. 1-9.

- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Meyer-Hamme, Johannes/Naumann, Merle (2016): »Non-formale historische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse historischer Sinnbildungen in ausgewählten Projekten«, in: Christoph Cornelißen/Michael Sauer/Peter Burschel (Hg.), *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/6, S. 337-355.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen‹? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Österreich. Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004): »Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen«, in: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.), *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft*, Essen: Klartext, S. 7-49.
- o.A. (2017): »Björn Höcke in Zitaten«, in: *Die Welt vom 13.02.2017*, https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/afxline/topthemen/hintergruende/article162043246/Bjoern-Hoecke-in-Zitaten.html (08.03.2021).
- o.A. (2017): »Die Höcke-Rede von Dresden in Wortlaut-Auszügen«, in: *Zeit Online vom 18.01.2017*, <https://www.zeit.de/news/2017-01/18/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-18171207> (08.03.2021).
- Pfeiffer, Thomas (2018): »Wir lieben das Fremde – in der Fremde. Ethnopluralismus als Diskursmuster und -strategie im Rechtsextremismus«, in: Jennifer Schellhöh/Jo Reichertz/Volker M. Heins/Armin Flender (Hg.), *Großerzählungen des Extremen. Neue Rechte, Populismus, Islamismus, War on Terror*, Bielefeld: transcript, S. 35-56.
- Plessow, Oliver (2014): »Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise ›außerschulischen‹ Bildungsarbeit und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik«, in: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen: V&R unipress, S. 135-153.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin: Metropol

- Rupp, Susanne (Hg.) (1991): *Fremde in Deutschland* (= Geschichtswerkstatt, Ausgabe 23), Hamburg: Ergebnisse.
- Rüsen, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, Band 1489), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1994a): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1994b): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«, in: Klaus Füßmann/Theo Grütter/Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 3-26.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab*, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Schmidt, Helmut (1992), zitiert in: *Im Wortlaut: Sozialdemokraten zur Einwanderung*, *Der Tagesspiegel* vom 26.08.2010, <https://www.tagesspiegel.de/meinung/im-wortlaut-sozialdemokraten-zur-einwanderung/1912082.html> (10.11.2020).
- Schönemann, Bernd (2000): »Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur«, in: Bernd Mütter (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 11), Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 26-58.

3.4 Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen aus der Perspektive von Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion

Christine Chiriac und Riem Spielhaus

Dieses Kapitel trägt zur Analyse des geschichtskulturellen Wandels die Perspektiven von siebzehn Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion bei. Es geht der Sicht von Autor:innen, Redakteur:innen und Herausgeber:innen von Schulbüchern sowie digitalen Bildungsmedien auf historisches Lernen und dessen Veränderungen in der deutschen Migrationsgesellschaft nach. Die Bildungsmedienmacher:innen erreichen mit ihren Bildungsimpulsen Lehrkräfte sowie Schüler:innen in großer Zahl. Gleichzeitig ist ihr Handeln, wie die bisherige Forschung wiederholt herausstellte, durch eine Reihe von Rahmenbedingungen geprägt und eingeschränkt. Das sind etwa staatliche Auflagen und Bestimmungen (Grundgesetz, Lehrpläne), wirtschaftliche Aspekte (Ressourcen, Märkte, Wirtschaftlichkeit der Produkte, Organisation der Lernmittelfinanzierung) sowie Fachwissenschaftlichkeit, Aktualität und didaktische Aufbereitung der Bildungsmehdieninhalte (vgl. Jürgens 2010, siehe auch Bläsi 2018, Höhne 2018, Sammler 2018, Sammler et al. 2016, Sauer 2016, Wendt 2010). Dabei werden von der Branche der Bildungsmedienproduktion hegemoniale Strukturen nicht nur repliziert, sondern auch »kritisch«, »kreativ« und »subversiv« relativiert bzw. hinterfragt (Macgilchrist 2011a: 33). Auch verstehen sich Bildungsmedienverlage nicht als »Organisationen der Umsetzung«, die lediglich Lehrpläne und Bildungsstandards implementieren, sondern als »Organisationen der Diskursproduktion« (Macgilchrist 2011b, 2017), die Wissensbestände gestalten. Der Schulbuchforscher Marcus Otto identifizierte in der bisherigen Forschung zu Schulbuchproduktion eine Lücke in Bezug darauf, wer die Schulbuchinhalte bestimmt und welche Rolle Schulbuchautor:innen bezüglich des in Schulbüchern dargelegten Wissens spielen (zu den wenigen Studien, die sich auf Grundlage von Befragungen mit der Akteur:innenperspektive von Bildungsmedienproduzent:innen befassen, zählen Heym 2018 zu Strategien von Bildungsmedienverlagen angesichts technologischer Entwicklungen sowie Müller 2021 zu Aushandlungen um Afrikawissen in englischen und bundesdeutschen Schulbuchverlagen). Zur Ausleuchtung dieses »blind spot« of educational media research« (Otto 2018: 100) will die im Folgenden dargelegte empirische Studie beitragen.

Im Zentrum der Befragungen von Bildungsmedienproduzent:innen und der Analyse des Datenmaterials steht hier ein Interesse daran, wie diese Akteur:innen ihr eigenes Handeln im Kontext migrationsbedingter und anderer gesellschaftlicher Entwicklungen einschätzen und wie sie ihre Spielräume im Prozess der Produktion von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht wahrnehmen. Als Datengrundlage für die Erarbeitung der Akteur:innenperspektiven und -praktiken wurden im Rahmen des Verbundprojekts *Expert:inneninterviews* mit siebzehn Akteur:innen aus vier deutschen Bildungsmedienverlagen geführt. Die interviewten Redakteur:innen, Herausgeber:innen, freien Autor:innen, Redaktions- oder Abteilungsleiter:innen und Produzent:innen digitaler Bildungsmedien wirken auf der ›Arbeitsebene‹ und treffen Alltagsentscheidungen bezüglich der Produktion von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht. Entsprechend der größeren Repräsentanz von männlichen Akteuren in der Bildungsmedienproduktion sind von den Befragten dreizehn männlich und vier weiblich. Zehn Interviewte arbeiten an Bildungsmedien für das Gymnasium, fünf an Bildungsmedien für mittlere Schulformen und zwei für beide Formen. Dabei sind sechs der Interviewten freie Schulbuchautor:innen. Die Hälfte der Befragten verfügt über mehrjährige Erfahrung als Lehrkraft. Zehn Personen sind promoviert. Die Gesprächspartner:innen sind zum Zeitpunkt der Interviews seit 7 bis 37 Jahren in der Bildungsmedienproduktion tätig, im Schnitt seit 15 Jahren.¹ Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen basierte auf Bibliotheks- und Internetrecherchen insb. in Schulbuchsammlungen und den Netzwerken des Georg-Eckert-Instituts | Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Ferner haben Gesprächspartner:innen weitere Personen empfohlen bzw. den Kontakt hergestellt.

Das folgende Kapitel systematisiert die Aussagen der interviewten Bildungsmedienproduzent:innen in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel (Abschnitt 3.4.1), Migrationsgesellschaft (Abschnitt 3.4.2) sowie ihren Umgang mit dem von ihnen wahrgenommenen Wandel historischen Lernens (Abschnitt 3.4.3). Der abschließende Abschnitt 3.4.4 arbeitet anhand von drei der Interviews – mit einem Produzenten digitaler Bildungsmedien, einem Schulbuchautor und einem Herausgeber – Zusammenhänge zwischen den Codes GESCHICHTSKULTURELLER WANDEL, MIGRATIONSGESELLSCHAFT und HISTORISCHES LERNEN heraus. Ziel ist hierbei, markante Positionen einzelner Akteur:innen auf diese thematischen Felder sichtbar zu machen.

3.4.1 Geschichtskultureller Wandel und dessen Motoren

Geschichtskultur und -begeisterung im Wandel

Die im Rahmen der Studie befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion nehmen einen Wandel der Geschichtskultur wahr, doch verbinden sie ihn nicht in erster Linie mit der Migrationsgesellschaft. Auf die offene Frage, »Wie hat sich

1 Siehe Abschnitt 2.2.4 *Zum Sampling*. Die Jahrgänge der Befragten reichen von 1952 bis 1990 und sind wie folgt verteilt: 1950 bis 1960: 6 Interviewte; 1961 bis 1970: 5 Interviewte; 1971 bis 1980: 5 Interviewte; 1981 bis 1990: 1 Interviewter.

der Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft verändert?« nennen die Interviewten politische Entwicklungen, den medialen Wandel, insb. die Digitalisierung, den Generationenwechsel, aber auch soziale Verschiebungen und bildungspolitische Prioritätensetzungen als Ursachen oder Auslöser für Wandel. Die Migrationsgesellschaft erwähnen sie regelmäßig – aber nicht als zentralen Faktor.

Im Allgemeinen beschreiben Interviewte geschichtskulturellen Wandel als selbstverständlich und als bereichernd. Das Spannende an Geschichte – so die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion – sei gerade die Tatsache, dass jede Generation neue Fragen an die Vergangenheit entwickle und neue Schwerpunkte setze. Akzentverschiebungen hinsichtlich der Bewertung einzelner Themen und der Wandel politischer »Sensibilitäten« (BIV16: 29) in Bezug auf historische Ereignisse seien somit »normal« (BIV5: 104). Geschichte sei sinnstiftend für die Gegenwart und werde gerade deshalb stets umgewertet (BIV5: 104). Man projiziere »Dinge, die uns heute beschäftigen« auf Vergangenes, und »daraus entsteht Geschichte« (BIV7: 105). So lässt sich aus Sicht eines Befragten auch erklären, warum man an Geschichtsschulbüchern »gesellschaftlichen Wandel ablesen« (BIV15: 75) könne. Verantwortlich für geschichtskulturelle Verschiebungen sei u. a. der Generationenwechsel: Durch den zeitlichen Abstand verändere sich das Verhältnis zu Ereignissen, würden »bestimmte Epochen wieder verklärt« und »andere Dinge erscheinen plötzlich problematisch« (BIV2: 170).

Etwa die Hälfte der Interviewten spricht über die Wahrnehmung eines gegenwärtig steigenden gesellschaftlichen Interesses für Geschichte, und führt dies auf vielerlei Gründe zurück. So sieht ein Autor die Entwicklung neuer Formen der politischen Beteiligung als Ursache für ein wachsendes historisches Bewusstsein (BIV7: 96). Andere konstatieren eine größere öffentliche Sensibilität für die Behandlung kontroverser Themen (BIV2: 171) oder eine als gesamtgesellschaftliches Phänomen beschriebene »Empörungskultur« (BIV15: 89). Mehrere Interviewte sprechen von einer verstärkten Kontrolle der Öffentlichkeit in Bezug auf geschichtliche Darstellungen.

Einige Interviewte bringen eine geschichtskulturelle Wende auch mit einem Erstarren des Nationalismus in Verbindung. Dabei distanzieren sie sich entschieden von dieser politischen Haltung, einzelne sehen darin aber gleichzeitig den Grund dafür, dass Geschichte »wieder jemanden interessiert« und »dass wieder diskutiert wird« (BIV1: 124). Ein Redakteur prognostiziert, dass die Tendenz zur Instrumentalisierung von Geschichte als »Steinbruch, um Identität [...] oder bestimmte politische Auffassungen zu begründen«, in Zukunft sogar weiter zunehmen werde (BIV15: 89).

Bildungsmedienproduzent:innen beschreiben zudem eine weitgreifende Popularisierung und mediale Ausdifferenzierung von Geschichtskultur – eine regelrechte »Explosion« (BIV7: 97) der Angebote. Sie äußere sich in Fernsehsendungen, Dokumentationen, Spielfilmen, Serien, Audio- und Virtual-Reality-Formaten, Tutorials, Animationen, journalistischen und populärwissenschaftlichen Publikationen und historischen Romanen genauso wie in der Gründung von Public-History-Studiengängen an Universitäten. Zwar sei Geschichte »die klassische Buchwissenschaft«, aber nicht-textuelle Darstellungsformen seien in den vergangenen Jahren »legitimer« geworden (BIV12, BIV15). Heute würden selbst »Vollbluthistorikerinnen und -historiker« akzeptieren, dass es auch »diesen anderen Zugriff geben darf« (BIV16: 93). So habe der »Erlebnischarakter« von Geschichte an Bedeutung gewonnen – dieser reiche von

Mittelaltermärkten über Computerspiele bis hin zu interaktiven Angeboten in Museen. Ein Akteur umschreibt die Entwicklung als »Knoppisierung« (BIV16: 93) der Geschichte, ein weiterer stellt fest, dass sie heute »in kleineren Häppchen« angeboten würde als früher (BIV15: 135).

In einigen Interviews kommt eine gegenläufige Entwicklung zur Sprache, nämlich ein beobachtetes allgemeines Schwinden des Interesses für die Beschäftigung mit der Vergangenheit. Ein Herausgeber erklärt dies damit, dass das Bildungsbürgertum – für das Geschichte »eine Art gesellschaftliche Leitwissenschaft« dargestellt habe – nun verschwunden sei oder sich »anders orientiert« habe (BIV8: 114). Auch im Bereich der schulischen Bildung habe das Fach Geschichte trotz einer Ausdifferenzierung der Didaktik, der Unterrichtsmethoden und der visuellen Darstellungsmöglichkeiten »an Profil verloren« (BIV10: 98, ähnlich BIV13a: 187²). Wenn überhaupt vorhanden, sei die Lernbegeisterung bei Schüler:innen oberflächlich und kurzlebig (BIV13b: 188); man lerne nicht »für das Leben« und mit weniger »Herzblut« als früher (BIV10: 98).

Zwei Interviewte sprechen schließlich von einer Nivellierung der Geschichtskultur. Eine »linke erinnerungskulturelle Linie [ist] Staatslinie geworden«, so die Schulbuchautorin BIV5 (104), was dazu führe, dass als Gegenreaktion Royalismus, Fürstenjubiläen und das Wiederaufbauen von Schlössern verstärkt Akzeptanz erführen. Zudem, betont ein Autor, sei es selbst in einer demokratischen Gesellschaft wie der deutschen schwierig, manch kontroverse Frage aufzuwerfen. Er stellt hierzulande für viele Geschichtsbe- reiche hegemoniale Deutungsmuster fest, die sich auf die Schulbuchentwicklung und den Geschichtsunterricht auswirken würden:

[I]ch glaube, wir haben in Deutschland [...] schon auch ein sozusagen vorherrschendes Geschichtsbild, das gesellschaftlich verankert ist und auch konsensfähig [...]. Wir sind eine offene, freie, demokratische Gesellschaft, in der es den freien, offenen Diskurs gibt. Und trotzdem kann ich jetzt sagen, nach Jahrzehnten Arbeit mit und an Geschichtsbüchern, gibt es so etwas wie ein allgemeingültiges Geschichtsbild auch bei uns, denke ich. Und das schlägt sich in den Lehrplänen [nieder], nicht vielleicht bis ins letzte Detail [...]. [Es gibt] so einen Pool an Deutungen, der von einem großen Konsens gekennzeichnet ist. Und Sie werden natürlich auch keine großen Unterschiede in Geschichtsbüchern da finden. (BIV7: 64)

Einige Interviewte konstatieren inhaltliche Akzentverschiebungen im Umgang mit Geschichte sowie Interessensverlagerungen – weg von Politik-, Kriegs- sowie Herrschaftsgeschichte und hin zu Sozial-, Mentalitäts-, Geschlechter- und Umweltgeschichte. Befragte skizzieren auch eine Gegenüberstellung von historisch-politischer und naturwissenschaftlicher, bzw. wirtschaftlicher Schulbildung (z. B. BIV1: 124). Eine bildungspolitische Schwerpunktverschiebung datieren sie auf die vergangenen zwanzig Jahre: In diesem Zeitraum sei das Fach Geschichte bundesweit zugunsten der Naturwissenschaften und der Ökonomie »bewusst an den Rand gedrängt« worden (BIV14: 137). Stundenkontingente seien »kontinuierlich gekürzt«, Fächer »zusammengelegt« worden (BIV1: 124),

2 Bei den als »BIV13a« und »BIV13b« markierten Interviewten handelt es sich um eine Redakteurin und eine Autorin, die im Rahmen eines Doppelinterviews befragt wurden.

Geschichte werde heute häufig fachfremd unterrichtet und habe keinen hohen Stellenwert in der schulischen Fächerhierarchie (BIV7: 33).

Dabei sprechen mehrere Befragte auch paradoxe Entwicklungen bezüglich des Interesses der Gesellschaft an Geschichte an: In den vergangenen Jahrzehnten, so ein Schulbuchautor, seien einerseits »Museen wie Pilze aus dem Boden geschossen«, andererseits müssten diese Museen um Besucher:innen kämpfen (BIV7: 96). Zwar fänden TV-Serien, in denen Geschichte eine Rolle spiele, in Deutschland ihr Publikum, doch die weltweit erfolgreichsten Serien kämen gänzlich ohne geschichtliche Bezüge aus (BIV1: 59). Auf der einen Seite seien Computerspiele im Aufwärtstrend – sie machten »mehr Umsatz als die gesamte Filmbranche« in Deutschland, würden »von einem Millionenpublikum leidenschaftlich gespielt« und prägten, wenn sie einen historischen Bezug haben, das geschichtliche Wissen der Nutzer:innen –, auf der anderen Seite werde ihr Potenzial von der Geschichtswissenschaft verkannt (BIV1: 61). Schließlich markierten die zahlreichen Jubiläen und Gedenktage, die in der Öffentlichkeit begangen würden, ein lediglich oberflächliches (BIV1: 59) oder utilitaristisches (BIV10: 98) Interesse für Geschichte, das sich oftmals als bloßes »Strohfeuer« (BIV1: 61) herausstelle.

Geschichtskultureller Wandel und Bildungsmedien

Der beschriebene geschichtskulturelle Wandel spiegelt sich in Bildungsmedien wider, so die Interviewten übereinstimmend. Insbesondere die mediale Ausdifferenzierung der Geschichtskultur und die Digitalisierung beschäftigen gegenwärtig die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion. Mehrere konstatieren zudem eine Verschiebung der Geschichtsbetrachtung weg vom nationalstaatlichen Rahmen und hin zu globalgeschichtlichen Perspektiven.³

Bildungsmedienverlage sind nach Aussage der Befragten daran interessiert, den medialen Wandel, der in der Gesellschaft stattfindet, aufzunehmen: Sie bemühen sich trotz Ressourcenknappheit, neben den klassischen Schulbüchern digitale Formate, Animationen, Hörspiele oder Erklärfilme anzubieten. Digitalisierung wird als Chance wahrgenommen, mit der »alle Verlage« befasst seien, und gleichzeitig als »die große Herausforderung der nächsten Jahre« (BIV15: 85). Die Interviewten benennen dabei als Anliegen, nicht nur ein diversifiziertes Medienangebot auf den Markt zu bringen, sondern v.a. Schüler:innen im kritischen Umgang mit Medien zu schulen, bzw. Medienkompetenz zu vermitteln (BIV15: 135, BIV14: 137).

Die Interviewten sprechen auch von einem massiven didaktischen Wandel in Geschichtsunterricht und Schulbüchern. Wo früher das Auswendiglernen von histo-

3 Globalgeschichte steht hier für die »multizentrisch gedachte und multiperspektivisch erzählte« Geschichte globaler Verflechtungen und grenzüberschreitender Vernetzungen (siehe Grewe 2016) und die Überwindung nationalhistorischer und eurozentrischer Perspektiven sowie epistemischer Systeme, die universale Gültigkeit beanspruchen (dt. auch »Verflechtungsgeschichte«, engl. »shared history«, »entangled history«, frz. »histoire croisée«, siehe Werner/Zimmermann 2006). Für eine Begriffsklärung in Abgrenzung von außereuropäischer Geschichte, Weltgeschichte, Universalgeschichte und Geschichte der Globalisierung siehe Grewe 2016: 302ff. In Bezug auf historisches Lernen siehe Kühberger 2005, 2008, 2012, Popp/Forster 2003, Popp 2005, 2013, Popp et al. 2021, Schwabe 2020.

rischen Fakten erwartet wurde (BIV16: 93), der Unterricht frontal und stofforientiert verlief, Quellenarbeit, Debatte und Unterrichtsgespräche fehlten (BIV7: 22) und Schulbücher textlastige »Bleiwüsten« (BIV13b: 187) waren, stünden heute (De-)Konstruktion (BIV15: 135, BIV16: 93), (Multi-)Perspektivität und Kontroversität (BIV12: 114), Handlungsorientierung (BIV7: 48, BIV13a: 187), Schülerzentrierung und kooperative Lernformen (BIV7: 49) sowie eine stärkere Fokussierung der Schulbuchentwicklung auf Arbeitsaufträge (BIV5: 62, BIV7: 74) im Blickpunkt der Bildungsmedienproduktion. Gleichzeitig berichten manche Interviewte von einer Nivellierung der aktuellen Schulbücher, die ähnliches, bildlastiges Layout verwendeten und visuell einem »Bildkittat« (BIV7: 39) unterlägen, was ausführliche Autor:innentexte zurückdränge. Schulbücher seien im Aufbau zwar vielfältig und abwechslungsreich, untereinander jedoch kaum noch zu unterscheiden (BIV7: 38).

Den Befragten zufolge gehen die ausschlaggebenden Impulse für grundlegenden inhaltlichen Wandel von Bildungsmedien nach wie vor vom Erscheinen eines neuen Lehrplans aus. Verlage nehmen neue Lehrpläne zum Anlass, Schulbücher zu überdenken, neu zu konzipieren oder umzugestalten. Dabei bemängeln einige Akteur:innen eine Diskrepanz zwischen geschichtswissenschaftlichem und -didaktischem Forschungsstand einerseits und dessen Umsetzung in Lehrplänen und Schulbüchern andererseits. Die Geschichtsdidaktik etwa befasse sich bereits seit fünfzehn Jahren verstärkt mit Geschichtskultur, so der Herausgeber BIV3, der selbst Geschichtsdidaktiker ist. Dies müsse im Unterricht und in den Bildungsmedien entsprechend umgesetzt werden, um Schüler:innen zum adäquaten Umgang mit Geschichtskultur zu befähigen. Allerdings fänden Erinnerungs- und Geschichtskultur erst in sehr wenigen aktuellen Lehrplänen eine explizite Erwähnung. Ein anderer Herausgeber bemerkt gegenteilig, dass in den Lehrplänen »Themen wie Migration und außereuropäische Kulturen [...] stärker [werden]«, allerdings in der Geschichtsdidaktik kaum darüber diskutiert werde (BIV9: 130).

Einen Wandel stellen die Interviewten auch in Bezug auf die räumliche Dimension von Geschichtsbetrachtungen fest. Geschichtsunterricht sei nicht mehr allein national gerahmt, auch wenn die Geschichte des Nationalstaats weiterhin eine wichtige Rolle spiele. Seit der Jahrtausendwende würden regionale Geschichte und »Länderspezifika« (BIV9: 111) stärker in den Blick genommen bzw. in Lehrplänen erwähnt; zugleich interessiere man sich aktuell stärker für die Geschichte anderer Nationen (BIV7: 97). Diesen Aspekt des Wandels bringen Akteur:innen weniger mit der Migrationsgesellschaft als vielmehr mit der Globalisierung in Verbindung. Der Gedanke, dass Geschichte global gedacht werden müsse, habe sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Geschichtswissenschaft »weite Kreise gezogen« (BIV7: 97). Globalgeschichte habe allgemein an Bedeutung gewonnen (BIV14: 137). Themen, die vor einigen Jahren noch keine Rolle gespielt hätten, z.B. chinesische Geschichte (BIV13b: 221), fänden inzwischen Eingang in viele Lehrpläne. Diese Entwicklung befürworten die Befragten nahezu durchgängig. Allein der Autor BIV14 (137) plädiert dafür, »die Geschichte der Region und auch Europas erstmal halbwegs vernünftig zu verstehen, bevor man sich intensiv mit chinesischer Geschichte auseinandersetzt«.

Andere Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion kritisieren, dass Globalgeschichte in der Schule nicht wirklich »angekommen« sei. Als Gründe dafür nennen

sie die praktische Umsetzbarkeit – genauer: das Platzproblem im Schulbuch und das reduzierte Stundendeputat im Fach Geschichte – sowie eine weiterhin bestehende Priorisierung der nationalen oder europäischen Geschichte in Lehrplänen (BIV10: 10). Es sei immer noch so, dass »unsere vorderasiatisch-europäisch-deutsche Entwicklungsgeschichte im Mittelpunkt steht und das auch so verlangt wird« (BIV3: 190), argumentiert ein Herausgeber. »Das andere ist immer sozusagen Add-on« (ebd.).

Ein weiterer Befragter beobachtet hingegen eine Rückkehr zu nationalen Schwerpunktsetzungen: »Heimat ist wieder ein wichtiges Thema heute« (BIV7: 16). Auch der Redakteur BIV10 stellt fest, dass trotz des allgemeinen Trends hin zu mehr Global- und Europageschichte und der Auflockerung des nationalen Paradigmas einige Lehrpläne »Nationalgeschichte [...] wieder groß schreib[en]« (BIV10: 88):

[Ein] Beispiel für mich, völlig unverständlich, 1848 – die deutsche Revolution wird tatsächlich als deutsche Revolution thematisiert und nicht als europäisches Ereignis. Das widerspricht jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema seit fünfzehn Jahren. Aber es steht im Bildungsplan. Da ist der nächste Konflikt zwischen meinen Herausgebern und dem Autorenteam ja schon vorprogrammiert, weil ich sage, also ansatzweise sollten wir doch bitteschön die europäische Dimension berücksichtigen, selbst wenn im Bildungsplan es definitiv heißt: »1848 – die deutsche Revolution« (ebd.)

Interviewte stellen aber auch fest, dass Themen, die früher in einem nationalstaatlichen Rahmen betrachtet wurden, gegenwärtig in einen größeren Kontext gestellt werden. So sei die Weimarer Republik in aktuellen Lehrplänen im Kapitel *Europa in der Zwischenkriegszeit* vorgesehen. Schüler:innen sollen somit die Zeit zwischen den Weltkriegen nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich behandeln, und beide Länder miteinander vergleichen. Doch auch dieser Versuch stoße aus pragmatischen Gründen an seine Grenzen, so die Redakteurin BIV4 (280): Ein Vergleich setze viel Vorwissen voraus, die Themen könnten jedoch auf knappem Raum nur oberflächlich behandelt werden. Ähnliche Hürden beklagen Akteur:innen, wenn es um den Imperienvergleich zwischen China, dem Osmanischen Reich und Russland geht, der in einem Lehrplan vorgesehen ist. Hier sei es schwierig, mit dem abstrakten Imperiums begriff zielführend zu arbeiten und gleichzeitig von der Ereignisgeschichte und der Chronologie wegzukommen (BIV7: 69). Zudem sei es für Bildungsmedienmacher:innen eine Herausforderung, die Expertise für das Verfassen der entsprechenden Kapitel aufzurufen.

Migration und Geschichtskultur

Die Aufnahme neuer Themen in Lehrpläne und Schulbücher führen einige Befragte auf die gesellschaftliche Pluralisierung infolge von Migration zurück. Dabei formulieren Interviewte auch essenzialistische Vorstellungen von Gruppenidentitäten. Die zunehmend heterogen zusammengesetzte Gesellschaft wird allerdings in keinem der Interviews abgelehnt, sondern durchgehend als Ressource für Wandel interpretiert, auf den in der Bildungsmedienproduktion zu reagieren sei. Dass wünschenswerte Innovationen in Bildungsmedien nicht immer umgesetzt werden können, liegt laut Aussagen von

vielen Interviewten meist an praktischen Hürden und verlagsexternen Einschränkungen.

»Migration« an sich ist ein Thema, das als »neu« beschrieben wird (BIV9: 109) und mehreren Interviewten zufolge erst in den Bildungsmedien der letzten Generation stärker berücksichtigt wird (BIV10: 14). Eine Schulbuchautorin und Lehrerin findet es jedoch immer noch »unterrepräsentiert«. Sie vertritt die Ansicht, »dass man darüber mehr reden müsste«, gerade weil Migration in der öffentlichen Debatte sehr präsent sei. Im Hinblick auf »Flüchtlingskrisen« und den »Rechtsruck« in der Gesellschaft wünscht sie sich, dass das Thema in der Schulbildung allgemein stärker berücksichtigt wird. Da Migration »der Normalfall«, Nationalstaaten hingegen »die Ausnahme« in der Geschichte darstellten, plädiert sie für ein grundlegendes Umdenken der Rahmung von Geschichte – weg von dem nationalstaatlichen Paradigma und hin zu einer Normalisierung von Migration (BIV5: 126).

Die Autorin und Lehrerin merkt an, dass infolge der Pluralisierung der Gesellschaft das Interesse der Schüler:innen für »neue« Themen wächst – und bezeichnet dies als unterstützenswert. Sie berichtet von einem Schüler, der lieber »ein Projekt zum NSU«, zum Rechtsradikalismus und der Geschichte der »Gastarbeiter« machen wollte, als sich mit dem Thema Wiedervereinigung zu befassen. Sie findet den Wunsch des Schülers überzeugend, da er sich mit den erwähnten historischen Themen aufgrund seiner Migrationsbiografie identifizieren könne, so BIV5. Diese Ereignisse seien »ja auch in Deutschland« zu verorten und somit Teil der deutschen Geschichte: »Der hat ja gar keine türkische Geschichte, die für ihn irgendwie interessant ist. Sondern der hat eben diese Einwanderergeschichte. Und das, finde ich, ist schon ein Punkt, der wichtig ist, und der fällt nicht auf, wenn man in der Klasse ist, wo eben kaum einer ist mit Migrationshintergrund« (BIV5: 128).

Ein Redakteur bekräftigt den Zusammenhang zwischen thematischen Änderungen im Lehrplan bzw. dem Wandel von Darstellungen im Schulbuch und der migrationsbedingten Vielfalt der Gesellschaft:

Ja, wir haben es mit Schülern zu tun, die eben aus anderem Kulturraum kommen. Und das versuchen wir eben auch immer wieder zu thematisieren. Eigenes und Fremdes, Austausch und Verflechtung bei den Griechen, Römern und Germanen, die Seidenstraße, das Mittelalter, Handel mit Asien, Religionen und Kulturen, Konflikt und Kooperation mit Gegenwartsbezug. Wie ist es heute? Vielfalt innerhalb der Kulturen. Flucht und Vertreibung im zwanzigsten Jahrhundert. Wie ist es früher mit der Integration von Vertriebenen gewesen? Wie ist es heute mit der Integration? Wie war es mit den Gastarbeitern und den Vertragsarbeitern in der Bundesrepublik und der DDR? Auch unsere Leitfiguren, so kleine Illus im Buch, spiegeln Diversität wider. Ja, also das kommt an ganz vielen Stellen. (BIV15: 93)

Die Herausforderungen, mit denen sich Bildungsmedienproduzent:innen angesichts der Pluralisierung historischer Sinnbildung konfrontiert sehen, fasst dieser Redakteur in der Frage zusammen: »Es gibt nicht mehr die eine Narration, aber welche stellen wir dar?« (BIV15: 89). Aus seiner Sicht muss dementsprechend eine Auswahl zwischen mehreren Narrationen getroffen werden bzw. die Auswahl bewusster getroffen werden. Ein Abteilungsleiter lehnt es wiederum ab, überhaupt »die eine Narration im Buch zu ver-

mitteln«. Stattdessen sieht er es als Aufgabe der Verlage an, den Konstruktcharakter von Geschichte greifbar zu machen und lediglich »Möglichkeiten zu offenbaren« (BIV16: 93). Auf dieser Basis könnten Schüler:innen sich ihre eigenen Ansichten und Urteile über historische Sachverhalte bilden. Grenzen der Verhandelbarkeit von Geschichte sieht der Interviewte in Bezug auf den Nationalsozialismus, denn hier gebe es »nicht unendlich viele Deutungen und es darf auch nicht unendlich viele Deutungen geben« (ebd.).

Perspektiven auf aktuelle Debatten und Kontroversen in Bildungsmedien

Neben der Frage, wie sich aus ihrer Sicht der Umgang mit Geschichte allgemein in der Gesellschaft verändert habe, wurden die Gesprächspartner:innen auch speziell zu aktuellen geschichtskulturellen Kontroversen befragt. Der Interviewleitfaden bezog sich dabei auf drei zum Zeitpunkt der Forschung in der Öffentlichkeit geführte Debatten: (a) die Frage nach der Vergleichbarkeit (nicht Gleichsetzung) des Holocaust mit anderen Genoziden, (b) die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte sowie (c) das Erstarren des Nationalismus und geschichtsrevisionistischer Forderungen. Die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion wurden im Interview gebeten, sich in Bezug auf diese Debatten zu positionieren und zu beschreiben, inwiefern diese sich auf ihre Arbeit an Bildungsmedien auswirken. Insgesamt brachten die Befragten die Debatten und Kontroversen in ihren Antworten nicht oder nur marginal in Verbindung mit Migration und deren Auswirkungen.

(a) Die Vergleichbarkeit des Holocaust mit anderen Genoziden

Gefragt nach der Debatte um die Vergleichbarkeit des Holocaust,⁴ berichten mehrere interviewte Akteur:innen, dass diese in Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht zuallererst aus pragmatischen Gründen keine große Rolle spiele. Man brauche viel Vorwissen, etwa über die Roten Khmer in Kambodscha und deren Verbrechen, um sie mit jenen der Nationalsozialisten vergleichen zu können – die Zeit, die für den Aufbau dieses Vorwissens nötig sei, fehle (BIV8: 118). Ebenso seien Lehrkräfte angesichts der reduzierten Stundenkontingente »froh, wenn sie überhaupt das Thema Nationalsozialismus behandeln können« (BIV14: 139). Ein anderer Befragter verweist darauf, dass Lehrpläne keinen Vergleich vorsähen (BIV8: 118). Eine Ausnahme bilde allerdings ein Lehrplan für Berlin und Brandenburg, der als Wahlmodul das Längsschnittthema »Völkermorde und Massengewalt« beinhalte (BIV9: 200). Vergleichende Aspekte seien, wenn überhaupt, nur in Lehrplänen der Oberstufe angesiedelt (BIV8: 118), und dort eher beschränkt auf den Historikerstreit der 1980er Jahre (BIV5: 104, BIV10: 102).

Doch v.a. auf der Ebene der persönlichen Haltungen in Bezug auf einen solchen Vergleich werden in den Interviews Unterschiede deutlich. Manche Befragte lehnen einen Vergleich ab: Ein Autor etwa sieht die Gefahr einer »unwürdigen« (BIV6: 98) Opferkonkurrenz, sollte man unterschiedliche Verbrechen miteinander vergleichen. Ein Herausgeber wiederum charakterisiert es als eine Generationenfrage: »Ich bin eher so auf der Einzigartigkeitstheorie [...] unterwegs und ich bin ja auch schon älter [...], was nicht heißt, dass es nicht auch andere Völkermorde gegeben hat« (BIV9: 200).

4 Siehe Rothberg 2021 und Zimmerer/Rothberg 2021.

Weitere Interviewte platzieren Nationalsozialismus und Holocaust an die Spitze einer Themenhierarchie in der deutschen Geschichte. Es sei das »vielleicht deutscheste Thema aller Themen überhaupt« (BIV1: 68) und »unser, ich würde fast sagen, einziger historischer Exportartikel« (BIV7: 67). Ein Vergleich sei diesbezüglich nicht angebracht, weil dieser die Ereignisse relativiere (BIV9: 184).

Andere Interviewte befürworten wiederum, den Holocaust in einen größeren, auch vergleichenden Kontext zu stellen: Laut Autorin BIV5 ist der Vorrang des Holocaust nachvollziehbar, er habe aber zur Folge, dass »im Vergleich zum Holocaust ja alles [andere] nicht so schlimm ist und deswegen letztendlich immer so vernachlässigt wird«. Sie finde es gerade »im Hinblick auf unsere globalisierte Welt eigentlich schon notwendig« zu vergleichen, allerdings betont sie, dass sie diesen Ansatz »niemals« als Versuch der »politischen Entschuldung« der Deutschen betrachten würde (BIV5: 103f.).

Ein weiterer Autor kritisiert, dass die Behandlung des Themas »immer noch auf klassischen Antworten basiert« (BIV1: 68). Er vermutet, dass Schüler:innen sich bewusst politisch korrekt verhalten, um diesem Konsens zu entsprechen, und dass sie »genau wissen, was sie sagen dürfen und was sie nicht sagen dürfen«, selbst wenn sie vielleicht etwas anderes denken. Dies führe dazu, dass »Unterricht in vielerlei Hinsicht auch an ihnen vorbeigeht« (ebd.). Manche Interviewte erkennen in einem vergleichenden Ansatz Chancen, und zwar Gegenwartsbezüge herzustellen (BIV15: 137), »kontrovers diskutierte« Themen in den Unterricht einzubringen und aktuelle Konflikte historisch zu verorten (BIV14: 139) sowie die Urteilsfähigkeit der Schüler:innen zu fördern (BIV5: 104).

Ein Befragter findet die Debatte um die Vergleichbarkeit hingegen bereits veraltet. Der Autor fragt sich, »[w]arum soll ich diesen Massenmord für so wahnsinnig einzigartig halten?« (BIV14: 159). Als »gefährlich« sieht er es an, neben dem Holocaust keine anderen Verbrechen zu thematisieren, weil es »unehrlich« wäre und man so die Schüler:innen von heute nicht mehr erreichen könne. Allerdings würde auch BIV14 nicht »den Völkermord in Ruanda als Hauptthema und den Holocaust nur am Rande« behandeln, denn »hier in Deutschland ist natürlich der Holocaust zentral für uns, weil er uns selbst massiv betrifft« (BIV14: 159).

In den Interviews kommen auch Positionen zur Sprache, die sich weder als Befürwortung noch als Ablehnung eines komparativen Ansatzes einordnen lassen. Ein Herausgeber stellt einerseits ein gesellschaftliches »Unbehagen über diese ritualisierte Gedenkkultur« und über »eine moralisch aufgeladene Holocaust Education« fest, andererseits aber auch einen weitreichenden Konsens, dass »der Holocaust [...] das größte oder wie auch immer, aber sozusagen ein wirkliches Menschheitsverbrechen war« (BIV8: 120).

Einige Befragte präferieren in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust andere Ansätze als den Vergleich. Sie finden die Debatte um die Historisierung und Normalisierung des Holocaust »markanter« (BIV8: 118) oder aktuell relevanter (BIV7: 67). Der Autor BIV6 wiederum wünscht sich, dass der Holocaust »in einen größeren Kontext« gestellt wird, nach dem Vorbild des Buchs *Bloodlands* von Timothy Snyder (BIV6: 98). Ein Herausgeber aus einem anderen Verlag findet es wichtig, den Schüler:innen verständlich zu machen, wie die nationalsozialistische Diktatur funktioniert hat und welche Mechanismen wirksam waren (BIV8); auch der Autor BIV6 (98) beschreibt die Frage, »wie war das möglich?« als »entscheidend«. Aus ihr leitet er den Auftrag für die

historisch-politische Bildung ab, »dass wir uns klar machen müssen, dass wir auch verführbar sind« (ebd.). Dass Erinnerungs- und Gedenkkultur bzw. das Lernen über den Holocaust durch das Verschwinden der Zeitzeug:innen vor Herausforderungen oder einem Wandel stehen, wird in keinem der Interviews thematisiert.

(b) Die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte

Mehrere Befragte formulieren das Anliegen, den »Völkermord an den Herero« (BIV15: 149), Straßenumbenennungen (BIV2: 183), aber auch aktuellere Anerkennungs- und Entschädigungsforderungen aus Namibia und Reaktionen der Bundesregierung darauf in Bildungsmedien zu thematisieren (BIV3: 213ff., BIV10: 110). Dies begründen sie damit, dass das Thema brisant sei und Bildungsmedien den aktuellen Diskussionsstand widerspiegeln müssten. Zwar seien gegenwärtig präsente geschichtsbezogene Debatten – wie die um die Rückgabe von Raubgut – noch nicht in Schulbüchern umgesetzt (BIV13b: 213), dafür aber in digitalen Bildungsmedien (BIV12: 118). Insgesamt finden die Interviewten, die von Rassismus selbst nicht betroffen sind, dass der deutsche Kolonialismus bereits seit längerer Zeit und ausreichend in Lehrplänen und Bildungsmedien behandelt wird.

Ein Autor macht darauf aufmerksam, dass das Thema zurzeit, auch vor dem Hintergrund eines politischen »Rechtsrucks«, starkes gesellschaftliches Polarisierungspotenzial besitze und dass sich Menschen mit »großer Sensibilität für politische Korrektheit« und solche, die in dieser Hinsicht »konservativ« seien, gegenüberstünden (BIV1: 76). Die Autorin BIV5 wiederum findet, dass in Bezug auf das Thema Straßenumbenennungen »die Aufregung der Schüler schon vorbei« sei und die Beschäftigung damit nachgelassen habe. Sie wundert sich über Forderungen aus der Landespolitik, dieses Thema im Schulunterricht stärker zu berücksichtigen – denn der deutsche Kolonialismus würde schon seit Jahrzehnten im Fach Geschichte behandelt. Allein die Schwerpunktsetzungen hätten sich gewandelt: Früher seien mehr wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Aspekte behandelt worden, während Rassismus, Kolonialverbrechen und »ihre Folgen bis in die Gegenwart« erst in jüngerer Zeit Eingang in Lehrpläne und Bildungsmedien gefunden hätten (BIV5: 106). Ein Redaktionsleiter findet, die Darstellung sei schon länger »sehr kolonialismuskritisch«. Verbrechen auf dem Gebiet des heutigen Namibia seien »immer schon als im Grunde Verbrechen gegen die Menschlichkeit« (sic) dargestellt worden (BIV2: 183).

Verändert habe sich allerdings das Sprechen (bzw. das Schreiben) über die vom Kolonialismus Betroffenen. Während es »vor zwanzig Jahren noch kein Problem war«, Formulierungen zu verwenden, die Menschen in Afrika als passive Empfänger:innen von Taten der Kolonialherren darstellten, würde man es heute »in der Form so nicht mehr schreiben«, berichtet der Abteilungsleiter BIV16. Anstelle von Sätzen wie »die Afrikaner [...] wurden in die Freiheit entlassen«, die früher in Schulbüchern noch üblich waren, würde man sich heute stärker vom »eurozentristischen Blick« distanzieren und schreiben, dass die Betroffenen »ihre Freiheit erlangt« oder »erkämpft« haben (BIV16: 115).

(c) Erstarkender Nationalismus und Geschichtsrevisionismus

Die interviewten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion äußern sich auch zu Auswirkungen eines in Deutschland und Europa erstarkenden Nationalismus auf den Geschichtsunterricht sowie auf die Inhalte von Bildungsmedien. Einige wünschen sich als Antwort auf den politischen ›Rechtsruck‹, dass Nationalismus in Lehrplänen und Schulbüchern stärker berücksichtigt würde. Nationalistische und geschichtsrevisionistische Positionen trügen dazu bei, dass Deutungen des Nationalsozialismus in Frage gestellt würden. Dies fände bereits punktuell in Lehrplänen und Schulbüchern Erwähnung (BIV3: 221ff.).

Auf den erstarkenden Nationalismus reagiere auch die Geschichtsdidaktik mit der Forderung, den Konstruktcharakter der Nation stärker in Bildungsmedien zu thematisieren, so ein Interviewter. Alle Verlage seien bemüht, diese Forderung umzusetzen, allerdings spiele das Thema Nationalismus insgesamt eine sehr geringe Rolle in den Lehrplänen. Historischer Nationalismus im Kontext der Entstehung des Nationalstaats sei nur marginal erwähnt, Nationen als Konstrukt seien lediglich in der Oberstufe vorgesehen (BIV14: 145).

Das Erstarken politischer Parteien aus dem rechten Spektrum habe einen Einfluss auf die Ausrichtung der Schulbuchkapitel über die europäische Einigung. So sei es mittlerweile ›historisch relevant‹ (BIV8: 128), dass es seit den 2000er Jahren eine ›europakritische bis -feindliche Tendenz‹ in der Politik gebe, so ein Herausgeber. Diese müsse man im Sinne der historischen Korrektheit im Schulbuch dokumentieren. Der Interviewte schlägt einen multiperspektivischen Ansatz vor, in dem ein ›Europafreund‹ und ein ›Europakritiker‹ zitiert und gegenübergestellt werden. Er würde allerdings als Beispiel für die europakritische Position ›nicht unbedingt‹ einen Politiker einer nationalistischen Partei zitieren, sondern eine Quelle mit ›substanzieller Argumentation‹ auswählen (BIV8: 130).

3.4.2 Migration und gesellschaftliche Heterogenität

Der Gesprächseinstieg, in dem die Interviewerin das Verbundprojekt vorstellte und dessen Forschungsinteresse beschrieb, kontextualisierte dies in der Migrationsgesellschaft. Der Interviewleitfaden selbst enthielt nur eine Frage zu dem ›persönlichen Bezug‹ der Befragten zu Migration. Den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion stand also offen, ihre Antworten biografisch, beruflich und/oder gesellschaftlich zu rahmen. Im weiteren Verlauf brachte die Interviewerin gemäß dem Prinzip der Offenheit (Helfferich 2005: 101) möglichst wenig Bezüge zum migrationsgesellschaftlichen bzw. migrationspädagogischen Relevanzsystem ein, damit die Befragten ihre eigenen Relevanzen setzen konnten.

Über Vielfalt sprechen: Bezeichnungspraxen in der Migrationsgesellschaft

Bereits die Antworten der Interviewten auf die Frage nach ihrem persönlichen Bezug zu Migration verdeutlichen große Unterschiede im Umgang mit dem Begriff. Während ein eher kleiner Teil der Interviewten etwa die Flucht der Eltern aus der DDR in die

Bundesrepublik (BIV5: 7), den eigenen, zeitlich begrenzten Studienaufenthalt im Ausland (BIV16: 37) oder das Umziehen innerhalb der Grenzen Deutschlands (BIV6: 16) als »Migration« beschreibt, verstehen die meisten darunter in einem engeren Sinn dauerhafte Wohnortwechsel über zwischenstaatliche Grenzen. Der Redaktionsleiter BIV2 (22) etwa ist mehrfach aus einem Bundesland in ein anderes umgezogen, definiert dies aber nicht als Migration.

Manche Interviewte verfügen – wie sie erklären – über einen ausschließlich fachlichen Bezug zu Migration: Ein Autor erinnert sich, »Migrationsgesellschaft« im Studium behandelt zu haben, ein anderer verwendet den Begriff »postmigrantisches Gesellschaft«, um einen bestimmten wissenschaftlichen Zugang zu markieren (BIV6: 37), während ein Herausgeber sagt, das Thema sei ihm ausschließlich im Rahmen seiner Beschäftigung mit Geschichte begegnet (BIV8: 13).

Eine Redakteurin berichtet, sie selbst sei eingewandert. Sie erzählt von einigen Herausforderungen beim Einleben in Deutschland, von sprachlichen Schwierigkeiten im Studium. Diese Erfahrungen – etwa »Mut zu fassen« und »unheimlich viel daran zu arbeiten«, um im Studium mithalten zu können (BIV13a: 24) – betrachtet sie heute als wertvolle Ressource für ihre Arbeit im Bildungsmedienverlag:

Und ich würde das gerne auch weitergeben, weil ich weiß, wie es sich anfühlt sozusagen, mit diesem Problem konfrontiert zu sein, ich glaube, ich kann die Probleme einfach besser verstehen. [...] Also, es ist ein Glück für mich, dass ich das auch beruflich machen kann, weil ich denke, das hilft auch in vielen Schulen, in vielen Schulklassen weiter, wenn wir mit diesem Ansatz rangehen [...], dabei können wir als Schulbuchverlag, glaube ich, viel helfen und viel Unterstützung bieten. (ebd.)

Viele Interviewpartner:innen verstehen Migration als Wanderung neueren Datums aus anderen »Kulturräumen« nach Deutschland. Dies wird etwa deutlich, wenn die eigene Erfahrung in den USA als Aufenthalt »im gleichen Kulturraum« (BIV16: 37) und somit nicht wirklich als Migration gedeutet wird. Zudem nehmen einige Befragte an, dass die Flucht oder Vertreibung ihrer Eltern aus Ostpommern, Ostpreußen oder aus dem Sudetenland im Rahmen der Fragestellung des Forschungsprojekts nicht relevant oder als Migrationsbiografie zu bewerten sei: »[Mein] Vater [...] ist Sudetendeutscher, also zählt ja nicht« äußert BIV12 (15).

Viele Befragte verwenden wiederum den Begriff »Migrationshintergrund«, um eine Herkunft aus einem bestimmten »Kulturraum« – meistens aus der Türkei, dem östlichen Europa oder dem Mittleren Osten – zu beschreiben. Befragte stellen zwar diskriminierende Begriffe wie »Flüchtlingswelle« oder »Gastarbeiter« in Anführungszeichen und distanzieren sich ausdrücklich davon (»also ein persönlicher Kommentar: Ich ärgere mich über Begriffe wie Flüchtlingskrise, Flüchtlingswelle, das tut den Menschen unrecht«, BIV16: 37). Allerdings, wenn die Interviewten von Schulklassen mit »reinem Migrationshintergrund« (BIV14: 23) sprechen oder davon, dass »muslimische Schüler bei uns ja irgendwie immer welche mit Migrationshintergrund [sind]« (BIV5: 112), wird deutlich, dass einige Interviewte doch eine homogene nationale Gesellschaft imaginieren, ein eindeutiges »bei uns«, zu dem durch Migration etwas »Fremdes« hinzukommt. Seltener differenzieren sie explizit in binären Kategorien zwischen »deutschen Kindern« und Schüler:innen »mit Migrationshintergrund«, etwa, wenn es darum geht, dass

als migrantisch gelesene Schüler:innen nicht mit »deutschen Märchen« aufgewachsen seien und aus diesem Grund das Vokabular des Mittelalters und landwirtschaftliche Wendungen nicht beherrschten (BIV5: 67).

Doch Interviewte nehmen binäre Differenzierungen auch vor, um unsichtbare Trennlinien zu benennen, zu deren Überwindung Bildungsmedien beitragen können. So markiert die Redakteurin mit eigenen Migrationserfahrungen Schüler:innen als »türkischer Junge« und »deutsches Mädchen«, um zu unterstreichen, dass alle Lernenden sich mit ihren »kulturellen Hintergründen« (BIV13a: 42) bzw. ihrer Lebenswirklichkeit in den Bildungsmedien wiederfinden sollten. Schulbücher sollten idealerweise »nicht Unterschiede, sondern Gemeinsamkeiten« (BIV13a: 50) beleuchten. Eine weitere Autorin beklagt, dass ein falsches Verständnis von Migration in der Gesellschaft vorherrsche, was dazu führe, dass »Migranten immer die Anderen«, bzw. »Gastarbeiter« seien, während Einwanderung aus der DDR oder Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg nicht ausreichend thematisiert und nicht bewusst als Migration wahrgenommen würden (BIV5: 8).

Heterogenität – nicht nur migrationsbedingt

Eine Gemeinsamkeit der Interviews ist es, dass die Akteur:innen die Gesellschaft ausnahmslos als divers und diese Diversität als allgegenwärtig wahrnehmen. Sie greifen neben natio-ethno-kulturellen Kategorien auch auf die Differenzkriterien Alter, Beeinträchtigung, Gender, Beruf, politische Ausrichtung, sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund und regionale Unterschiede zurück, um die Vielfalt in der Gesellschaft zu beschreiben.

Wenn es jedoch darum geht, die Heterogenität der Schüler:innen – neben den Lehrkräften Zielgruppe der Bildungsmedienproduktion – sprachlich zu fassen, liegt der Fokus auf den Differenzkriterien Migration, »kulturelle« Herkunft, Sprache, Ethnizität und Religion. Die Interviewten differenzieren zudem häufig entlang der Kriterien Schulform und Schulstufe. Hinzu kommt eine als zunehmend heterogen wahrgenommene Zusammensetzung insb. der Gymnasialklassen bezüglich der Lernvoraussetzungen. Dies rühre daher, so ein Redakteur, dass »das dreigliedrige Schulsystem sich eben immer stärker auflöst« (BIV15: 19).

Den Interviewten ist das Anliegen gemeinsam, diese Heterogenität in den Bildungsmedien zu spiegeln (BIV10: 20) und »möglichst in einer Form einzubringen, die eben der jetzigen Lebenswirklichkeit entspricht« (BIV2: 45). Dabei sei es irrelevant, wie man persönlich etwa »zur Kopftuchfrage« stehe, unterstreicht ein Redaktionsleiter. Bei der »Darstellung von Männern und Frauen« in Bildungsmedien müsse man unabhängig von den eigenen Ansichten die Lebenswelt der Schüler:innen so darstellen, dass diese sich darin »wiederfinden können« (BIV2: 32). Wenn das »Kopftuch« zur Lebenswelt von Schüler:innen gehöre, könne man dies nicht ignorieren oder »so tun, als wäre das irgendetwas völlig Bescheuertes« (ebd.).

Doch gerade, wenn sich Interviewte bemühen, spezifische, heterogenitätsbedingte Herausforderungen in ihrer Arbeit offenzulegen, kann es vorkommen, dass Zuschreibungen anhand von Differenzkriterien reproduziert werden:

Kap. 3.4, Abb. 1: Wortwolke zum Code DIFFERENZKATEGORIEN. Die Größe der Schrift zeigt die Häufigkeit der codierten Segmente (N=17)



Dann hat eben die eine Lehrkraft, die in der Schule mit vielleicht einer sehr interessierten, motivierten, bildungsbürgerlich ausgerichteten Schülerschaft unterrichtet, natürlich andere Vorstellungen von Unterricht als jemand, der in einer Schule unterrichtet, wo es also ein sehr buntes Publikum mit vielen Nationalitäten gibt, die zum Teil auch noch dabei sind, so sich mit der Sprache anzufreunden. [...] Aber beides läuft sozusagen unter dem Label Gymnasium. Und dann muss man natürlich schauen, wie kann man eben auch die verschiedenen Zielgruppen bedienen. (BIV8: 17)

Was auffällt, ist, dass sich in nicht wenigen Interviews natio-ethno-kulturelle Markierungen mit dem Differenzkriterium Schulform überschneiden. Das geschieht etwa, wenn Schüler:innen, »die Deutsch nicht als Muttersprache haben« (BIV4: 236), vornehmlich in den mittleren Schulformen und nur ausnahmsweise im Gymnasium verortet werden. Eben diese Vermengung sehen einige Interviewte sehr kritisch. Sie heben hervor, dass viele Unterschiede nicht kulturell oder migrationspezifisch, sondern sozioökonomisch oder durch den Bildungshintergrund der Eltern bedingt seien. Das mangelhafte Beherrschen der Bildungs- bzw. Fachsprache⁵ durch Schüler:innen – eine Herausforderung, von der alle Interviewten berichten, – sei eben eine allgemeine u.a. durch den medialen Wandel bedingte Entwicklung. Diese sei nicht von »kultureller« Herkunft, Muttersprache oder Ethnizität abhängig:

5 Zur Abgrenzung von Bildungs- und Fachsprache siehe Petersen/Tajmel (2015: 90ff.).

[D]ie spezifische Sprache, die der Kontext Schule verlangt, ist ein Problem meiner Meinung nach. Und es gibt ja also hinreichend Belege, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien eher mit der Bildungssprache umgehen können als Schülerinnen und Schüler bildungsferner Familien, was auch, also anders als es manche hören möchten, auch nicht unbedingt mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, sondern tatsächlich einfach mit einem soziokulturellem Hintergrund [...]. Also, wie wird in der Familie mit Sprache umgegangen. Und dann muss Schule und dann müssen Bildungsmedienhersteller entsprechend antworten und einen Zwischenraum finden. Also, ich weiß nicht, ob Schule oder vielleicht auch Bildungsmedien immer die richtige Antwort haben, auf diesen gesellschaftlichen Wandel, den auch der technologische Fortschritt mit sich bringt. (BIV16: 35)

Ein Autor dekonstruiert gezielt die Annahme, dass Differenzen im Beherrschen der Fachsprache »kulturell« bedingt seien: »Schüler A, der zu Hause keine richtige Unterstützung hat«, sei eben vielmehr auf sprachfördernde und sprachensible Angebote der Bildungsmedienverlage angewiesen als »Schülerin B, deren Eltern aus dem Iran geflüchtet sind, die aber hervorragenden Bildungshintergrund hat« (BIV14: 50). Doch ganz gleich, wo die Unterschiede in der Schüler:innenschaft herrühren, sehen sich Befragte vor der Aufgabe und Herausforderung, diese Heterogenität abzubilden und dementsprechend in den Bildungsmedien die Gesellschaft als vielfältiges Ganzes darzustellen (BIV15: 103, BIV2: 31).

Ein Redaktionsleiter hält Diversität im Hinblick auf die Zusammensetzung von Autor:innen-Teams für besonders relevant. Es sei für Schulbuchautor:innen, von denen die meisten eine »deutsche Herkunft« hätten, schwierig, »den richtigen Weg zu finden, wie man auf diese veränderte Situation reagiert«, d.h., wie man die von Diversität gekennzeichnete Lebenswirklichkeit der Schüler:innen in Bildungsmedien spiegelt (BIV2: 45). Die Einschätzung der Notwendigkeit, das Personal zu diversifizieren, unterscheidet sich jedoch. Der erwähnte Redaktionsleiter empfindet es gleichzeitig als problematisch, für bestimmte Themen Autor:innen gezielt nach Diversitätskriterien auszusuchen, und bevorzugt ausschließlich professionelle Kriterien, um sicherzustellen, dass die einzelnen Schulbuchkapitel »ausgewogen« (BIV2: 50) behandelt werden. Ein Autor sieht es als Herausforderung, »überhaupt Leute [zu] finden« (BIV1: 120), die sich für die Schulbuchentwicklung begeistern können. Zudem vermutet er, dass redaktionelle Fähigkeiten und fachliche Kompetenz bei der Rekrutierung eine größere Rolle spielen als Diversität. Einer der Verlage wiederum hat ein Team von Expert:innen ins Leben gerufen, die sich mit Migrationsfragen befassen, und die ihren Sachverstand beratend zur Verfügung stellen, wenn migrationsrelevante Themen behandelt werden sollen. Schließlich wünscht sich ein Abteilungsleiter deutlich heterogeneres Personal, da eine Diversifizierung der Autor:innen-Gruppen zu einer Pluralisierung der Sichtweisen und somit zu einer Verbesserung der Produktqualität führen würde:

Wir haben meiner Meinung nach zu wenig Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund, obwohl wir uns wirklich sehr drum bemühen. Also, das ist mir persönlich auch tatsächlich ein Anliegen, dass wir mit mehr Menschen arbeiten, die entsprechenden Hintergrund haben. Nicht nur, weil ich glaube, dass das für diese spezifischen Themen einen bestimmten Blickwinkel bringt, sondern weil ich es generell irgendwie

interessant und wertvoll finde, wenn Autorentams sich aus Menschen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen zusammensetzen, was einfach ein Produkt nur bereichern kann, als wenn alle stromlinienförmig in eine Richtung paddeln. (BIV16: 37)

Migration: Selbstverständlichkeit oder neues Phänomen

Im Allgemeinen stellt Diversität in den Augen der Interviewten epochenübergreifend ein grundlegendes Merkmal von Gesellschaft dar. Zahlreiche Befragte kritisieren die Idee einer homogenen Nation und unterstreichen den Konstruktcharakter nationalstaatlich ausgerichteter Narrative. Migration sei kein neues Phänomen, sondern gehöre zur Geschichte der Menschheit und zur deutschen Geschichte. Schüler:innen seien schon lange (BIV14: 19) oder seit jeher heterogen gewesen, wie ein Produzent digitaler Bildungsmedien unterstreicht: »Die homogene Klasse war schon immer eine Fiktion, es wird nur immer virulenter und evidenter, dass es so ist« (BIV12: 25). Dies in Bildungsmedien und in der historischen Bildung stärker zu thematisieren, sei gerade im Hinblick auf den gegenwärtig zunehmenden Einfluss politisch rechtsgerichteter Strömungen notwendig:

Also, wenn auf einmal sich alle wieder die heile Welt als eine von abgeschlossenen Nationalstaaten vorstellen, in denen es keine Migrationsbewegungen gibt, dann ist es ja einfach eine totale Ignoranz der Geschichte. Also, Migration ist ja der Normalfall. Versuche ich auch meinen Schülern immer zu sagen. Okay, [...] einige von euch haben ganz offensichtlich Migrationshintergrund. Wir haben hier alle einen Migrationshintergrund. Ich habe auch einen Migrationshintergrund. Er ist einfach viel älter. Also, meine Vorfahren sind vor 150 Jahren aus Osteuropa eingewandert. Wann ist das vorbei? Also, abgeschlossene Nationalstaaten sind ein Sonderfall der Geschichte. Und das müsste irgendwie stärker thematisiert werden [...]. Das ist, was unser Land, historisch gesehen, ausmacht. Und da gehört Migration, also gerade auch so in einem Hochindustrialisierungsland wie Deutschland, dazu. (BIV5: 126)

Doch Ansichten, denen zufolge Migration schon immer Bestandteil deutscher Geschichte war, wechseln sich im Material mit Erzählungen ab, die Migration als neues Phänomen darstellen (BIV1: 29). Ein Befragter beschreibt etwa die deutsche »Migrationsgesellschaft« als Entwicklung der vergangenen fünfzig Jahre, und hebt hervor, dass entsprechend auch die Verbreitung des Begriffs »Migration« und die Beschäftigung mit dem Thema erst neueren Datums seien:

[Ich] habe meinen Schülern oft gesagt, da habe ich es versucht zu verdeutlichen, dass ich in meiner Schulzeit den Begriff Migration nie gehört habe. Den gab es vielleicht damals schon, aber er war gesellschaftspolitisch kein Thema. Es gab die Begriffe Flucht und Vertreibung, aber es gab den Begriff Migration nicht, weil Deutschland in den [19]60er Jahren noch keine Migrationsgesellschaft war. Es kamen die ersten sogenannten Gastarbeiter, da hat man sich keine großen Gedanken gemacht und so, bis dann in den [19]70er, [19]80er Jahren das Thema Migration Fahrt aufnahm, einfach auch als gesellschaftspolitisches Thema. Und das spiegelt sich in Lehrplänen und natürlich auch in Schulbüchern wider. Und so kommen und gehen Themen, weil eben die Zeiten sich

ändern. Also, insofern wird Geschichte immer wieder neu konstruiert und das ist schon eine Herausforderung, das Schülern bewusst zu machen. (BIV7: 60)

Ganz gleich, ob Migration und Vielfalt schon immer Bestandteil der Gesellschaft waren oder erst neuere Entwicklungen darstellen, konstatieren die Interviewten gegenwärtig eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema und einen Bedarf für diversitätssensible Bildungsarbeit. Das gehe auch mit geänderten Ansprüchen einher, die an die Bildungsmedienverlage aus der Gesellschaft herangetragen würden. So sprechen Akteur:innen von einem verstärkten medialen und didaktischen Fokus auf Migration und außereuropäische Kulturen (BIV9: 130), aber auch von der »massiven« (BIV14: 29) Zunahme migrationsbezogener Themen in Lehrplänen. Ein Abteilungsleiter identifiziert das Jahr 2015 als Zäsur im gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema »Migration«, was sich zwar noch nicht in den Lehrplänen wiederfinde, jedoch die »Art, wie in Autorengruppen über das Thema gesprochen wird, [...] tatsächlich verändert« habe (BIV16: 43). Schließlich, so ein Autor, sei ein erhöhtes sprachliches Feingefühl sowie der verstärkte Fokus auf Heterogenität und auf den differenzierteren Umgang mit »sensiblen« Themen in Bildungsmedien eine Entwicklung der vergangenen zehn bis zwanzig Jahre (BIV1: 29).

Vielfalt darstellen – aber wie?

Unter Bildungsmedienproduzent:innen scheint Konsens darüber zu bestehen, dass die Themen »Migration« und »Vielfalt« in aktuellen Bildungsmedien angemessen behandelt werden müssen. Die Frage ist dabei nicht »ob«, sondern »wie«: »Zu Migrationsfragen habe ich das im Moment nicht so als kontroverses Ding vor Augen, es ist eher [...] ein gemeinsames Anliegen der Teams, weil das auch eigentlich ins Bewusstsein gedrungen ist, dass sich da noch etwas verändern muss, um da voranzukommen. Es ist eher so, dass man noch ein bisschen eher im Nebel tappt, wie man da gute Lösungen findet«, so der Redaktionsleiter BIV2 (112).

In den Aussagen vieler Befragter wird zudem deutlich, dass Vorstellungen von Gesellschaft und Geschichte untrennbar verbunden sind. Interviewte bringen gesellschaftliche Heterogenität mit einer Pluralisierung historischer Erzählungen in Verbindung. Insbesondere Zeitgeschichte sei ein Politikum, bei dem sich konkurrierende historische Narrative in einem Aushandlungsprozess befänden. Diesen sollten auch die Bildungsmedien vorantreiben, so der Autor BIV6 (102). Dabei sieht er es als Herausforderung, im Schulbuch den richtigen Ton zu treffen: Einerseits solle die Darstellung kontroverser Themen – dazu zählt er »Migration« – politisch ausgewogen sein, andererseits sei es wichtig, gerade im »Gesinnungsfach« Geschichte »provokante Fragen« zu stellen. In diesem Kontext seien bestimmte Ereignisse wie z.B. die mittelalterlichen Kreuzzüge oder das Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen in Andalusien geeignet, um Geschichtserzählungen auch im Klassenraum kontrovers(er) aushandeln zu lassen, anstatt eine Nivellierung voranzutreiben:

Also, ich habe jetzt hier zu den Kreuzzügen geschrieben zum Beispiel, ja, da muss man dann eben Entscheidungen treffen [...]. Inwieweit wertet man jetzt, das findet man ja beides durchaus in der Fachliteratur, die Kreuzzüge als Überfall über die Muslime im

Nahen Osten, ja, war das jetzt sozusagen so ein Angriffskrieg? Oder war's vielleicht auch eine Reaktion auf das bis dahin von Muslimen drangsalierte Abendland? Was stellt man jetzt in den Vordergrund oder wie differenziert macht man das? Und man findet dann oft eben, ja, eine sehr – in meinen Augen – [...] weichgespülte, unkritische, naive vielleicht auch Darstellung des »ach so toleranten Andalusiers«, das wird dann auch so vorweggeschickt [...]. Ja und das sind so Dinge, die man dann eben aushandeln muss. (BIV6: 52)

Doch selbst wenn die Befragten Migrationsgesellschaft als Realität feststellen und die Pluralität von Geschichtserzählungen zum Ausgangspunkt ihres professionellen Handelns machen, verwenden sie auch Formulierungen, die ein monoperspektivisches, lineares, nationales Verständnis von Geschichte aufzeigen. So ist an einer Stelle die Rede von der »türkischen Geschichte«, die in den Schulunterricht in Deutschland Eingang finden solle (BIV1: 98). Selbst Akteur:innen, die für die Aufnahme konkurrierender Narrative in den Unterricht plädieren, bedienen sich mitunter binärer Kategorien (BIV5, BIV14, BIV13a und BIV13b) oder stellen sich die Frage, welche der zahlreichen Geschichtserzählungen nun bevorzugt werden sollte (BIV15: 89). Ein Autor sieht es schließlich als Risiko an, dass »jeder seine eigene Narration« (BIV1: 114) im Schulbuch sucht. Dabei gehe der gemeinsame gesellschaftliche Nenner, der bisher durch übergreifende Narrationen gefördert wurde, verloren.

Ein Dilemma, das sich in einigen Interviews wiederfindet, bezieht sich auf den Umgang mit politischen Positionen, die eine Vielfalt von Geschichtserzählungen ablehnen. Interviewte stellen sich die Frage, ob die Gleichberechtigung aller Perspektiven dazu führe, dass auch Ansichten zugelassen werden (müssen), die eben diese Gleichberechtigung in Frage stellen. Doch in einer demokratischen Gesellschaft sei es maßgeblich, so ein Autor, dass eben alle Positionen zugelassen und gesellschaftlich ausgehandelt werden:

Ich glaube, es ist wichtig, dass wir uns unsere Freiheit erhalten, dass jeder eben das auch historisch oder politisch oder wie auch immer äußern können darf, was er denkt und meint und politisch eben für richtig hält. Es ist zwar bedauerlich, dass es auch rechte Historiker gibt, aber die müssen das auch sagen können. Wir müssen das gesellschaftlich aushandeln und ich denke auch, dass unsere Gesellschaft gefestigt genug ist, das auszuhandeln. Also, ich bin da eigentlich optimistisch, das sollten wir uns zutrauen [...]. Wenn jemand sowas macht [rechte Positionen vertritt], dann kriegt er halt entsprechendes Gegenfeuer und Rezensionen und so weiter [...]. Und das ist der richtige Weg, finde ich. (BIV6: 102)

3.4.3 Historisches Lernen - Herausforderungen und Spielräume in der Bildungsmedienproduktion

Ziele und Potenziale historischen Lernens

Dass Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein bei Schüler:innen führen soll, ist für die Interviewten eine Selbstverständlichkeit (BIV5: 56,

BIV7: 107, BIV10: 66, BIV15: 81). Um diesem Ziel näherzukommen, sollten Schulbücher möglichst »neutral und wertungsfrei« sowie »differenziert und multiperspektivisch« (BIV5: 118) sein. Schulbuchautor:innen sollten hierbei »Deutungsangebote [...] machen, aber selber nichts [...] deuten und selber nicht [...] werten« (BIV7: 58).

Die Interviewten formulieren unterschiedliche Ziele des historischen Lernens. Sie konstruieren dabei ein chronologisches Nacheinander oder ein hierarchisches Verhältnis zwischen diesen Zielen. Es sei bspw. wichtig, zunächst »Inhalte [zu] vermitteln« (BIV13a: 60), damit die Schüler:innen »erstmal ein Gerüst bekommen, [...] eine Vorstellung haben, wann was war« (BIV5: 32). Das heißt also, dass Lernende zunächst geschichtskulturell anerkannte Deutungen kennenlernen sollen, bevor man im Unterricht etwa Längsschnitte (BIV3) oder mentalitätsgeschichtliche Perspektiven (BIV5) angehen könne. Der Autor BIV1 sieht dies wiederum anders: Die (normativitätsfreie) Schulung des historischen Denkens sei das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts, während (normative) historisch-politische Bildung im Sinne einer demokratischen Beteiligung sich gegebenenfalls daraus ergebe, sodass Schüler:innen »sich dann irgendwann mehr Gedanken darüber machen, wie es mit der Demokratie und wie es mit den Menschenrechten ist« (BIV1: 102). Der Herausgeber BIV3 schließlich beschreibt einerseits das Ziel, mittels Quellenarbeit »Schülerinnen und Schüler[n] bei[zu]bringen, wie fachspezifische Erkenntnisgenerierung oder Wissensgenerierung [funktioniert]«. Auf der anderen Seite sei man bestrebt, Lernende zu einem adäquaten Umgang mit Geschichtskultur zu befähigen, sie zu bewussten »Verbraucher[n] von Geschichte« zu machen (BIV3: 205f.). Damit versteht der Interviewte Schüler:innen eindeutig als Konsument:innen von Geschichtskultur und nicht als Produzent:innen, die narrativ tätig werden (können). Auch er betont, dass es notwendig sei, zunächst Basis- und Kontextwissen zu vermitteln, um dann Rezeptionsgeschichte behandeln zu können (BIV3: 211). Insgesamt zeigt sich also eine große Bandbreite an Konzepten historischen Lernens, die als unterschiedliche Dimensionen verstanden werden können (Meyer-Hamme 2018, 2021): Während einige der Befragten vorrangig auf eine Einführung in geschichtskulturell anerkannte Deutungen setzen, betonen andere die Fähigkeit historischen Denkens, mit Geschichte und Geschichtskultur reflektiert umzugehen.

Mehrere Akteur:innen unterstreichen – gerade in Bezug auf aktuelle Entwicklungen wie das Erstarken der politischen Rechten und die Verbreitung manipulativer Nachrichten – den Beitrag des historischen Lernens zur Förderung demokratischer Haltungen und eines kritischen Medienumgangs. Demokratiebildung und Medienkompetenz seien »die großen Themen im Moment« (BIV15: 161), so ein Redakteur, der seine Arbeit als »Gegengift« (BIV15: 141) für antidemokratische Tendenzen in der Gesellschaft betrachtet. Er betont, dass Quellenkritik »ureigenes historisches Handwerk« darstelle, unabhängig von der medialen Form, die Lernmaterialien für den Geschichtsunterricht annehmen:

Also, bestimmte Konstanten werden bleiben, egal ob man sich mit Printmaterialien oder digitalen Materialien mit Geschichte beschäftigt. Und wichtig ist vor allen Dingen, kritisch an digitale Produkte heranzugehen. Und da, finde ich, bieten wir mit dem Fach Geschichte wirklich gute Hilfsmittel, im Zeitalter von Fake News, nämlich die Quellenkritik. Und es gibt sozusagen nichts Zeitgemäßeres, als Quellenkritik zu

betreiben. Wer hat die Seite erstellt? Mit welcher Absicht ist der Text verfasst worden? Dekonstruktion. Das ist ureigenes, ureigenes historisches Handwerkzeug, was man da heutzutage den Kindern mitgeben kann. (BIV15: 133)⁶

Ähnlich bezeichnet der Autor BIV14 Geschichte als ein »ganz wunderbares Medienfach« (BIV14: 137), weil im Unterricht Medien kritisch analysiert und deren bewusste, differenzierte Nutzung geschult werde. Auch weitere Interviewte sehen Geschichtsunterricht als besonders geeignet, um Schüler:innen »demokratisches, multiperspektivisches, weltoffenes« Denken beizubringen, und deren Bereitschaft zu kultivieren, »in den Diskurs zu gehen«, statt sich von »Rattenfängern [...] vereinnahmen zu lassen« (BIV16: 109). Zudem könne Geschichtsunterricht Lernende dazu motivieren, sich »aktiv an dieser Gesellschaft zu beteiligen« (BIV5: 98).

Mehrere Akteur:innen heben den Konstruktcharakter von Geschichte hervor. Ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, und historische Narrative sowie geschichtskulturelle Angebote zu dekonstruieren, benennen sie als Aufgabe des Geschichtsunterrichts und der Bildungsmedien (BIV14: 137, BIV11: 8). Ein Autor schätzt allerdings die Möglichkeiten des Schulbuchs als begrenzt ein: »Es ist wahnsinnig schwierig, mit dem Mittel des Schulbuchs Schülern bewusst zu machen, dass es sich da um ein Konstrukt handelt. [...] Man muss im Grunde [...] Positionen außerhalb der Disziplin beziehen. Das Geschichtsbuch müsste also sich selbst reflektieren und sagen: ›Was machen wir hier eigentlich? Und warum machen wir das?‹ Das macht aber kein Geschichtsbuch« (BIV7: 60). Eine solche Reflexion von Geschichtskultur, die auch die Konstruktion des Schulbuchs selbst in die Analyse einbeziehe, sprengte die Grenzen des Mediums. Sie könne jedoch etwa durch Schulbuchvergleiche umgesetzt werden. Damit wird historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur angestrebt. Zugleich weist das Zitat auf limitierte Handlungsspielräume der Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion hin, sowie auf Dilemmata, mit denen sich diese konfrontiert sehen.

Allgemein charakterisieren Interviewte die in aktuelleren Lehrplänen und Bildungsmedien verankerte Kompetenzorientierung als ein prägendes Merkmal gegenwärtigen Geschichtsunterrichts (BIV3: 160, BIV13a bzw. B13b: 180ff.). Manche finden, dass die Fokussierung auf Kompetenzen historischen Lernens dazu beitrage, dass Geschichtsunterricht zur Anwendung von Kenntnissen führe statt »nur zu angehäuften Wissen im Kopf« (z.B. BIV13b: 63). Andere schätzen jedoch die Anforderungen der Kompetenzorientierung als nicht wirklich neu ein (BIV9: 162), oder kritisieren, dass von Schüler:innen zu viel verlangt werde. So sagt ein Herausgeber: »Also, wenn ich allein überlege, Schüler sollen jetzt den Kalten Krieg beurteilen. Da schreiben Wissenschaftler ganze Kongresse drüber und werden sich nicht einig [...]. Also, da muss man auch irgendwie mal sehen, das ist eine extrem hohe Anforderung« (BIV9: 165).

Andere Interviewte hierarchisieren Kompetenzen oder didaktische Prinzipien: So sei historische Urteilskompetenz das oberste Ziel »in jeder guten Geschichtsstunde und auf jeder Doppelseite eines guten Geschichtsschulbuchs« (BIV6: 75), zudem sei narrative Kompetenz »das A und O« (BIV6: 77). Oder: »[D]as meines Erachtens Wichtigste, was ein Schüler im Geschichtsunterricht lernen muss, ist Multiperspektivität, also, dass jeder

6 Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit diesem Argument siehe McGrew et al. 2018.

Vorgang aus unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen werden kann. Das lernt er nur im Geschichtsunterricht oder im Politikunterricht« (BIV1: 94).

Interviewte sehen im historischen Lernen besondere Chancen für die Migrationsgesellschaft, etwa ein empowerndes Potenzial für Schüler:innen. So beschreibt ein Autor Geschichte als »ein besonders geeignetes Fach für Klassen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, weil Geschichte ein Denkfach ist und weil es ein Fach ist, wo man viele kulturelle Impulse natürlich gut aufgreifen kann« (BIV14: 23). Der Interviewte bringt in diesem Abschnitt ausschließlich seine Erfahrungen als Lehrkraft zur Sprache und stellt keine Verbindung zur Tätigkeit als Schulbuchautor her. Er äußert sich also nicht dazu, ob das »Aufgreifen vieler kultureller Impulse« auch im Bildungsmedium und nicht nur in der Schulklasse umsetzbar wäre. Zwar reproduziert BIV14 in dieser Interviewpassage unkritisch eine Gegenüberstellung einer nicht durch Migration gekennzeichneten Mehrheit und dazugekommener »Kinder mit Migrationshintergrund«, er steht aber der so aufgefassten gesellschaftlichen Vielfalt zustimmend gegenüber und identifiziert konkrete empowernde Möglichkeiten im historischen Lernen. Als Beispiel schildert er eine »imposante« Geschichtsstunde, an der er beobachtend teilgenommen habe. In dieser hätten »selbstständiges Diskutieren und Nachdenken« (BIV14: 25) und das Formulieren von Fragen an die Geschichte sowie von eigenen Theorien der Schüler:innen im Mittelpunkt gestanden. »[D]a spielt es im Grunde keine Rolle, aus welchem kulturellen Hintergrund die Schüler kamen oder wie gut sie in der Sprache waren, denn dieses Über-die-Theorie-Nachdenken, das konnten sie« (BIV14: 27). Damit erklärt der Interviewte, dass die Aneignung von Kompetenzen historischen Denkens trotz eventueller natio-ethno-kultureller und sprachlicher Hürden erreichbar sei.

Zunehmende Heterogenität und Herausforderungen

Alle Interviewten konstatieren eine zunehmende Heterogenität der Schulklassen, die sie einerseits auf Migration zurückführen, andererseits darauf, dass sich das dreigliedrige Schulsystem zunehmend auflöse (BIV3, BIV15, BIV8), oder der »bildungsbürgerliche Hintergrund« der Schüler:innenschaft verschwinde (BIV14: 137). Sie nehmen es als Herausforderung wahr, die heterogen zusammengesetzten Lerngruppen zu bedienen, unabhängig davon, um welche Art von Vielfalt es sich handelt (BIV10: 20).

Es sei bspw. notwendig geworden, Geschichtsunterricht und Bildungsmedien »heute« (BIV14: 137) anders aufzubauen als bisher, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen entgegenzukommen: Zwar sei die Arbeit mit Quellen für das historische Lernen weiterhin zentral, doch abgesehen davon müsse man viel stärker als noch vor zehn oder zwanzig Jahren historisches »Grundwissen« vermitteln (ebd.). Migrationsbezogene Heterogenität sei für die Schulbuchentwicklung deshalb relevant, weil Bildungsmedien an die veränderte Lebenswirklichkeit der Schüler:innen anknüpfen (BIV2: 188) und »die Diversität in der Gesellschaft [...] widerspiegeln« sollten (BIV15: 105).

Zu den Herausforderungen, denen Bildungsmedienproduzent:innen in ihrer Arbeit begegnen, zählt der angemessene Umgang mit Themen, die im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung als sensibel und kontrovers wahrgenommen werden. Als Beispiele werden in zahlreichen Interviews der Nahostkonflikt, die mittelalterlichen

Kreuzzüge oder die Geschichte des Osmanischen Reichs genannt. Dabei beschreiben Akteur:innen es als wichtig, sich von dichotomen Auffassungen sowie Zuschreibungen zu distanzieren, und sich »nicht [...] hin[zu]stellen und [zu] sagen: ›Wir erklären euch jetzt eure Geschichte‹« (BIV9: 148). Zudem sollten Geschichtsnarrative gemieden werden, die ausschließlich der »traditionellen westlichen Geschichtsschreibung« entsprängen (BIV9: 131, ähnlich BIV6).

Kap. 3.4, Abb. 2: Die in den Interviews erwähnten historischen Themen nach Häufigkeit (Codierung im Projekt)



Ein Befragter nimmt die Sensibilität der Öffentlichkeit für die Darstellung kontroverser Themen ausdrücklich als Chance zur Verbesserung der Bildungsmedien wahr. Bildungsmedienmacher:innen sähen sich »stärker als früher« zu Perspektivübernahmen veranlasst, so der Abteilungsleiter, und dies stelle eine Bereicherung dar:

Also, die Darstellung von Religion und Religionsgemeinschaften ist ein sensibles Thema. Die [...] Darstellung des Judentums ist ein sensibles Thema, des Islam ist ein sensibles Thema. Das heißt einfach, dass wir da mit ganz besonderem Augenmerk draufschauen müssen. Was aber auch zu einer Verbesserung der Bildungsprodukte meiner Meinung nach führt. Weil wir viel stärker als früher Blickwinkel übernehmen müssen und uns die Frage stellen: Möchte ich, dass so über mich geschrieben wird, wäre ich in dieser Position, würde ich zu dieser Gruppe von Menschen gehören? Also, das ist

ein sehr positiver Aspekt eigentlich davon. Ich glaube, dass unsere jetzigen Produkte aufgrund dieser Aufmerksamkeit für sensible Themen – Stichwort Diversität – reicher geworden sind. (BIV16: 31)

Ein vielversprechender Ansatz für die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven ist aus Sicht vieler Interviewter die Multiperspektivität, die in den Lehrplänen aller Bundesländer vorkommt. Doch sei es in mehrfacher Hinsicht schwierig, »echte Multiperspektivität herzustellen« (BIV6: 37). Zum einen sei der Zugang der Schulbuchautor:innen zu Quellen, die aus anderen Sprachräumen kommen, und die nicht im Kontext des Imperialismus entstanden sind, weiterhin sehr begrenzt. Zum anderen sei es eine Herausforderung, sog. »stumme Gruppen«, die keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben, angemessen zu repräsentieren (ebd.). Außerdem stoße multiperspektivische Darstellung mitunter an Grenzen der Akzeptanz bei den Zielgruppen, wenn es um aktuell umstrittene, politisch brisante Ereignisse wie den Völkermord an den Armenier:innen gehe (BIV9: 131).

Die Pluralisierung in der Gesellschaft trägt nach Ansicht einiger Akteur:innen zu einem Reframing, zu einer (auch verflechtungsgeschichtlichen) Umdeutung klassischer historischer Themen bei. Beispielsweise werde die griechische Kolonisation gegenwärtig unter dem Aspekt des gelingenden Zusammenlebens behandelt. Vielfalt und Kulturkontakte kämen an vielen Stellen im Schulbuch und in Bezug auf alle historischen Epochen von der Antike bis ins 21. Jahrhundert zur Sprache (BIV15: 93). Dabei sei es auch wichtig, Bevölkerungsbewegungen nicht als gesondertes Thema darzustellen, sondern in alle Schulbuchkapitel zu integrieren, denn die Geschichte der Menschheit sei schon immer durch Wanderungen gekennzeichnet, so ein Redaktionsleiter:

Und so zieht sich das halt eigentlich durch die ganze Geschichte bis zur Gegenwart. Deshalb lässt sich das von den anderen Themen eigentlich gar nicht so abtrennen [...]. Es wäre jetzt völlig absurd zu sagen, wir machen mal einen Längsschnitt Migrationsgeschichte, weil das alles ist schon, also viel enger als Migrationsgeschichte zu verstehen, finde ich. (BIV2: 24)

Schließlich seien die großen Herausforderungen, denen das Fach Geschichte und die Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht begegnen, aus Sicht vieler Interviewter nicht auf die Pluralisierung der Gesellschaft zurückzuführen, sondern auf einen als notwendig empfundenen Balanceakt zwischen fachlichem Anspruch, didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten, externen, einschränkenden Rahmenbedingungen und Bedürfnissen der Zielgruppen. Der Schulbuchautor BIV14 fasst dies wie folgt zusammen:

Die große Herausforderung ist, das Niveau zu halten. Das Niveau deutlich zu halten, es nicht abzusenken, gleichzeitig aber die Lernzugänge, wie beim sprachförderlichen Geschichtsunterricht, auszubauen, sodass auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, mit anderen Blockaden, mit einer schweren Allergie gegen Geschichte, die zu Hautausschlag führt, auch eine Chance haben, einen Zugang zu diesem Fach zu finden. Und das Ganze steht aber unter der Prämisse, dass das Fach Geschichte nicht an der Schule untergehen darf [...]. Es darf nicht in einem Sammelfach untergehen und es braucht die Stundenzahlen [...]. Die große Herausforderung ist tatsächlich, nicht

dem Schrei der Praxis nachzugeben und das Niveau weiter abzusenken, sondern zu sagen, wir behalten das Niveau bei. Wir behalten aber die komplexe Didaktik bei und ermöglichen die Zugänge. (BIV14: 161ff.)

Spielräume der Bildungsmedienproduzent:innen

Hinsichtlich des Wandels der Geschichtskultur und des historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft schreiben sich Akteur:innen in unterschiedlichem Maße eine gestaltende Rolle zu. Dies soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Einige wenige Interviewte betrachten die gesamte Gesellschaft als Wirkungsbereich ihrer Praktiken. Die meisten Befragten jedoch sehen die Wirkungen ihres professionellen Handelns auf den Geschichtsunterricht, konkret die dort verwendeten Bildungsmedien beschränkt. Allerdings tun sie dies – wie aus den Interviewaussagen hervorgeht – im Bewusstsein darüber, dass Schule als der Ort in der Gesellschaft betrachtet werden kann, dem »keiner entkommt« (Gauger 2008). So wiederum erreichen Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht bedeutende Teile der Gesellschaft.

Der Interviewte BIV12 etwa, ein Produzent digitaler Bildungsmedien, sieht seine Arbeit nicht nur als Baustein in der Entwicklung des Unterrichts hin zu einem differenzierten, multiperspektivischen historischen Lernen (BIV12: 114). Darüber hinaus versteht er sie als Beitrag zum Wandel des Bildungssystems (BIV12: 135) und der Gesellschaft als Ganzes (BIV12: 147). Der Schulbuchautor BIV6 plädiert dafür, dass Historiker:innen sich stärker in die Geschichtskultur einbringen und in die Gesellschaft hinein agieren u. a., um dem erstarkenden Nationalismus entgegenzuwirken (BIV6: 90). Er selbst engagiere sich in der Gestaltung geschichtskultureller Angebote und setze sich als Autor dafür ein, dass in Geschichtsschulbüchern die nationalstaatliche Rahmung hinterfragt werde und historisches Lernen international vernetzt stattfinde (BIV6: 112).

Spielräume und implizit Handlungsfähigkeit schreibt sich ein Abteilungsleiter in Bezug auf die Förderung eines demokratischen Bewusstseins bei Schüler:innen zu. Sein Team und er hätten es sich zum Ziel gesetzt, Inhalte ins Schulbuch aufzunehmen, »bei denen es um das Demokratieverständnis geht, um den Umgang mit Fake News, Verleumdungskampagnen, [...] Rechtsradikalismus« (BIV16: 99). Dies sei kein Beschluss des gesamten Verlags, sondern eine Entscheidung der Abteilung, die er leitet:

Also, da gehen wir über unsere finanzielle Kalkulation hinaus und [können] vielleicht an einer anderen Stelle was nicht machen, aber das haben wir tatsächlich bei uns im Bereich ganz offiziell als Schwerpunktthema ausgerufen, dass wir die Demokratieförderung und das Demokratieverständnis als ganz wichtigen Baustein unserer Arbeit sehen und dass wir versuchen, den gewissen gesellschaftlichen Einfluss, den wir ausüben können, von dem wir hoffen, dass wir ihn ausüben können, auch zu nutzen. Ja, also das ist mir persönlich ein ganz wichtiger Punkt und das darf ich [in] meiner Arbeit dann auch [...] einfließen lassen. (ebd.)

Akteur:innen nutzen Spielräume trotz zahlreicher Rahmenbedingungen und Einschränkungen, die aus ihrer Sicht die Schulbuchproduktion bestimmen: Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht müssen den meisten Interviewten zufolge nicht nur wissenschaftlichen Anforderungen genügen, den Stand didaktischer und ge-

sellschaftspolitischer Debatten aufnehmen sowie Genehmigungsprozesse erfolgreich durchlaufen. Darüber hinaus hätten sie Erwartungen der Zielgruppen zu erfüllen, sie hätten einer »Empörungskultur« (BIV15: 89) der Öffentlichkeit zu begegnen, und müssten pragmatische Hürden wie Zeitdruck, Ressourcenknappheit, den erschwerten Zugang zu authentischen Quellen sowie die kostenintensive Anschaffung von Bildmaterial überwinden. Außerdem müssten sie in gedruckten Ausgaben mit Platzmangel kämpfen, in digitalen Formaten infrastrukturelle Barrieren brechen und sich schließlich auf dem Markt behaupten. Um im Schulbuch »die Passung« aller Elemente auf »einer Doppelseite« zu erreichen, müsse man »ganz viel jonglieren« (BIV6: 36), fasst ein Schulbuchautor zusammen.

Kap. 3.4, Abb. 3: Wortwolke zum Code HERAUSFORDERUNGEN DER BILDUNGSMEDIENPRODUKTION. Die Größe der Schrift zeigt die Häufigkeit der codierten Segmente.



Wie im Folgenden anhand einiger Beispiele aus den Interviews illustriert werden soll, nutzen Bildungsmedienmacher:innen trotz dieser Anforderungen und Einschränkungen ihre Spielräume, um in Bildungsmedien (a) neue oder bisher unterbelichtete Perspektiven zu beleuchten, (b) Themen, Aspekte und Zugänge einzubringen, die in den Lehrplänen nicht vorgesehen sind, (c) Schulbuchkapiteln eine gewünschte Ausrichtung und Schwerpunktsetzung zu geben und (d) die didaktische Umsetzung inklusiv zu gestalten.

(a) Neue Perspektiven beleuchten

Eine in Geschichtsschulbüchern (noch) unübliche Perspektive auf den deutschen Kolonialismus bringt ein Herausgeber ein, indem er im Kapitel zum »Völkermord in Nami-

bia« (BIV9: 184)⁷ die Sichtweise der Betroffenen bewusst in den Mittelpunkt stellt, statt den europäischen Blick oder die Täterperspektive zu reproduzieren. Er habe sich infolge einer Reise nach Namibia von der dortigen Erinnerungskultur an den Völkermord inspirieren lassen. Das sei in ein Schulbuch eingeflossen, in dem er darstellte, dass die ansässige Bevölkerung nicht allein »Mordopfer« war, sondern aktiv als »Kämpfer« für die Freiheit Widerstand leistete (ebd., ausführlich in Abschnitt 3.4.4, dritte Fallbeschreibung).

Ein weiteres Beispiel, dieses Mal aus der Produktion eines digitalen Angebots für den Geschichtsunterricht, bezieht sich auf eine Teamentscheidung: Um den Gegenwarts- und Lebensweltbezug von Krieg und Propaganda im Kontext von Nationalismus im Ersten Weltkrieg für die Schüler:innen zugänglicher zu machen, habe eine Gruppe von Autor:innen beschlossen, diese historischen Themen gezielt auf die Altersgruppe der Lernenden zuzuschneiden. Krieg sei

ein wahnsinnig spannendes Kapitel und das ist unfassbar nahe an der Lebenswelt der Schüler dran – das sind Kinder und Jugendliche, aber wir reden immer nur über Kriegsgefangene und Soldaten an der Front, wir reden nie darüber, was machen eigentlich die Kids daheim. Das gibt es so in Schulbüchern, soweit ich das weiß, nicht als Thema. Wir haben uns mal die Freiheit genommen, das einzubauen. (BIV11: 21)

Auch die Entscheidung, im Kapitel zum Nationalsozialismus einen Arbeitsauftrag einzubauen, der die Schüler:innen auffordert, eine Täterperspektive einzunehmen, wurde von einem Team selbstständig getroffen. Das sei in dem Wissen geschehen, dass dieser Zugang »offener und kontroverser« (BIV12: 128) sei als in anderen Schulbüchern, und dass er »vielen Schulbuchmachern schon deutlich zu weit« (BIV12: 132) gehe. Eine Redakteurin berichtet zudem von einer Teamentscheidung bezüglich der Illustration eines Kapitels zum Nationalsozialismus. Man habe diskutiert, inwiefern das Bildmaterial explizite Gewalt zeigen dürfe, und schließlich entschieden – unter Berücksichtigung des Überwältigungsverbots im Sinne des Beutelsbacher Konsenses –, »nicht so zurückhaltend« zu sein, weil es »ein ganz, ganz schrecklicher Aspekt dieser Geschichte ist, der ja nicht irgendwie vergessen werden darf« (BIV4: 248).

Um den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen, habe man in einem digitalen Bildungsmedium »Dialog- und Transparenzelemente« (BIV11: 84) eingeführt. Dabei geht es um farblich abgehobene Texte und um Videos, in denen der Autor oder die Autorin eines Kapitels die Schüler:innen direkt adressiert und ihnen erklärt, wie er oder sie das Kapitel aufgebaut, welche Aspekte er oder sie priorisiert habe und welches die didaktische Begründung für die Entscheidungen gewesen sei. Dass die Autor:innenperspektive auf diese Art und Weise transparent gemacht werde, führe letztlich zu einem Wandel des Geschichtsunterrichts, so der Bildungsmedienproduzent BIV11 (84):

[E]s scheint tatsächlich Unterricht sehr drastisch zu verändern, wenn die Schüler nicht mehr dasitzen und das Geschichtsbuch ist irgendwie als göttliche Wahrheit vom Himmel gefallen und alles, was da steht, ist richtig. Sondern ich sehe da irgendwie den [Autorenname] vor der Kamera stehen und er erzählt: »Okay, ich habe das studiert, ich

7 Der Interviewte setzt sich hier auch mit der Bezeichnung kritisch auseinander.

habe folgende Vorlieben, das ist mir besonders wichtig, das halte ich für besonders schwierig, darauf habe ich meinen Fokus gelegt«, und dann entstehen plötzlich Momente, in denen Schüler auch anfangen, entweder mit dem Buch oder mit Hilfe des Buches mit dem Lehrer zu diskutieren und Unterricht zu hinterfragen und Themen zu hinterfragen und Narrationen zu hinterfragen. Und dadurch kommt natürlich auch diese Perspektivität sehr deutlich zum Tragen, also Geschichte ist immer aus der Perspektive einer Person erzählt. Wenn ich es verstehen will, dann muss ich mich mit mehreren Perspektiven beschäftigen oder ich muss mir zumindest bewusst machen, dass es diese Perspektive gibt und hinterfragen, was dann die Auswirkungen dafür sind.

Über das Einbringen von Perspektiven, die zwar nicht »revolutionär« (BIV6: 53), jedoch ungewohnt seien, berichtet ferner der Schulbuchautor BIV6. Er sei stets bemüht, im Schulbuch »die Sachen mal so ein bisschen gegen den Strich [zu bürsten]« und Schüler:innen »zu Fragen [zu provozieren], die sonst eben nicht so in Schulbüchern gestellt werden« (BIV6: 53). Der Autor findet, dass »Schuldige und Unschuldige« meistens »klar verteilt« sind, möchte aber dafür sorgen, dass Geschichte »nicht so eindeutig« dargestellt wird. Deshalb hat er sich entschieden, in einem Kapitel zu Andalusien einige Quellen einzubringen, die Zwischennuancen beleuchten und gängige undifferenzierte Darstellungsweisen etwa von »Toleranz« in diesem Kontext hinterfragen (BIV6: 57).

Die Beispiele verdeutlichen, wie Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion Spielräume für ihr professionelles Handeln identifizieren und nutzen, wenn es darum geht, in Bildungsmedien Perspektivenwechsel vorzunehmen und neue Fragen aufzuwerfen. Dabei werden gängige Interpretationen und Darstellungsweisen von Geschichte herausgefordert. Doch nicht immer werden die Initiativen der Bildungsmedienmacher:innen so umgesetzt, wie sie sich dies vorstellen. Ein Zeitstrahl, der die christliche, jüdische und muslimische Zeitrechnung simultan darstellen sollte, sei von dem Verlag abgelehnt worden, berichtet BIV6 (ausführlich siehe Abschnitt 3.4.4, zweite Fallbeschreibung). Ein weiterer Autor berichtet von der Arbeit an einem Kapitel zum Holocaust. Er habe bewusst Quellen aus Osteuropa ausgesucht, um das Ausmaß der Verbrechen außerhalb der deutschen Staatsgrenzen deutlicher zu machen – der Verlag habe sich aber für Quellen aus Deutschland entschieden, etwa die Nürnberger Rassengesetze und Zeugnisse über die Reichspogromnacht, um den antizipierten Erwartungen der Lehrkräfte zu entsprechen (BIV1: 23). In diesen Aussagen wird ein Spannungsfeld deutlich: Einerseits formulieren Befragte den Anspruch, geschichtskulturellen Wandel aufzugreifen und selbst zu betreiben, andererseits gehen sie von einem Beharrungsvermögen der Schulbücher aufgrund angenommener Erwartungen von Gutachter:innen bzw. Lehrenden aus. Angesichts dieses Spannungsfelds schätzen die beiden zuletzt zitierten Schulbuchautoren ihre Wirkmacht als einschränkt ein.

(b) Spielräume hinsichtlich des Lehrplans

Lehrplanvorgaben werden in allen Interviews als Grundlage der Bildungsmedienproduktion beschrieben. Die im Curriculum festgelegten Inhalte, Ziele und Kompetenzen bestimmen maßgeblich, wie Bildungsmedien gestaltet werden. Dabei empfinden Interviewte die Lehrplanvorgaben einerseits als notwendige Orientierung, andererseits als Einschränkung:

[A]lso, die eine Schwierigkeit [sind] einfach so die Lehrplanvorgaben. Weil das ist da doch sehr [...] klar festgelegt, was in ein Buch rein soll und dann ist oft genug die Situation, dass man aus fachlichen, didaktischen, methodischen oder sonstigen Gründen halt mit dem Lehrplan nicht übereinstimmt oder den kritisch sieht. Aber das ist natürlich etwas, was ja nichts hilft, weil entweder man hält sich an den Lehrplan beim Buch oder nicht. Entweder wird es halt genehmigt oder nicht genehmigt. Man kann also nicht so ein Buch machen, wo man denkt, das wäre jetzt eigentlich das, was ich mir vorstelle. (BIV8: 58)

Manche Bildungsmedienproduzent:innen versuchen, »das abzudecken, was das Curriculum sagt und gleichzeitig sozusagen unsererseits, wenn möglich, innovative Akzente zu setzen« (BIV3: 17). Sie fragen sich: »Wie stark folgen wir so einem Lehrplan? Wir müssen genehmigt werden. Insofern müssen wir ihm folgen. Aber, wo sind vielleicht Spielräume?« (BIV15: 41).

Diese Spielräume sind auch dann gegeben, wenn die curricularen Vorgaben insgesamt strikt ausfallen. Einige Interviewte berichten davon, dass selbst wenn ein Thema im Lehrplan nicht explizit genannt wird, trotzdem die Möglichkeit besteht, dieses ins Schulbuch einzubringen. So erzählt ein Redakteur von einer Teambesprechung, in der es darum ging, ob und in welchem Umfang die »Rote Armee Fraktion« – die im Lehrplan nicht erwähnt war – im Schulbuch vorkommen solle. Man habe darüber »gestritten« und sich schließlich auf den »Kompromiss« geeinigt, das Thema »zumindest kurz« anzuschneiden (BIV15: 57ff.). Ähnlich äußert sich der Herausgeber BIV9 mit Blick auf ein Kapitel zum Osmanischen Reich. Im Lehrplan sei der Völkermord an den Armenier:innen nicht erwähnt gewesen, er habe ihn aber trotzdem in Form eines Arbeitsauftrags eingebracht (BIV9: 140).

In Bezug auf den deutschen Kolonialismus, berichtet wiederum der Herausgeber BIV8, habe er eigene Schwerpunkte gesetzt. Da, wo Lehrpläne keine expliziten Vorgaben machten, »können wir sagen: Was macht man da? Und da ist man dann natürlich beim Schulbuch schon frei und da haben wir uns doch so [...] relativ früh, für diese Hereros entschieden, zu sagen, wir stellen das mal in den Mittelpunkt« (BIV8: 136).

Schließlich sei es auch einer »Sensibilisierung« aufgrund gesellschaftlicher Debatten zu verdanken, dass bestimmte Themen im Schulbuch behandelt würden, auch wenn sie curricular nicht oder nur in beschränktem Umfang vorgegeben seien, so der Abteilungsleiter BIV16. Eine solche Debatte sei jene um einen aktuell erstarkenden Antisemitismus:

[W]ir [sind] zum Beispiel durch diese Debatte dahingehend sensibilisiert, dass wir zum Teil auch, selbst wenn Lehrpläne es nicht verlangen, dass wir diese Aspekte des Antisemitismus auch aufgreifen und benennen. Und [...] über die Lehrplanforderungen hinausgehen und sagen: »Das ist ein wichtiger Aspekt und wir möchten, dass das auch behandelt wird.« (BIV16: 97)

Zwei Interviewte, die für unterschiedliche Verlage arbeiten, berichten zudem von Spielräumen in Bezug auf den Aufbau der Schulbücher. In beiden Fällen war im Lehrplan kein chronologischer, sondern ein kategorialer Ansatz vorgesehen. So sollte Geschichte entlang von Kategorien wie Wirtschaft, Gesellschaft, Religion behandelt werden, er-

zählt BIV16. Die Umstellung hätte allerdings einen »enormen Aufwand« (BIV16: 63) und damit Mehrkosten für den Verlag beinhaltet. Zudem hätte der kategoriale Ansatz den (vom Interviewten angenommenen) Erwartungen der Lehrkräfte nicht entsprochen, was die Chancen des Schulbuchs auf dem Markt geschmälert hätte. Daher habe der Verlag beschlossen, dem vom Lehrplan vorgesehenen Wandel entgegenzuwirken und einen chronologischen, »quasi klassischen Durchlauf« zu machen, dabei lediglich »bestimmte Schwerpunkte« (BIV16: 65) zu setzen sowie zusammenfassende Seiten unter kategorialem Blickwinkel anzubieten. Der Interviewte beschreibt die Vorgehensweise als Kompromiss: »Wir haben das eine getan und das andere nicht gelassen« (BIV16: 67). Der zweite Interviewte, BIV1, berichtet ähnlich, dass der Verlag entschieden habe, »[w]ir machen einfach klassisch die Chronologie und dann können sich die Lehrer ja mal auf Seite 120, dann wieder auf Seite 40 und dann wieder auf Seite 320 tummeln, wenn es der Lehrplan vorgibt – die [Entscheidung] hat sich offensichtlich von den Marktbedürfnissen her oder von den Kaufzahlen sehr gelohnt. (BIV1: 56)

Auch in diesen Beispielen offenbart sich ein Spannungsfeld: Neben der stark steuernden Funktion der Lehrpläne und Zulassungsverfahren wirken hier auch didaktische und methodische Ansprüche sowie thematische Priorisierungen der Bildungsmedienproduzent:innen und von Verlagsseite wirtschaftliche Argumente. Die Akteur:innen verdeutlichen, an welchen Stellen sie sich für flexible Umgangsmodalitäten mit den staatlichen Auflagen entscheiden. Dabei können einerseits Themen eingebracht werden, die im Lehrplan nicht vorgesehen, in der Gesellschaft aber präsent sind. Andererseits aber können Bildungsmedienmacher:innen aufgrund wirtschaftlicher Argumente einem vom Lehrplan vorgesehenen Wandel entgegenwirken.

(c) Schulbuchkapiteln eine Ausrichtung geben

In einigen Interviews wird deutlich, wie Bildungsmedienmacher:innen bestimmte Aspekte eines Themas hervorheben, um es differenziert(er) darzustellen. Der Herausgeber BIV9 berichtet von seiner Erfahrung mit der Gestaltung einer längsschnittartigen, epochenübergreifenden Betrachtung von Migration. Es sei schwierig gewesen, unter strikter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben eine ausgewogene Darstellung zu realisieren, bei der »positive« wie »problematische« Aspekte angemessen beleuchtet werden. Sein Team und er hätten schließlich das »Positive« hervorgehoben und das »Problematische«, das im Lehrplan dominierte, »entschärft« (ausführlich siehe Abschnitt 3.4.4, dritte Fallbeschreibung).

Ein weiterer Interviewter bezieht sich ebenfalls auf die Bearbeitung des Themas Migration und betont, dass aus Verlagsicht gewünscht sei, Spielräume zu nutzen, um »den Chancencharakter« von Migrationsprozessen darzustellen. Es gehe hier um »sensible« Themen und Fragen:

Wie stelle ich Migration dar? Also zum Beispiel ist das Thema Migration nicht nur als Krise [zu] verstehen, sondern auch als die Chance, die ist es. Das ist auch ein Diskussionspunkt mit Autorinnen und Autoren, wo man auch unterschiedliche Erfahrungsstände jeweils mitbekommt und wir als Haus ja gerade den Chancencharakter auch gerne irgendwie zumindest dargestellt haben möchten. (BIV16: 37)

Auch könne man trotz eines einschränkenden, nationalstaatlich fokussierten Curriculums punktuell europäische Dimensionen thematisieren, so ein Redakteur. Wenn etwa ein Lehrplan die Revolution von 1848/1849 in einen deutschen Kontext stelle, könne man das europäische Ausmaß zwar nicht zentral platzieren, aber immerhin »zumindest an zwei Stellen deutlich machen« (BIV10: 90), dass es sich bei der Revolution um ein europäisches Phänomen handle. Dabei könne es im Rahmen des Genehmigungsverfahrens durchaus »Ärger geben« (ebd.). Es komme jedoch auf das Geschick der Bildungsmedienmacher:innen an:

[I]nsofern ist man abhängig tatsächlich davon, wie man das einbettet und wie geschickt man das macht und für den einen wird es dann zu wenig sein und für den anderen wird es nur halbherzig sein und für den dritten ist es nicht lehrplankonform. Ja, wir stehen da vor dem Problem der Zulassung, der Gutachten – es hat mich aber nie daran gehindert, Dinge mal auszuprobieren und manches kann man ja auch plausibel begründen. (ebd.)

Schließlich sei es in der Schulbuchentwicklung wichtig, den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Debatten wiederzugeben, so mehrere Interviewte. Schulbücher sollten stets »Strömungen [...], die in der Gesellschaft virulent sind, [...] aufnehmen« (BIV4: 292), unterstreicht eine Redakteurin. Auf die Frage der Interviewerin, inwiefern das Erstarren rechter Positionen in der Politik die Schulbuchentwicklung beeinflusse, antwortet der Redaktionsleiter BIV2, dass diese Entwicklung zwar keine unmittelbaren Auswirkungen habe, seiner Meinung nach müsse man aber bestimmte Kapitel, wie jene über die europäische Einigung, »auf den Prüfstand stellen« (BIV2: 179). Dabei ginge es nicht nur darum, auf aktuelle Ereignisse wie den Brexit Bezug zu nehmen. Vielmehr sei eine Neuausrichtung oder Ergänzung der Kapitel notwendig. Bisher habe man über die europäische Einigung »immer eine schöne Erfolgsgeschichte« erzählen können. Doch »plötzlich« gebe es »Herausforderungen [...], die anders beantwortet werden müssen, als man das jetzt einfach mit dem Erzählen einer Erfolgsgeschichte so machen kann« (ebd.).

(d) Didaktische Elemente inklusiv gestalten

Didaktische und methodische Fragen führen den Akteur:innen zufolge häufiger zu kontroversen Diskussionen in den Verlagen als inhaltliche Aspekte. Die Form der Verfasser:innen, das Konzipieren von Arbeitsaufträgen, die Umsetzung der Kompetenzanforderungen, und allgemein eine »altersgerechte und anschauliche« (BIV4: 292) Aufbereitung der Schulbücher beschäftigen Redaktionen und Autor:innen in hohem Maße. Dabei schreiben sich Befragte in Bezug auf Didaktik in Bildungsmedien umfassende Spielräume zu als hinsichtlich inhaltlicher Fragen, die oft vom Lehrplan vorgegeben seien. Um ein Beispiel zu nennen: Eine Autorin berichtet, es sei kennzeichnend für ihren Verlag, dass »ein bisschen mehr kooperative Arbeitsformen« (BIV5: 56) gefördert werden. Demgegenüber argumentiert Herausgeber BIV3, der für einen anderen Verlag arbeitet, in die entgegengesetzte Richtung:

[B]eispielsweise ein Schulbuch wie [Titel] setzt sehr viel stärker darauf, dass Aufgaben in bestimmten Sozialformen gelöst werden sollen. Also macht Vorschläge für Grup-

penarbeit, Partnerarbeit oder was auch immer für Dinge. Wo wir gesagt haben: »Ja, das machen wir punktuell auch, aber wir machen es nicht so stark.« Weil das nicht die Normalform ist. Normal ist ja, dass die Lehrkraft sich Gedanken darüber macht: »In welcher Sozialform will ich das realisieren?« Und wir können ihr nicht die Entscheidung aus der Hand nehmen. Das sind Unterschiede, wo man sich zu bestimmten Fragen etwas unterschiedlich positioniert. (BIV3: 170)

Der Schulbuchautor BIV14 unterstreicht die Bemühungen seines Verlags um Produkte, die insb. auf didaktischer Ebene den Anforderungen einer heterogenen Schüler:innenschaft gerecht werden. Inhaltlich sei man an curriculare Vorgaben gebunden, didaktisch dagegen freier und auch bestrebt, Lösungen zu entwickeln und innovative Ansätze aufzugreifen und umzusetzen:

[D]as Thema beispielsweise Heterogenität oder Migration ist auf der didaktischen Ebene insbesondere in der letzten Generation und in der aktuell für Nordrhein-Westfalen entwickelten [Schulbuch-]Generation massiv aufgegriffen worden. [...] Was die Themen angeht, ist es ein bisschen anders, weil die Themen ja durch die Lehrpläne vorgegeben werden, das heißt, da können Sie nicht einfach sagen, ich finde Migration so wichtig, wir machen jetzt mal einen kleinen Schwerpunkt [...]. Da sagt Ihnen dann das Land, das genehmigen wir nicht, das soll nicht unterrichtet werden. Aber insofern – da hängen wir ein bisschen daran, dass tatsächlich die Lehrpläne sind, wie sie sind [...]. Aber was die Didaktik angeht, ist [Schulbuch] da sicherlich ganz vorne dabei, sich auf die Dinge einzustellen. (BIV14: 29)

In der Aussage des Schulbuchautors BIV14 wird deutlich, dass Heterogenität auch auf der didaktischen Ebene als relevant betrachtet wird. Dabei werden Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion mit ihren Handlungsmöglichkeiten im Kontext einer zunehmend heterogenen Geschichtskultur interpretiert.

Die Notwendigkeit, differenzierte Angebote im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Niveaus der Schüler:innen zu schaffen, zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Interviews. Dabei führen nur wenige Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion das Zurückgehen sprachlicher Kompetenzen bei den Schüler:innen explizit auf natio-ethno-kulturelle Herkunft bzw. Migration zurück. Vielmehr sei das Beherrschen des sprachlichen Registers, das für den Geschichtsunterricht erforderlich sei, allgemein zurückgegangen (BIV16: 115). Sprachliche Kompetenz nehme im Kontext des medialen Wandels ab, nicht nur in der Schule, sondern genauso gesamtgesellschaftlich (BIV14: 39). Deshalb, prognostiziert BIV2, werde sprachsensibler Unterricht »eines der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen sein [...], damit eben Benachteiligungen da entgegengewirkt wird« (BIV2: 190). Hier zeigt sich eine Sensibilität für sprachliche Barrieren als Ursache von Bildungsbenachteiligung. Zudem kommt ein Konsens unter den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zur Sprache: das Ziel, ebendieser Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und inklusive Produkte zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang stellen sprachfördernde oder veranschaulichende Angebote wie Glossare, Concept-Maps und Visualisierungen sowie das Vereinfachen oder sprachensible Überarbeiten der Verfasser:innen Texte Lösungsansätze dar. Auch werden Tex-

te durch Zeilenzähler und Zwischenüberschriften aufgelockert, Fremdworte gemieden oder erläutert, Aufgabenapparate umgearbeitet und didaktische Hilfestellungen eingebaut (BIV14: 40ff.). Zudem formuliere man im Schulbuch Texterschließungsaufgaben oder biete separate Sprachfördermaterialien an (BIV15: 113ff.) und verfasse Sonderseiten (BIV3: 97ff.).

Bildungsmedienproduzent:innen machen sich aber auch Gedanken darüber, in welche Richtung die für die Zielgruppe der Schüler:innen sinnvolle bis notwendige Hilfestellung gehen soll. Man müsse nicht nur vereinfachen, sondern auch veranschaulichen, anreichern, konkretisieren, exemplifizieren, so ein Interviewter (BIV3: 43). In der Digitalisierung sehen mehrere Befragte eine Chance u.a. in Bezug auf Sprachförderung (BIV14, BIV6) und didaktische Binnendifferenzierung (BIV15, BIV16), etwa wenn Audio-Elemente den Lesetext ergänzen oder ein Text »in drei bis vier Komplexitätsstufen zerlegt« (BIV12: 25) werden kann.

Die Beschäftigung mit Sprachförderung im Fach Geschichte geht mitunter über den Umfang der Arbeit im Verlag hinaus. So hat eine Autorin, die sich mit der Erstellung von sprachfördernden Begleitmaterialien befasst, im Rahmen ihrer Masterarbeit Interviews mit Schüler:innen zum Thema Textverstehen im Geschichtsunterricht geführt. Auf Grundlage der dabei gewonnenen Informationen hat sie ein didaktisches Konzept für sprachsensiblen Geschichtsunterricht erarbeitet (BIV13b: 5).

Schließlich, so der Autor BIV14, sei es aus Sicht der Bildungsmedienproduzent:innen unerheblich, aus welchen Gründen die Sprachkompetenz der Lernenden zurückgehe. Maßgeblich sei es, entsprechende Hilfestellung im Schulbuch anzubieten, was aufgrund des Platzmangels eine Herausforderung darstelle:

[D]er aktuelle Fokus ist tatsächlich sprachsensibler Geschichtsunterricht [...]. Und das ist ja im Grunde Unterricht, der sich an Schülerinnen und Schüler richtet, die im sprachlichen Bereich eher auch durchaus noch Hilfen benötigen und das sind ja beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund. Wobei ich Ihnen offen sagen muss, als Lehrer ist es Ihnen völlig egal, ob da ein Migrationshintergrund vorliegt oder ob die Schülerin schlicht mit dem Lesen von Texten, dem Schreiben von Texten Schwierigkeiten hat, weil es im häuslichen Hintergrund nicht stimmt. Also, insofern ist das völlig egal. Und wir würden gerne im Prinzip auch die Aufgaben komplett eher sprachsensibler ausrichten, was ja auch für andere Schüler hilfreich wäre, aber das Problem, was Sie haben, ist dass der Platzbedarf dafür zu groß ist. (BIV14: 40)

Grenzen des Bildungsmediums

Dass das Schulbuch insgesamt nur begrenzten Einfluss auf den Unterricht hat, unterstreichen mehrere Akteur:innen. Man strebe zwar an, Bildungsmedien gleichzeitig als Selbstlernbücher für Schüler:innen sowie als »Fahrplan« (BIV3: 244) oder Hilfestellung (BIV6: 21) für Lehrkräfte zu erstellen, wobei es wichtig sei, einen »Mittelweg« (BIV3: 244) zu finden. Allerdings brauche ein »schweres Denkfach« wie Geschichte stets »die steuernde Hand der Lehrkraft« (BIV14: 75). Das Schulbuch zum Selbstlernen funktioniere in der Praxis nicht (BIV8: 96), Bücher seien lediglich Angebote (BIV6: 25). Die Formulierung von Arbeitsaufträgen, die auf die Lerngruppe zugeschnitten sind, sei Aufgabe

der Lehrer:innen, nicht des Schulbuchs (BIV9: 68), und schließlich taue »[d]as beste Schulbuch [...] nichts, wenn der Lehrer lieblos seinen Unterricht macht« (BIV7: 107).

Zudem ist es aus Sicht mancher Akteur:innen wichtig, Zurückhaltung zu üben. So insistiert der Redakteur BIV10, dass Bildungsmedien nicht bestimmen sollten, wie der Geschichtsunterricht verlaufe:

Auf jeden Fall versuchen wir – ja, so ein von mir manchmal böse bezeichnet: von der Wiege bis zur Bahre – den Lehrer zu begleiten. Ich bin ein großer Kritiker dieser Philosophie, habe mich aber immer untergeordnet dem Verkaufsargument, dem kaufmännischen Argument. Ich bin ein Kritiker dieser Philosophie, weil ich glaube, dass es nicht angehen kann, dass wir Verlage bestimmen, wie ein Unterricht zu verlaufen hat. Wenn ein Unterricht zwischen der Lehrkraft und den Schülern nicht mehr dialogisch geführt wird [...], halte ich das für geradezu schlichtweg unmöglich, weil somit nie eine Faszination des Faches Geschichte entstehen kann. (BIV10: 63)

Ähnlich äußert sich ein weiterer Interviewter in Bezug auf den Geschichtsunterricht in heterogen zusammengesetzten Klassen. Hier könne das Schulbuch lediglich Vorschläge unterbreiten, die praktische Einschätzung der Lerngruppe und die entsprechende Ausrichtung des Unterrichts seien jedoch Aufgabe der Lehrkraft. Die Herausforderung, mit einer heterogenen Schüler:innenschaft umzugehen, stelle sich weniger im Schulbuch, sondern vielmehr im konkreten Unterricht. Die Lehrkraft müsse sich fragen, »wie gehe ich mit einer Klasse um, wo zehn Nationalitäten vertreten sind?«, und müsse abschätzen, inwiefern die Sprachkenntnisse für die Arbeit mit einem bestimmten Text ausreichen. Dies sei die größere Herausforderung, so der Herausgeber BIV8. Als Schulbuchmacher, der lediglich »sein Angebot« mache, habe man es »insofern ein bisschen einfacher« (BIV8: 21).

3.4.4 Ausgewählte Fallbeschreibungen

Im Folgenden werden drei markante Interviews mit Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zusammenfassend vorgestellt, wodurch Positionen in Bezug auf GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL, MIGRATIONSGESELLSCHAFT und HISTORISCHES LERNEN vertiefend sowie in ihrem Zusammenhang beleuchtet werden.⁸ Dabei wird deutlich, inwiefern die drei Befragten im Rahmen ihres professionellen Handelns Spielräume nutzen, um historisches Lernen im Kontext einer von Heterogenität geprägten, sich wandelnden Geschichtskultur aktiv zu gestalten.

»Den Schulbuchmarkt aus den Angeln heben«

Der Interviewte BIV12 ist promovierter Geschichtsdidaktiker und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit zehn Jahren als Produzent digitaler Bildungsmedien. Er ist

8 Die Fülle an Aussagen in einem eineinhalb- bis zweistündigen Interview kann selbstverständlich nicht auf wenigen Seiten wiedergegeben werden. Auch erheben die Fallbeschreibungen keineswegs den Anspruch, das Sample zu repräsentieren.

Gesellschafter und Geschäftsführer eines Unternehmens, das multimediale Schulbücher u. a. für den Geschichtsunterricht entwickelt und vertreibt. Als Autor schreibt er auch eigene Kapitel in digitalen Bildungsmedien. Zu seinen Schwerpunktthemen zählt er den europäischen Imperialismus und die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein genuines Interesse für Geschichte hat sich für ihn erst im Rahmen der Arbeit am digitalen Bildungsmedium ergeben, »weil ich auf einmal gecheckt habe, warum [...] alles wahnsinnig wichtig und spannend [...] ist« (BIV12: 8).

Der Produzent bezeichnet sich zwar zunächst als »Migrantenkind erster Generation«, da sein Vater Sudetendeutscher sei, ergänzt dann jedoch, »also zählt [das] ja nicht« (BIV12: 15). Dies deutet darauf hin, dass er die historische Flucht und Vertreibung als im aktuellen Diskurs nichtrelevante Migrationserfahrung gewertet sieht. Trotzdem benennt er diesen Bezug, zusammen mit dem Hinweis auf dessen mutmaßliche Irrelevanz im Rahmen des Forschungsprojekts.

Über die biografische Komponente hinaus gibt er an, fachlich und privat – über seinen Bekanntenkreis – mit Migration befasst zu sein. Dies ist im gesamten Interview die einzige Stelle, an der BIV12 über Migration spricht. Eine von Diversität gekennzeichnete Gesellschaft und eine heterogene Schüler:innenschaft stellen für ihn eine Selbstverständlichkeit dar. Er unterstreicht, dass Heterogenität stets der Normalfall war: »Die homogene Klasse war immer eine Fiktion, es wird nur immer virulenter und evidenter, dass es so ist« (BIV12: 25).

Geschichtskulturellen Wandel macht BIV12 an mehreren Beispielen fest: Geschichte sei in der heutigen Gesellschaft präsenter denn je, die Popularisierung geschichtsbezogener Angebote habe auch dank neuer Formate wie Computerspiele und Virtual-Reality-Anwendungen zugenommen, und schließlich hätten sich Universitäten durch die Einrichtung von Public-History-Studiengängen für diese Entwicklungen geöffnet. Die öffentliche Debatte sei lebhafter und offener als je zuvor, es entstehe dabei ein »differenzierteres, multiperspektivisches Bild der Geschichte« (BIV12: 114).

Zudem habe sich die Akzeptanz digitaler Bildungsmedien in den vergangenen Jahren verbessert. Digitalisierung steht für BIV12 überhaupt im Mittelpunkt eines aktuell stattfindenden gesamtgesellschaftlichen Wandels, der aus seiner Sicht vom unflexiblen Bildungsbereich derzeit noch gebremst wird (BIV12: 135). Der Interviewte beschreibt »Großtrends« in der digitalen Entwicklung und prognostiziert grundlegende Änderungen, die mittelfristig die gesamte Menschheit betreffen werden – etwa eine starke Individualisierung digitaler Angebote, den Ausbau von Virtual und Augmented Reality, das Aussterben von Massenmedien in der herkömmlichen Form, eine hohe berufliche Volatilität sowie die Übernahme standardisierter Aufgaben und formalisierter Prozesse durch Maschinen (BIV12: 149). Zu den genuin menschlichen Fähigkeiten, die seiner Ansicht nach in Zukunft noch relevant bleiben, zählt er u. a. »kritische Kreativität«, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit sowie das Vermögen, Relevantes von Irrelevantem zu trennen. Dass das aktuelle Schulsystem die beschriebenen Entwicklungen ignoriert, ist für BIV12 (151) inakzeptabel.

Das eigene digitale Projekt sieht der Interviewte als Beitrag zum geschichtskulturellen und digitalen Wandel der Gesellschaft (BIV12: 114). Er wünscht sich, diese Prozesse noch aktiver und richtungsgebender mitzuprägen: »Ich würde mir wünschen, dass wir digitalen Lernmittelproduzenten [...] uns ganz stark an der gesellschaftlichen Trans-

formation beteiligen würden. Und [...] erstmal überlegen, wie, wohin wird Gesellschaft gehen, wie möchten wir diese Wandlung mitgestalten« (BIV12: 147). Allerdings ist er sich dessen bewusst, dass die beschriebenen Veränderungsprozesse umfassend sind, und dass das eigene Projekt nur ein Baustein von vielen ist:

[T]raditioneller, lehrerzentrierter Unterricht verändert sich nicht automatisch dadurch, dass ich ein anders gestricktes Lernmaterial in diesen Unterricht reinwerfe, sondern das ist natürlich ein Veränderungsprozess, der auf ganz viele Stellschrauben zugreift [...]. Und so ein multimediales, digitales, kompetenzorientiertes Schulbuch kann dazu ein Baustein sein. Aber das ist unter keinen Umständen der einzige – daraus einen Automatismus abzuleiten, wäre ein großer Trugschluss. (BIV12: 89)

Allgemein bemängelt BIV12 eine gravierende Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Schulsystem und stellt einen systemischen Veränderungsbedarf in Bezug auf Bildung fest. Das Verständnis von Schule sei heutzutage immer noch »tiefes 19. Jahrhundert in jeder Hinsicht«, daher kämpfe der Interviewte an vielen Stellen im Bildungssystem gegen starke »mentale Barrieren« und ein »wirklich hohes Beharpotenzial« (BIV12: 135). Das Bildungssystem beschreibt er als statische, »sehr klar ausgemachte Welt über viele Jahrzehnte«. Es gebe mit drei großen Schulbuchverlagen und sechzehn Ministerien einen »unfassbar gut planbaren Markt« (ebd.). Zudem sei die heutige Schüler:innenschaft von einer Elterngeneration geprägt, die »den gesellschaftlichen Wandlungsprozess am eigenen Körper noch nicht miterlebt« habe (ebd.). Schulbücher seien stark verspätet im Vergleich zum Stand der wissenschaftlichen Debatte und würden aktuelle Entwicklungen wie die gesellschaftliche Pluralisierung nicht hinreichend thematisieren (»Diversity [...], das gibt es einfach nicht«, BIV12: 116). Insgesamt, so BIV12, werde das Bildungssystem den veränderten Merkmalen der Gegenwart keineswegs gerecht.

Gerade diese Diskrepanzen möchte BIV12 mit seinem Projekt aufheben. Er nennt es sein »hohes Anliegen«, dass Bildungsmedien den aktuellen Stand wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten spiegeln (BIV12: 116). Überraschenderweise sieht er den Hauptunterschied zwischen dem digitalen und dem klassischen – oder, wie er es nennt, »linearen« – Schulbuch nicht etwa in der medialen Umsetzung, sondern in der didaktischen Fokussierung auf Kompetenzen historischen Denkens:

Uns ging es darum, Kompetenzorientierung tatsächlich praktisch wirksam werden zu lassen. Nicht irgendwie eine Präambel in den Lehrplan reinzuschreiben: »Und dann wären Kompetenzen auch noch wichtig, aber vorher machst du alle diese Inhalte.« Aber tatsächlich von den Kompetenzen aus ein vollständig anderes Lernmittel zu bauen. (BIV12: 37)

Diese Priorisierung, so der Befragte, hätte auch im klassischen Schulbuch stattfinden können, allerdings seien dort die praktischen Hürden wie z.B. der Platzmangel beträchtlich. Man habe digital mehr Möglichkeiten, didaktische Binnendifferenzierung zu realisieren, sprachfördernde Materialien für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen anzubieten und Multiperspektivität durch eine Vielfalt von Quellen herzustellen.

Dennoch sei für ihn und sein Team die mediale Umsetzung nebensächlich. Zentral sei stets die Frage nach der Relevanz des Unterrichts für die Gegenwart: »[W]arum

sollte sich heute jemand mit diesem Thema beschäftigen?» (BIV12: 43). Wenn Nationalismus in der heutigen Gesellschaft keine Rolle spielen würde, so das Argument von BIV12, müssten sich Schüler:innen von heute auch nicht mit dem Nationalismus des 19. Jahrhunderts beschäftigen. Da allerdings Nationalismus heute relevant sei, sei es umso wichtiger zu verstehen, »wo dieses Konstrukt des Nationalismus herkommt und [...] was er heute in der globalen Welt bedeutet. Das will ich ja verstehen. Sonst macht das alles keinen Sinn, wenn wir uns mit dem Nationalismus beschäftigen« (BIV12: 122). Genauso wichtig ist es aus Sicht von BIV12, das heute relevante Thema Propaganda im Schulbuch nicht nur zu behandeln, sondern auf die Schüler:innen-Interessen zuzuschneiden und somit an deren Lebenswelt anzuknüpfen. Das Team des Befragten habe sich bei der Bearbeitung dieses Themas ausführlich überlegt, welche Aspekte für die Zielgruppe wichtig sein könnten, und habe dann – erklärtermaßen anders als in konventionellen Schulbüchern – Propaganda in der Altersgruppe der Lernenden untersucht und thematisiert (BIV12: 51).

BIV12 sieht sich in einer aktiven Rolle, wenn es um den Wandel des historischen Lernens in der Schule geht. Beispielsweise berichtet er von den Bemühungen seines Teams, im digitalen Bildungsmedium mittels innovativer Elemente den Konstruktcharakter historischer Narrationen deutlicher zu machen, als dies im analogen Schulbuch möglich sei. Dialog- und Transparenzelemente sowie Autor:innenvideos, in denen Bildungsmittler:innen Lernende direkt ansprechen und die eigenen Fragen, Schwerpunktsetzungen und Entscheidungen hinsichtlich der Materialauswahl offenlegen, führen laut BIV12 dazu, dass Meinungen als Meinungen wahrgenommen werden; dadurch kann »ich mich kritisch damit auseinandersetzen« (BIV12: 122).

Auch in Bezug auf die Behandlung kontroverser Themen sieht BIV12 das eigene Projekt als Vorreiter:

Wir diskutieren mit Sicherheit an vielen Stellen den Nationalsozialismus offener und kontroverser als das in vielen Schulbüchern der Fall ist, weil wir glauben, dass diese völlige Sakrosanktheit von gewissen Themen nicht zu Erkenntnisprozessen führt. Sondern als Historiker muss es mir erlaubt sein – nein, es ist meine Pflicht, Dinge kritisch zu hinterfragen und auch sozusagen die Rezeptionsschichten hinter Themen zu verstehen und auch entblättern zu können. Darum mussten wir manche Themen auch offener diskutieren, das provoziert manchmal Leute wahrscheinlich, aber damit muss man umgehen. (BIV12: 128)

Aus diesem Grund habe sich das Team entschlossen, einen Arbeitsauftrag zu formulieren, der die Schüler:innen in die Perspektive eines Nationalsozialisten versetzt. Der Befragte ist sich bewusst, dass dies »vielen Schulbuchmachern schon deutlich zu weit« gehe. Er räumt ein, dass man hier »sehr gut steuern« müsse, damit der Ansatz »funktioniert«, ist aber von dem Erkenntniswert der Übung überzeugt. Insgesamt findet der Befragte Provokation an manchen Stellen angebracht (BIV12: 132).

Spielräume schreibt sich BIV12 zudem hinsichtlich des Wandels von Teamzusammensetzungen und Arbeitsabläufen in der Bildungsmedienproduktion zu. Zu den Autor:innen in seinem Projekt zählen nicht nur Historiker:innen, Lehrkräfte und Didaktiker:innen, sondern auch Journalist:innen und ein Ethnologe, die allesamt kollaborativ und ausschließlich digital arbeiten. Man habe sich dazu entschlossen, Mitarbeitende

mit verschiedenen Qualifikationen und Kompetenzen zu engagieren. Bei einem Teil habe sich der Fokus darauf gerichtet, dass sie »medial sehr stark sind, [...] narrativ sehr stark sind, [...] den Kern von Themen finden können [...], [...] sehr gut schreiben können, [...] sehr gut Themen aufbereiten können« (BIV12: 61), so der Interviewte, auch wenn sie in der Unterrichtsaufbereitung nicht unbedingt versiert seien und auch nicht Geschichte studiert hätten. Um möglichen fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Defiziten entgegenzuwirken, habe man Tandems geschaffen.

Auch in Bezug auf substanzielle Änderungen im Bildungssystem sieht sich der Befragte in einer gestaltenden Rolle. Er spricht davon, den »Schulbuchmarkt [...] aus den Angeln [zu] heben« oder »ein Modell« (BIV12: 85) mit Präzedenzcharakter zu erstellen: »Mir war immer wichtig«, so BIV12, »dass wir einmal das komplette Spiel durchdeklinieren und beweisen, auf allen Ebenen, dass es funktioniert« (ebd.). Das »Spiel«, das er durchdeklinieren möchte, ist für BIV12 die Produktionskette von der Konzeption eines neuen Bildungsmediums über die didaktische und mediale Umsetzung bis hin zu Zulassung und Vertrieb. Es sei in Deutschland möglich, aus Schulbüchern zu unterrichten, die nicht zugelassen sind, also könne jede Lehrkraft ohne Weiteres ein digitales Bildungsmedium einsetzen. Er habe sich trotzdem entschieden, durch formelle Genehmigungsverfahren zu gehen, um einen »Präzedenzfall für diese Art von Zulassung zu schaffen« (BIV12: 139).

Das Bildungsmedium der Zukunft beschreibt BIV12 als nicht statisch und stark individualisierbar – eine Art »Spotify« (BIV12: 91) für den Geschichtsunterricht. Wenn er heute jedoch immer noch mit der »Buchmetapher« (ebd.) arbeite, liege es daran, dass innovativere Ansätze vor zehn Jahren an der mangelnden Akzeptanz der Öffentlichkeit und der Zielgruppen gescheitert wären, so der Interviewte. Er habe von Anfang an »eine thematisch organisierte Plattform« bauen wollen, »wo man nur Suchbegriffe eingibt und dann automatisch Inhalte bekommt« (ebd.). Inzwischen seien Lehrkräfte durchaus offen für einen modularen Aufbau digitaler Lernmittel, sodass er konkret an den nächsten Entwicklungsschritt denke:

Also eigentlich will ich ja nicht ein Buch haben, sondern ich will ja eigentlich als Lehrer in die Klasse gehen und sagen:

Heute unterrichte ich in der siebten Klasse Französische Revolution und es wird irgendwie um den Terror gehen. Ich habe eine sehr heterogene Lerngruppe, Siri – ist eine Metapher für irgendwelche Spracheingabe – gib mir mal in drei Differenzierungsstufen Material zu folgendem Thema. Und differenziere dazu medial, [...] und das verteile ich dann an Lerngruppen. Das ist eine Technik, die funktionieren würde, technisch gesehen, die natürlich trotzdem für uns eine technische und auch logistische Herausforderung ist – die Systeme so umzubauen, dass sie sowas tatsächlich können [...], das ist also nicht einfach, das wäre aber machbar. (BIV12: 93)

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob dies eine Idealvorstellung sei, antwortet BIV12 knapp: »Es ist schon der Entwicklungsplan« (BIV12: 95).

»Dinge gegen den Strich bürsten«

Der Schulbuchautor BIV6 ist promovierter Historiker und Geschichtsdidaktiker. Für Geschichte habe er sich schon immer interessiert. Das übergreifende Thema, mit dem er sich intensiv beschäftige, sei die Art und Weise, »wie Europa [...] in die Welt geht und sich dort selbst findet« (BIV6: 10). Er forscht und schreibt Schulbuchkapitel u.a. zu Kolonialismus, Migration sowie zur Rezeptionsgeschichte der mittelalterlichen Kreuzzüge und der Weltreligionen.

Auf die Frage der Interviewerin, welches sein persönlicher Bezug zu Migration sei, antwortet BIV6, dass zwar die Familie seines Vaters aus Ostpreußen vertrieben wurde, dies aber nicht den Ausschlag für sein Interesse am Thema Migration gegeben habe. Vielmehr sei er aufgrund seiner beruflichen Situation häufig umgezogen und deshalb könne er nirgendwo sagen, »das ist meine Heimat« (BIV6: 16). Er könne sich überall »relativ schnell einfügen«, finde viele Gegenden schön und schätze diesen »nomadischen Lebensstil«. Folglich habe er auch fachlich einen »besonderen Bezug« zum Thema Migration und ein »anderes Verständnis« dafür (ebd.). Die »selbstgewählte Migration« könne jedoch keineswegs mit »einer Flucht aus einer großen Not heraus« (ebd.) verglichen werden. Trotzdem, betont er, gebe es viele unterschiedliche Formen von Migration.

Im Laufe des Gesprächs unterstreicht BIV6 mehrfach, dass »unsere Gesellschaft immer heterogener wird« (BIV6: 20), er spezifiziert jedoch nicht, auf welche Form(en) von Heterogenität er sich dabei bezieht. Der Interviewte schätzt die internationale Vernetzung infolge der Globalisierung und nutzt sie als berufliche und persönliche Ressource. So freut er sich darüber, dass heutzutage der wissenschaftliche Austausch über Ländergrenzen hinweg ohne Weiteres möglich ist – dass man etwa über das Thema Kreuzzüge unmittelbar und unkompliziert mit Wissenschaftler:innen aus Katar oder Georgien diskutieren könne. In der internationalen Kommunikation seien ihm gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung anderer Sichtweisen wichtig. Insbesondere distanziert er sich von der eurozentrischen Haltung, die seiner Ansicht nach immer noch an vielen Stellen in der westlichen Gesellschaft, in der er sich verortet, wirksam ist. Er stellt fest,

dass wir [...] von unserem westlichen Dünkel absehen müssen, dass uns klar werden muss, dass vieles, was wir für normal, gegeben, universell halten, gar nicht normal, gegeben, universell ist, sondern westlich-europäisch, kolonial. Was also auf ein Dominanzverhältnis irgendwie hinausläuft. Und dass das andere Menschen nicht so sehen und sich – ja, dadurch herabgesetzt fühlen, Minderwertigkeitskomplexe haben oder wie auch immer und auf bestimmte Dinge ganz allergisch reagieren. Und gerade jetzt, wo ja immer mehr auch die Notwendigkeit besteht, sich mit diesen Räumen auseinanderzusetzen. (BIV6: 108)

BIV6 (85) freut sich darüber, dass die »Geschichtskultur boomt«. Die Partizipationschwelle an geschichtsbezogenen Debatten sei durch die Sozialen Medien abgesenkt worden, sodass Geschichte nicht mehr nur »den Experten gehört, sondern ja, everyone's his own historian« (BIV6: 87). Gleichzeitig bemängelt der Schulbuchautor, dass insb. in Deutschland die »Schere« zwischen Fachwissenschaft und Geschichtskultur wächst. Er plädiert dafür, dass Historiker:innen ihre »Berührungsängste« überwinden

und sich »aktiv« in die Geschichtskultur einbringen (BIV6: 90). Es sei wichtig, dass Fachwissenschaftler:innen »aus [dem] Elfenbeinturm herauskommen« und »in die Gesellschaft wirken« (BIV6: 90). Gerade im Kontext eines erstarkenden Nationalismus könne Geschichtskultur als Hebel genutzt werden, als Möglichkeit, »gesellschaftliche Verantwortung« (BIV6: 102) zu übernehmen. Alle Positionen – auch rechte – sollten nach Ansicht des Interviewten im Diskurs zugelassen werden, jedoch sollten sie gleichzeitig »entsprechend Gegenfeuer erhalten« (ebd.). In diesem Sinne sei es wichtig, sich geschichtskulturell zu engagieren. Im medialen Wandel bzw. in der Digitalisierung geschichtskultureller Angebote sieht BIV6 zwar viele Vorteile. Allerdings wirft er gleichzeitig die Frage nach der Deutungsmacht von Online-Enzyklopädien wie Wikipedia auf, bei denen z.B. redaktionelle Entscheidungen nicht vollständig transparent gemacht werden, wodurch »ein bisschen unklarer wird [...], wer eigentlich, ja, die Sinnggebung bestimmt« (BIV6: 87).

Geschichte allgemein, und v.a. Zeitgeschichte, sieht BIV6 als Politikum. Viele Themen würden weiterhin oder immer wieder ausgehandelt – z.B. die Geschichte der Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Nachbarländern. Andere Themen wie bspw. Migration seien politisch und gesellschaftlich brisant. Insgesamt beschreibt der Interviewte einen politischen Scheideweg, vor dem die Gesellschaft stehe, und der auch die Weise beeinflusse, wie Geschichte behandelt werde:

Wird es alles immer globaler? Ist es an der Zeit, jetzt endlich mal europäisch zu werden? Oder zeigen die Zeichen der Zeit doch wieder auf den Nationalstaat? Und das hat ja große Auswirkungen auch auf die historische Ausdeutung, welche Themen überhaupt behandelt werden und wie man sie dann eben auch behandelt. Und ja, das wird abzuwarten sein. (BIV6: 88)

BIV6 positioniert sich eindeutig als Befürworter einer Überwindung nationalstaatlicher Rahmungen und wünscht sich eine transkulturelle und internationale Öffnung der historischen Bildung. Er hofft, dass »interkulturelles historisches Lernen wieder mehr in den Vordergrund gerückt wird« (BIV6: 89), dass Digitalisierung auch im Sinne einer internationalen Vernetzung von Lernenden genutzt werde (BIV6: 68). Wenn »Geschichtsschulbücher aus dem nationalen Quark herauskommen« (BIV6: 112), würde dies dazu beitragen, (Berührungs-)Ängste in der Gesellschaft abzubauen und Frieden zu fördern. Er findet das Erscheinen binationaler Schulbücher einen willkommenen Zwischenschritt, zweifelt jedoch daran, dass es in naher Zukunft ein – aus seiner Sicht wünschenswertes – europäisches Schulbuch geben kann, mit dem »alle zufrieden wären« (ebd.).

Gleichzeitig bringt der Befragte Hürden zur Sprache, mit denen Bildungsmedienmacher:innen und insb. Schulbuchautor:innen zu kämpfen haben. Dass Schulbücher oftmals ein »selbstreferentielles System mit großer Beharrungskraft« (BIV6: 41) sind, führt er u.a. auf pragmatische Herausforderungen zurück: auf den »wahnsinnigen Zeitdruck«, unter dem Schulbücher entstehen (ebd.), auf Platzmangel bei der Gestaltung anspruchsvoller Kapitel (BIV6: 36) oder auf finanzielle Argumente bei der Beschaffung neuer Bilder (BIV6: 39). Kennzeichnend für die Schulbuchproduktion sei stets der Versuch, zwischen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Ansprüchen zu »jonglieren« (BIV6: 36).

Das Anliegen, Zielgruppen des Schulbuchs in ihrer Heterogenität vollständig zu berücksichtigen, sei nicht nur aus den erwähnten praktischen Gründen zum Scheitern verurteilt, sondern auch, weil »ein inklusives Schulbuch [...] fast ein Ding der Unmöglichkeit« sei (BIV6: 20). Man könne schließlich nur versuchen, »in die Mitte zu zielen«. Schlimmstenfalls müsse man dann in Kauf nehmen, dass Schulbücher »an großen Teilen der Zielgruppen« vorbeigehen (ebd.).

Auch sei es schwierig, »echte Multiperspektivität herzustellen« (BIV6: 37), weil der Zugang der Autor:innen zu anderssprachigen Quellen weiterhin eine Herausforderung darstelle. Dabei ist Multiperspektivität für BIV6 ein wichtiges Anliegen: Gerade vor dem Hintergrund der »Anforderungen der Migrationsgesellschaft oder der postmigrantischen Gesellschaft« sei es maßgeblich, »Kulturen in den [zu] Blick kriegen, die sonst immer unter den Tisch fallen« (ebd.). Es kann in Bezug auf diesen Interviewabschnitt angemerkt werden, dass BIV6 einerseits von Bezeichnungen Gebrauch macht, die wissenschaftliche Distanzierung und eine Reflexionsebene markieren (»Migrationsgesellschaft«, »postmigrantische Gesellschaft«). Andererseits verwendet er (an zwei Stellen im Interview) einen Begriff, der kulturelle Geschlossenheit und Homogenität suggeriert (»Kulturen«).

In politischer Hinsicht sei es das Bestreben der Verlage, Konsens zu erreichen. Zwar seien Verlage grundsätzlich »offen für Neues« (BIV6: 52), doch müsse die Ausrichtung von gesellschaftlich brisanten Kapiteln oftmals erst »verhandelt« werden – was Autor:innen vor weitere, diesmal inhaltliche Einschränkungen stellt:

Gerade, was so [das] Thema Migration angeht, das ist ja ein relativ heikles Eisen. Der Verlag sagt natürlich erstmal grundsätzlich: »Da müssen wir wieder die Mitte treffen [...]«. Damit wir nicht die Gesellschaft verprellen und damit nicht irgendwie unserem Buch vorgeworfen wird, das wäre natürlich ein PR-Desaster, dieser Verlag ist ultrarechts oder ultralinks oder wie auch immer [...]. Man muss auch da irgendwie stromlinienförmig sein [...]. Nichtsdestotrotz möchte man ja manchmal auch als Autor einen Akzent setzen, wenn einem bestimmte Dinge gegen den Strich gehen. (BIV6: 52)

Die Anforderung, »die Mitte zu treffen«, findet BIV6 einerseits nachvollziehbar, andererseits verdeutlicht er an vielen Stellen des Gesprächs, dass historisches Lernen stets in die Schulung von Urteilskompetenz münden sollte (BIV6: 75). Dies sei nur durch die »ehrliche Auseinandersetzung« (BIV6: 53) über historische Themen erreichbar. Geschichte sei ein »diskursives Fach«, und die Gesellschaft komme nur weiter, »wenn bestimmte Dinge auch diskutiert werden«, anstatt »einen Kuschelkurs [zu] fahren« (ebd.). Als Schulbuchautor möchte BIV6 folglich neue Blickwinkel im Schulbuch beleuchten und provokante Fragen an Schüler:innen stellen, statt eine »weichgespülte, unkritische, naive Darstellung« (BIV6: 52) zu reproduzieren. Seine Bemühungen veranschaulicht er mit Beispielen, die gleichzeitig aufzeigen, über welche Spielräume er als Schulbuchautor verfügt und an welche Grenzen er stößt.

Etwa, wenn es um Themen geht, die »politisch relevant« und »nicht so festgelegt« (ebd.) sind, findet er es wichtig, neue Quellen auszuwählen und neue geografische Räume in den Blick zu nehmen. So habe er das Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen auch am Beispiel Sizilien illustriert, das in Schulbüchern kaum vorkomme. Typischerweise wird in diesem Zusammenhang seiner Ansicht nach Andalusien ge-

nannt, die Darstellung bleibe aber in der Regel statisch, undifferenziert, idealisiert. Folglich habe er selbst Andalusien zwar thematisiert, jedoch unter der Fragestellung, inwiefern die monolithisch dargestellte, viel gepriesene Toleranz wirklich Realität war, und was genau unter »Toleranz« zur Zeit der muslimischen Herrschaft verstanden wurde bzw. heute verstanden wird (ebd.).

In Bezug auf das Thema Nationalsozialismus und Holocaust sei es ihm ebenfalls wichtig, »auch mal die richtigen Fragen« aufzuwerfen, statt »ein bestimmtes Schema« zu fahren (BIV6: 98). Damit meint er, dass der Holocaust in einem größeren Kontext betrachtet werden sollte. Als Beispiel nennt er Timothy Snyders Buch *Bloodlands* von 2010. Die »wesentliche Frage«, die gestellt werden müsse, lautet für ihn: »Wie war das möglich?«. So wünscht er sich, Schüler:innen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln,

dass wir auch verführbar sind, dass unser Staat, wie wir ihn jetzt haben, in dem Rechtsstaatlichkeit und Sicherheit und Demokratie herrschen, dass der auch nicht in Stein gemeißelt ist. Dass man sich für den auch einsetzen muss, dass man für den kämpfen muss, dass der nicht einfach von selbst bleibt. Ich glaube, das sind ganz wichtige Lehren. (BIV6: 98)

Bei Schulbuchkapiteln zu den mittelalterlichen Kreuzzügen sehe er sich allgemein vor schwierigen Entscheidungen und frage sich, welche Schwerpunkte er setzen solle, da in der Fachliteratur zahlreiche Interpretationen zur Verfügung stünden. Eine weitere Frage sei, wo man die Grenze zwischen dem Erfüllen eines staatlichen Bildungsauftrags und einem freien Diskurs abstecke:

Es wird ja immer wieder an die Geschichte herangetragen, auch ein Gesinnungsfach zu sein. Wir wollen ja – ich meine, der Geschichtsunterricht als eine staatliche Veranstaltung will ja – auch die mündigen Bürgerinnen und Bürger erziehen, aber auch durchaus in einem moralischen Sinne, irgendwo. Wie weit nimmt man das an oder wie weit möchte man sich dem vielleicht auch versperren [...]. Wie sehr möchte man Schülerinnen und Schüler an das Gängelband nehmen und sozusagen ihnen im Grunde gar nicht mehr so viel Spielraum geben, damit sie dann ja auch auf das richtige Ergebnis kommen. Oder inwieweit nimmt man sich zurück und stellt vielleicht auch mal provokante Fragen? (ebd.)

Eine seiner Initiativen stellte sich – für ihn unerwartet – als zu gewagt heraus. Er hatte die Idee, das Kapitel über Christen, Juden und Muslime mit einem Zeitstrahl zu illustrieren, der die drei Zeitrechnungen simultan darstellen sollte. Der Entwurf wurde allerdings vom Verlag abgelehnt:

Sie hätten sich also erkundigt, das würde vom Kultusministerium nicht gebilligt werden. Die Zeitrechnung hat christlich zu sein. Das fanden wir auch interessant. Da waren wir dann mal zu progressiv [...]. Und ja, da sieht man dann eben doch, ja, Erziehungsauftrag ist immer noch so ein bisschen kolonial und dass Schulbücher eben immer noch der Zensur letztlich unterliegen [...]. Dem muss sich ein Verlag, wenn er seine Bücher verkaufen will, beugen, auch im vorausweisenden Gehorsam, weil sonst gibt es eine Retoure und man verpasst vielleicht die Didacta. Und das ist dann gleich schmerzhaft. (BIV6: 57)

BIV6 sammelte noch einige ähnliche Erfahrungen, die er ebenfalls als »interessant« beschreibt: Diese Erfahrungen würden Grenzen aufzeigen und bestenfalls auch ein Stück weit verschieben. Er freue sich, wenn er »die Sachen mal so ein bisschen gegen den Strich [bürstet]« und »vielleicht zu Fragen provoziert, die sonst eben nicht so in Schulbüchern gestellt werden« (BIV6: 53).

»Das Beste versuchen, aber realistisch sein«

Der Schulbuchherausgeber BIV9 ist in Geschichte promoviert, arbeitet zur Zeit des Interviews an der Universität, verfügt aber auch über zehnjährige Arbeitserfahrung im Lehramt. Für Geschichte hat er sich »immer schon« begeistert. Neben seinem Schwerpunktthema antikes Griechenland interessiert er sich für »fast alle Themen« und möchte sich nicht »auf eine Epoche festlegen« (BIV9: 9).

BIV9 hat ein statisches Verständnis von natio-ethno-kultureller Identität. Er greift auf die Differenzkategorie »Migrationshintergrund« zurück, um die Heterogenität in der Gesellschaft zu beschreiben, und stellt ein gesellschaftliches »Wir« dazugekommenen »Anderen« gegenüber. Des Weiteren unterscheidet er einerseits zwischen »sichtbarem« und »unsichtbarem Migrationshintergrund« (BIV9: 19), andererseits zwischen Menschen, die ihre Migrationsgeschichte als wichtigen Teil ihrer Identität betrachten, und Menschen, für die sie weniger wichtig scheint. Dabei steht er der beschriebenen Heterogenität bejahend gegenüber und begrüßt Interkulturalität in seiner Umgebung und im Rahmen des Geschichtsunterrichts.

Er selbst habe keinen »Migrationshintergrund«, zumindest keinen »außer-deutschen« (BIV9: 21), wie er präzisiert. Jedoch sei er »insofern migrationserfahren«, als er Abitur in einem anderen Bundesland gemacht habe und »da schon als Fremder wahrgenommen worden« (ebd.) sei. Ähnlich wie der Befragte BIV12 fügt er einschränkend hinzu: »Aber das war jetzt nicht das, was Sie meinen, nicht?« (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass er von einer engeren Definition von dauerhafter (zwischenstaatlicher) Migration ausgeht, die er als relevant für das Forschungsvorhaben vermutet.

BIV9 ist somit weniger biografisch als vielmehr beruflich mit Migration befasst. Er sieht sich auf dem Campus der Universität von migrationsbedingter Heterogenität umgeben. Auf seinem Schreibtisch habe er das Buch *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft* von Bettina Alavi von 1998 »immer griffbereit« (BIV9: 19). Zudem beschreibt er den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt als Teil seines beruflichen Alltags: »[D]as machen wir im Grunde natürlich jeden Tag, weil gerade im Haupt- [und] Realschullehramt haben wir bestimmt 30, 40 Prozent Studierende mit Migrationshintergrund, der ihnen auch wichtig ist« (ebd.).

Auch an anderer Stelle spricht er davon, dass man an den Gymnasien im Ruhrgebiet oder auch in Berlin »Heterogenität [...] nicht lange [zu] suchen [braucht]« (BIV9: 38). Auf die Nachfrage der Interviewerin, welche Form von Heterogenität er meint, antwortet der Befragte: »Da meine ich vor allem natürlich Zuwanderung. Heterogenität durch Zuwanderung in vielfältigster Art und Weise« (BIV9: 40). Die beschriebene Vielfalt der Zielgruppe berücksichtigt er als Schulbuchmacher, »[w]eil wir ja auch so ein bisschen, sag ich mal, da auf die Schüler schauen, die dort aus dem kulturellen Hintergrund kommen. Und wir wollen die ja integrieren. Aber wir integrieren sie nicht, wenn wir

ihnen ein Geschichtsnarrativ vorsetzen, was nach, sag ich mal, traditionell westlicher Geschichtsschreibung entstanden ist« (BIV9: 131).

Den Wandel des Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft beschreibt BIV9 mit Rückgriff auf die von dem Historiker Jörn Rüsen definierten Dimensionen der Geschichtskultur: Rüsen habe 1994 eine kognitive, eine politische und eine ästhetische Komponente identifiziert, und 2013 sein Modell um eine moralische und eine religiöse Dimension von Geschichtskultur erweitert. Laut BIV9 ist dies eine zutreffende Beschreibung des geschichtskulturellen Wandels. Dass Geschichte »moralischer« (BIV9: 177) werde, illustriert er am Beispiel der Debatten um Straßenumbenennungen. Er findet die Debatte wichtig und die Forderungen in vielen Fällen gerechtfertigt, unterstreicht aber auch, dass dabei »in den Hintergrund tritt, dass eben Leute in der Vergangenheit andere Maßstäbe hatten als wir, und dass, wenn wir heute sagen, das ist moralisch [...] [verwerflich], dann wird das den Leuten eigentlich nicht in jedem Fall gerecht« (ebd.).

In Bezug auf die Debatte um die Vergleichbarkeit des Holocaust mit anderen Genoziden hebt er hervor, dass er den Holocaust als einzigartiges Verbrechen betrachtet und einen Vergleich unangebracht findet. Er findet es bemerkenswert, dass ein Lehrplan für Berlin und Brandenburg einen Längsschnitt zum Thema Völkermorde vorsieht. Dieses Wahlthema hätte das von ihm herausgegebene Schulbuch allerdings nicht epochenübergreifend längsschnittartig behandelt, weil die im Lehrplan vorgesehene Behandlung von Völkermorden im Rahmen anderer Kapitel erfolgt sei.

Eine religiöse Dimension des geschichtskulturellen Wandels erkennt BIV9 in der Relevanz gesellschaftlicher Debatten um den Islam. Zudem werden dem Interviewten zufolge Themen wie Migration und »vor allem« außereuropäische Kulturen in der Gesellschaft und im Lehrplan zurzeit »stärker«. Er fügt hinzu, »und das ist auch gut so«, und bemängelt, dass die Geschichtsdidaktik im Vergleich zum Lehrplan diesbezüglich im Verzug sei (BIV9: 130).

Bildungsmedien müssen laut BIV9 fachwissenschaftlich korrekt, möglichst präzise, multiperspektivisch sowie konsensfähig sein. Nicht immer sei es einfach, diesen unterschiedlichen Anforderungen in dem begrenzten Raum eines Schulbuchs zu genügen. Beispielsweise findet der Interviewte die aktuelle Fokussierung auf Kompetenzen historischen Denkens in Lehrplänen begrüßenswert, aber die Kompetenzanforderungen selbst seien »nicht wirklich neu« und aufgrund ihrer abstrakten Definitionen manchmal mit Mitteln des Schulbuchs nicht umsetzbar. Seiner Meinung nach sollten Schüler:innen v. a.

lernen, dass Adolf Hitler eine schlimme Figur war. Also ganz banal, und dass sechs Millionen Juden [...] ermordet worden sind. Das sind einfach so Dinge, die muss man einfach wissen auch, nicht? Und da bleibt nicht viel Zeit für [...] Methodenkompetenz, im Sinne von Quellenlektüre und so weiter. Und da, muss man dann sagen, klar, versuchen wir das Beste, aber da muss man einfach realistisch sein mit dem, was da möglich ist. (BIV9: 165)

Der Herausgeber spricht im Laufe des Interviews viel von Zwängen, denen sich Schulbuchmacher:innen beugen müssten. Dazu zählt er u. a. die Vorgaben des Lehrplans, Genehmigungsverfahren, die begrenzten Ressourcen der Bildungsmedienproduktion,

die unterschiedlichen Anforderungen des Markts und der Zielgruppen. Mitunter stoße das Schulbuch allein schon aus Platzgründen an seine Grenzen, wenn es etwa darum gehe, die »sehr heterogene Gruppe« (BIV9: 27) der Schüler:innen im Schulbuch zu spiegeln. Mehr Möglichkeiten, auch was Vielfalt angeht, verspricht sich der Interviewte von digitalen Bildungsmedien. Schließlich sei es aber primär die Aufgabe der Lehrkraft und nicht der im Unterricht eingesetzten Lehrmittel, »die pädagogische Situation, also genau die Heterogenität dieser riesigen Zielgruppe Schüler [...], richtig zu bewerten und dann eben auch für den Unterricht Konsequenzen zu ziehen« (BIV9: 29). Auch ist es aus seiner Sicht methodisch nicht schwierig, Multiperspektivität herzustellen. Bestimmte Kapitel wie der Nahostkonflikt oder der Kalte Krieg seien geradezu prädestiniert für eine multiperspektivische Behandlung, doch sei erneut der Platzmangel im Schulbuch ein maßgebliches Hindernis.

Wirtschaftliche Aspekte spielen im Gespräch mit BIV9 eine wichtige Rolle. Er verdeutlicht, dass Lehrkräfte neben Schüler:innen eine wichtige Zielgruppe der Schulbuchproduktion darstellen, denn »die Kaufentscheidung treffen Konferenzen in Schulen, nicht Schülerinnen und Schüler« (BIV9: 31). Wenn Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der didaktischen Aufbereitung nicht erfüllt würden, »wird das Buch nicht verkauft« (BIV9: 68). Den Zeitdruck, der das Verfassen von Schulbüchern bestimmt, erklärt er einerseits damit, dass zwischen Inkrafttreten eines Lehrplans und der Einführung der neuen Schulbücher nur »enge Zeitfenster« (BIV9: 222) zur Verfügung stünden. Andererseits betont er, dass man schneller als die Konkurrenz sein müsse, um das Buch zu verkaufen. Neues Bildmaterial für Schulbücher zu beschaffen, sei zudem eine Herausforderung. Der Verlag verfüge über einen Pool an visuellem Material, für das er Bildrechte erworben habe, und daher sei es aus finanziellen Gründen »unbedingt gewünscht, dass alte Bilder weiterverwendet werden« (BIV9: 118). Gleichzeitig aber sei es wichtig, neues Bildmaterial zu erschließen, um das Schulbuch ansprechend für den Markt zu gestalten (ebd.). Schließlich sei selbstverständlich, dass Verlage »an einer Verbesserung der Verkaufszahlen interessiert« seien (BIV9: 50). Die Pragmatik der Situation fasst BIV9 ironisch zusammen: »Also Verlage [...] sind ja Wirtschaftsunternehmen. Und das gute Schulbuch ist das verkaufte Schulbuch, und das nichtverkaufte ist schlecht (BIV9: 103)«. Jenseits dieser Ironie beklagt der Herausgeber mehrfach, dass die Schulbücher unter den restriktiven Bedingungen notwendigerweise oberflächlich und unpräzise blieben.

Abgesehen davon wirke sich die politische Ausrichtung in den Bundesländern – BIV9 umschreibt die Landespolitiken vorsichtig als »regionale Besonderheiten« – auf die politische Ausrichtung der Schulbücher aus. Das Zuschneiden eines Schulbuchkapitels auf die Erwartungen des Markts skizziert er wie folgt:

In Berlin spielte das schon eine Rolle, dass wir auch so ein bisschen bei Frauen- und Geschlechtergeschichte oder solchen Themen uns überlegt haben – da kann man ja auch sehr kontroverse Kapitel machen, nicht? Also, dass wir das schon eher so, sag ich mal, rot-grün gemacht haben. Ja, weil der Markt war so. Und der Markt ist eigentlich immer rot-grün, aber Berlin ist halt besonders rot-grün. (BIV9: 72)

Um seine Aussage zu bekräftigen, fügt der Herausgeber pragmatisch hinzu, dass er das hier thematisierte Kapitel in Bayern vermutlich »so nicht gemacht« (BIV9: 75) hätte.

Trotz der zahlreichen Hürden und Grenzen, die er beschreibt, nutzt BIV9 in vielfacher Hinsicht seine Spielräume, um Einfluss auf die Ausrichtung der Kapitel zu nehmen, um Problematisches zu entkräften, um kontroverse Themen und Blickwinkel einzubringen, die er für wichtig erachtet, auch wenn diese im Lehrplan nicht vorgesehen sind. Er berichtet von seinen Bemühungen, einem Längsschnitt zum Thema Migration eine ausgewogene Ausrichtung zu geben. Der Lehrplan, so BIV9, gab v.a. problematische Beispiele von Migration vor, mit Ausnahme der Hugenotten, deren Einwanderung in der Regel als unkompliziert geschildert wird, und die selbst traditionellerweise als »Mustermigranten« gelten. Allerdings habe die von BIV9 beauftragte Autorin auch in Bezug auf die Hugenotten »problematische« Aspekte hervorgehoben, um zu zeigen, dass eine später als erfolgreich gewertete Migration zu Beginn ebenfalls Herausforderungen mit sich gebracht habe und nicht immer positiv gesehen wurde. Dies fand der Herausgeber berechtigt. Insgesamt empfand er das Kapitel dann allerdings als zu negativ und »nur noch [mit] problematischer Migration« (BIV9: 92) illustriert. Die Frage, wie das Thema ausgewogener behandelt werden könne, sei im Team ausgiebig diskutiert worden: Man habe »lange drüber diskutiert, wie wir das irgendwie hinkriegen, dass das – sag ich mal: noch [...] einigermaßen brauchbar ausschaut« (BIV9: 101). Ihm persönlich sei es wichtig gewesen, »positive und negative Aspekte« zu beleuchten, um »in dieser Frage ganz genau« (BIV9: 90) zu sein. Auch müsse aus seiner Sicht stärker zwischen industrialisierten und ländlichen Gegenden differenziert werden, denn historische Beispiele von Migration in nicht-industrialisierte Gesellschaften seien »nur sehr, sehr bedingt übertragbar [...] auf uns heute« (BIV9: 92). Schließlich habe er sich entschieden, das Negative zu »entschärfen« und das Positive hervorzuheben:

Und dann haben wir das sozusagen ein bisschen umgemodelt, dass wir das gute Ende, sag ich mal in Anführungszeichen, noch ein bisschen stärker gemacht haben, um eben diese problematischen Anfänge wieder ein bisschen zu entschärfen, nicht? Weil das so ein bisschen Schiefelage bekam, die weder [...] die Lehrplanmacher noch wir, noch die Autoren wollten. (ebd.)

Ein weiteres Beispiel, das der Herausgeber anführt, bezieht sich auf ein Kapitel zum deutschen Kolonialismus und den »Völkermord in Namibia« (BIV9: 184). Hier habe er sich dazu entschlossen, die Betroffenen in einer aktiven Rolle und nicht als Opfer darzustellen – u.a., indem er »dem Kapitel eine andere Überschrift gegeben [habe]. Also, an dem [...] Tatbestand von Grausamkeit ist ja kein Zweifel, nicht? Das wäre ja Verfälschung, aber ich habe ihm, genau, ich habe dem Kapitel einen anderen Titel gegeben: *Afrikaner kämpfen ums Überleben*« (BIV9: 184). Ausschlaggebend für den Wunsch, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, war für BIV9 ein Aufenthalt in Namibia und die Begegnung mit der dortigen Erinnerungskultur. Für die Menschen dort spiele »der Begriff Völkermord eine ganz geringe Rolle«, denn »Mordopfer« sei »keine gute Rolle« (ebd.). Stattdessen würden sie Hendrik Witbooi und Samuel Maharero »als Freiheitskämpfer« (ebd.) präsentieren. Dies habe ihn »sehr gerührt«, zumal der Widerstand und seine Protagonisten in Deutschland »in der Regel völlig ausgeblendet« würde (BIV9: 194):

Also das sind Leute, die sind in der Geschichtskultur [in Namibia] sehr präsent. Aber nicht als Mordopfer, sondern als Kämpfer und deswegen habe ich auch hier sozusa-

gen das so gemacht, im Grunde so ein bisschen wie es in Namibia ist, dass wir also an dem Sachverhalt nichts beschönigen [...], aber die Afrikaner als, sage ich mal, aktive Personen darstellen [...]. (BIV9: 184)

Ein drittes Beispiel handelt von einem Kapitel zum Osmanischen Reich. Hier beschreibt der Herausgeber die Behandlung des Völkermords an den Armeniern als eine »schwierige« Angelegenheit. Das Dilemma, vor das sich BIV9 gestellt sieht, hat aus seiner Sicht mit aktueller Anerkennungspolitik des Völkermords und zugleich mit den Grenzen der Multiperspektivität zu tun:

Da könnte man jetzt sagen, machen wir multiperspektivisch, nicht? Aber der Völkermord an den Armeniern bleibt ein Völkermord. Auch wenn [das nicht] die offizielle Linie der Türkei – und das kann man ja auch nicht ignorieren, ne? [...] Die sagen, also wer sagt, »der Völkermord an den Armeniern«, der kommt ins Gefängnis [...]. Und was machen wir denn jetzt, ne? (BIV9: 131)

Einerseits habe er den Völkermord unbedingt erwähnen wollen, andererseits habe er befürchtet, dass »die Seite rausgerissen« (BIV9: 140) werde, sodass er schließlich eine Kompromisslösung gewählt habe. Der Völkermord wurde eingebracht, obwohl er im Lehrplan nicht vorgesehen war, aber er wurde nicht prominent dargestellt, sondern in einem Arbeitsauftrag thematisiert: »[D]a haben wir versucht, uns da irgendwie so diesen Ausweg zu wählen. Also jetzt in der Tat nicht ganz weglassen. Es war ja nicht im Zentrum des Kapitels, aber nicht sich so hinstellen und sagen: ›Wir erklären euch jetzt eure Geschichte« (BIV9: 148).

Insgesamt wünscht sich BIV9 weniger Einschränkungen und mehr Ressourcen, um präzisere, bessere Schulbücher auf den Markt bringen zu können. Fehler im Schulbuch, etwa in Kapiteln zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust, seien immer wieder für rechte Propaganda instrumentalisiert worden. Dies müsse verhindert werden.

Fazit

Die Interviews mit siebzehn Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zeigen, dass diese zwar einen Wandel des Umgangs mit Geschichte in der deutschen Gesellschaft beobachten, ihn aber nicht primär mit migrationsbedingter Heterogenität in Verbindung bringen, sondern vielmehr mit einer Popularisierung und medialen Ausdifferenzierung geschichtskultureller Angebote.

Die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion beschreiben verschiedene Elemente eines grundlegenden didaktischen Wandels des Geschichtsunterrichts, der sich nicht zuletzt in den Bildungsmedien niederschlägt. Wo früher das Auswendiglernen von historischen Fakten erwartet wurde und der Unterricht frontal verlief, Debatte und Unterrichtsgespräche fehlten und textlastige »Bleiwüsten« (BIV13b: 187) die Schulbücher dominierten, stünden heute Dekonstruktion, Multiperspektivität, Handlungsorientierung, Schüler:innenzentrierung und kooperative Lernformen sowie eine Zuspitzung der Schulbuchentwicklung auf Arbeitsaufträge im Fokus. Kritisch gewendet, charakterisieren einzelne Bildungsmedienmacher:innen die Entwicklungen

als Übervisualisierung in bildlastigen Layouts, die differenzierte Autor:innentexte einschränkten.

Die befragten Akteur:innen identifizieren weitreichende Auswirkungen der Digitalisierung auf schulischen Unterricht und Bildungsmedienproduktion. Darüber hinaus stellen sie eine verstärkte Sensibilität der Öffentlichkeit für kontroverse Themen wie deutsche Kolonialverbrechen sowie deren Darstellung in Bildungsmedien fest. Entgegen der oben genannten Beobachtung der Popularisierung sprechen einige Interviewte von einem schwindenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Interesse für Geschichte, was sich etwa in der Kürzung von Stundenkontingenten im Fach Geschichte und der Zusammenlegung gesellschaftswissenschaftlicher Fächer niederschlägt.

Einige Bildungsmedienproduzent:innen sehen historische Themen wie Migration, die Geschichte des Rechtsradikalismus und die »Gastarbeitergeschichte« (BIV5) im Geschichtsunterricht unterrepräsentiert. Auch wenn manche dieser Themen in aktuelle Lehrpläne aufgenommen wurden, bestehe aufgrund der migrationsbedingten Pluralisierung weiterer Bedarf. Ferner konstatiert eine Mehrheit der Interviewten einerseits die Beharrungskraft nationalstaatlicher Rahmungen in Bezug auf historische Themen, andererseits eine Ergänzung durch internationale Vergleiche und die Einbindung globalgeschichtlicher Perspektiven in Lehrplänen und Bildungsmedien. Die Befragten betonen den Grundsatz, dass gesellschaftlicher Wandel und Kontroversen, die die Öffentlichkeit bewegen, von der Bildungsmedienproduktion berücksichtigt werden und sich in Bildungsmedien wiederfinden sollten. Die Umsetzung dieses Anspruchs könne allerdings von pragmatischen Hürden beeinträchtigt sein.

In Bezug auf die Debatte um die Vergleichbarkeit (nicht Gleichsetzung) des Holocaust mit anderen Genoziden, bekräftigen Interviewte die Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen. Manche unterstreichen die Relevanz des Themas im deutschen Kontext und platzieren es an die Spitze einer Themenhierarchie im Fach Geschichte. Andere wiederum plädieren im Hinblick auf eine globalisierte Welt dafür, den Holocaust in einen größeren, auch vergleichenden Kontext zu stellen – dabei sei jedoch darauf Acht zu geben, dass die deutsche Verantwortung nicht relativiert werde. Derartige komparative Ansätze seien in Schulbüchern aufgrund begrenzter Seitenzahlen allerdings kaum oder gar nicht umsetzbar.

Die Debatte um die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte in der aktuellen Geschichtskultur sei schon länger in Bildungsmedien aufgenommen worden. Die befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion stellen mehrere Verschiebungen in Bezug auf die Behandlung dieses Themas in Bildungsmedien fest, etwa die Fokussierung auf Rassismus und koloniale Verbrechen und nicht mehr auf wirtschaftliche und politische Aspekte des Kolonialismus. Einige beobachten dabei einen Wandel im Sprechen und Schreiben über die Ereignisse und die beteiligten Personen(gruppen) sowie einen kritisch(er)en Umgang mit eurozentrischen Perspektiven.

Schließlich wirkten sich, wie einige Befragten ausführen, auch das Erstarken des Nationalismus und geschichtsrevisionistischer Forderungen sowie die gesellschaftliche Debatte darum auf Bildungsmedien aus. So würden Deutungstraditionen hinsichtlich der Rezeption des Nationalsozialismus, aber auch der europäischen Einigung hinterfragt. Als einen Standard formulieren sie, dass entsprechende Kapitel in Bildungsmedien stets den Stand dieser Debatten widerspiegeln sollten. Auf den erstarkenden Natio-

nalismus reagiere die Geschichtsdidaktik mit der Forderung, den Konstruktcharakter der Nation stärker zu thematisieren. Dies sei aus pragmatischen Gründen in den Bildungsmedien für den schulischen Geschichtsunterricht allerdings nur in begrenztem Maße realisierbar.

Die Akteur:innen betrachten Migration als selbstverständlichen Bestandteil von Gesellschaft. Gleichzeitig haben sie ein unterschiedliches Verständnis des Begriffs, wobei die meisten Migration als dauerhaften Wohnortwechsel über Staatsgrenzen hinweg definieren. Auch verbinden manche Befragte Migration v.a. mit einer (Zu-)Wanderung neueren Datums aus bestimmten »Kulturräumen«. Im Datenmaterial offenbart sich zudem eine Suche nach geeigneten Bezeichnungspraxen im Kontext der Migrationsgesellschaft: Interviewte distanzieren sich einerseits von diskriminierenden Begriffen und verwenden Sprache kritisch und reflektiert. Andererseits nehmen sie Zuschreibungen vor, äußern Homogenitätsvorstellungen oder stellen eine »deutsche« Mehrheit den migrantisch markierten »Anderen« gegenüber.

Die Heterogenität von Lernvoraussetzungen im Klassenzimmer nennen nahezu alle Befragten als relevant für ihre Tätigkeit. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen führen sie dabei nicht in erster Linie auf migrationsbedingte Vielfalt in der Gesellschaft, sondern auf andere Gründe zurück, etwa auf die sozioökonomische Situation der Schüler:innen, die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems oder das »Verschwinden des Bildungsbürgertums« (BIV14: 137, ähnlich BIV8: 114). Unerheblich erscheint hierbei, wo die Heterogenität herrühre: Aufgabe der Bildungsmedien sei es, den Ist-Zustand der Gesellschaft abzubilden, die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen widerzuspiegeln und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit differenzierten Angeboten zu begegnen. Die Vielfalt der Gesellschaft wird von manchen Befragten auch mit einer Pluralisierung historischer Erzählungen in Verbindung gebracht. Dabei formulieren sie den Anspruch, mit Hilfe von Bildungsmedien Aushandlungsprozesse konkurrierender historischer Narrative zu fördern und Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit kontroversen Narrativen zu befähigen.

Auch wenn die Interviewten unterschiedliche Prioritäten in der Umsetzung von historischem Lernen in Bildungsmedien zeigen, stimmen sie in Bezug auf das Ziel des Geschichtsunterrichts überein, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sowie Urteils- und Medienkompetenz zu fördern. Damit greifen sie drei Kompetenzziele auf, die seit Langem in der bundesdeutschen Geschichtskultur verankert sind. Auch wenn diese Kompetenzziele nicht allein oder nicht in erster Linie mit der Migrationsgesellschaft in Bezug gesetzt werden, nehmen weitere, in Lehrplänen und geschichtskulturellen Diskursen noch nicht in dieser Weise etablierte Kompetenzziele in den Interviews viel Raum ein. In diesem Kontext formulieren die Bildungsmedienproduzent:innen den Anspruch an die historische Bildung, den Konstruktcharakter von Geschichtsnarrationen transparent zu machen. Die befragten Akteur:innen nennen dabei insb. das didaktische Prinzip der Multiperspektivität sowie verflechtungs- und globalgeschichtliche Einordnungen historischer Themen im Zusammenhang mit migrationsbedingter Vielfalt.

Nach ihren eigenen Spielräumen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext des wahrgenommenen Wandels befragt, beschreiben Interviewte Hürden und Limitierungen, die aus ihrer Sicht die Bildungsmedienproduktion prägen und die sie zumindest teilweise als einschränkend bewerten. Dazu zählen staatliche – konkret

bildungspolitische – Auflagen und wirtschaftliche Argumente. Steuernd wirken sich aus Sicht der Interviewten zudem der fachwissenschaftliche Forschungsstand und fachdidaktische Entwicklungen sowie geschichtskulturelle Debatten in der deutschen Öffentlichkeit aus, da diese in Bildungsmedien aufgenommen werden müssten. Die befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion skizzieren die Spielräume, die sie nutzen, um (a) Perspektivwechsel (etwa in Bezug auf den deutschen Kolonialismus) in Bildungsmedien einzubringen, oder (b) Themen zu behandeln, die kontrovers diskutiert werden, aber nicht explizit in Lehrplänen festgeschrieben sind, (c) Schwerpunkte zu setzen, bspw., indem sie Migration als Chance beleuchten und nicht primär problematisieren, oder (d) Bildungsmedien sprachsensibel und inklusiv zu gestalten.

In diesem Sinne bestätigt sich hier ein Befund der Bildungsmedienforschung, die neben hegemonialen Strukturen in der Branche der Bildungsmedienproduktion auch kritische und kreative Praktiken involvierter Akteur:innen ausmacht. Dabei agieren Bildungsmedienverlage nicht als »Organisationen der Umsetzung«, sondern als »Organisationen der Diskursproduktion« (Macgilchrist 2011b, 2017), die Wissensbestände reproduzieren, aber auch aktiv gestalten und zu ihrer Neuausrichtung beitragen.

Literatur

- Bläsi, Christoph (2018): »Educational Publishers and Educational Publishing«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 73-93.
- Gauger, Jörg-Dieter (2008): *Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/Richtlinien und Schulbücher für Geschichte*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): »Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen«, in: Michael Sauer/Charlotte Bühlgamer/Anke John/Astrid Schwabe/Alfons Kenkmann/Christian Kuchler (Hg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, Göttingen: V&R unipress, S. 297-320.
- Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heym, Anna (2018): »Digitale Bildungsmedien – Welche Faktoren beeinflussen die Strategien der Schulbuchverlage?«, *Dossiers 21*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2018-0061.
- Höhne, Thomas (2018): »Educational Media, Reproduction, and Technology: Towards a Critical Political Economy of Educational Media«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 115-125.
- Jürgens, Ulrike (2010): »Zur Publikation von Schulbüchern«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 229-232.
- Kühberger, Christoph (2005): »Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte«, in: *Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 1*, S. 172-176.

- Kühberger, Christoph (2008): »Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Reflexion zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen«, in: *Historische Sozialkunde* 1, S. 3-14.
- Kühberger, Christoph (2012): *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*, Olms: Georg Verlag AG.
- Macgilchrist, Felicitas (2011a): »Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung«, in: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Mainz: Schule und Alltag*, S. 29-35.
- Macgilchrist, Felicitas (2011b): »Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, S. 248-263.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): »Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools«, Eckert. *Dossiers* 15, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2017-0200.
- McGrew, Sarah/Breakstone, Joel/Ortega, Teresa/Smith, Mark/Wineburg, Sam (2018): »Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning«, in: *Theory and Research in Social Education* 46, S. 165-193.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen‹? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Müller, Lars (2021): *Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otto, Marcus (2018): »Textbook authors, authorship and author function«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 95-102.
- Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (2015): »Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band 2, Schwalbach im Ts.: Debus Pädagogik, S. 84-111.
- Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.) (2003): *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Popp, Susanne (2005): »Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, S. 491-507.

- Popp, Susanne (2013): »Globales Lernen und der Geschichtsunterricht«, in: Polis 4, S. 15-17.
- Popp, Susanne/Bernhard, Philipp (2021): »Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht. Drei Interventionen«, in: Lernen aus der Geschichte, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15048>.
- Popp, Susanne/Bernhard, Philipp/Schumann, Jutta (2021): »Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20, S. 18-32.
- Michael Rothberg (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin: Metropol.
- Sammler, Steffen/Otto, Marcus/Spielhaus, Riem (2021): »Womit werden wir *in Zukunft* lernen? Untertitel: Bildungsmedien zwischen medialem Wandel und gesellschaftlichen Herausforderungen«, in: Eine österreichische Schulmedientradition. Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum des Verlags Jugend & Volk, S. 25-32.
- Sammler, Steffen (2018): »History of the School Textbook«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), The Palgrave Handbook of Textbook Studies, London: Palgrave MacMillan, S. 13-24.
- Sammler, Steffen/Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars/Otto, Marcus (2016): »Textbook Production in a Hybrid Age: Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media«, Eckert. Dossiers 6, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2016-0073.
- Sauer, Michael (2016): »Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz«, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67, S. 588-603.
- Schwabe, Nicole (2020): Geschichtsunterricht de-zentrieren: Globale Verflechtungen historisch denken lernen, Bielefeld: Kipu.
- Wendt, Peter (2010): »Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 83-96.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2006): »Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity«, in: History and Theory 45, S. 30-50.
- Zimmerer, Jürgen/Rothberg, Michael (2021): »Enttabuisiert den Vergleich! Die Geschichtsschreibung globalisieren, das Gedenken pluralisieren: Warum sich die deutsche Erinnerungslandschaft verändern muss«, in: DIE ZEIT, 14/2021, erschienen am 30.3.2021.

4 Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft, Erinnerungspraktiken und historisches Lernen im Vergleich

Im Anschluss an die Analyse der Reaktionen auf und den Umgang mit Geschichte(n) im Wandel in den vier Handlungsfeldern des historischen Lernens nimmt dieses Kapitel eine vergleichende Perspektive ein. Es untersucht übergreifend, wie sich geschichtskultureller Wandel, Erinnerungspraktiken und historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft in Schulen, Gedenkstätten sowie Museen, im non-formalen Bildungsbereich und in Bildungsmedien gestalten – und wie sie gestaltet werden. Dabei bildet die Perspektive der jeweiligen Akteur:innen den Ausgangspunkt. Die in den vier Handlungsfeldern historischen Lernens identifizierten Aspekte des geschichtskulturellen Wandels umfassen sowohl Pluralisierungsprozesse von Narrationen, Positionen von Sprechenden und Sprache an sich als auch Migration und Medienwandel, hier speziell die Digitalisierung.

Mit der Thematisierung von Migrationsprozessen und migrationsgesellschaftlichem Erleben durch die Befragten gehen Bewertungen der deutschen Migrationsgesellschaft bzw. von Deutschland als Einwanderungsland einher. Diese zeigen sich in verschiedenen Bezeichnungspraxen, mit denen Ausgrenzungs- und anderweitige Zuschreibungsprozesse ebenso einhergehen können wie Selbstpositionierungen und Empowerment.

Erinnerungspraktiken und historisches Lernen sind eng verflochten mit Spielräumen und Möglichkeiten sowie Grenzen des Handelns der Akteur:innen historischen Lernens. Das folgende Kapitel zeigt zunächst auf, wie erinnert wird, aber auch, welche Sichtweisen und Anwendungen historischen Lernens es unter den Akteur:innen in den vier Handlungsfeldern gibt (Kapitel 4.1 bis 4.3). Anschließend greift es die im vorangegangenen dritten Kapitel umrissenen Fallbeschreibungen auf, um vergleichend herauszuarbeiten, wie die Perspektiven der Akteur:innen in den verschiedenen Feldern zueinander stehen (Kapitel 4.4).

4.1 Geschichtskultureller Wandel im Vergleich

Sebastian Bischoff, Lena Kahle, Martin Lücke und Riem Spielhaus

In diesem Unterkapitel gehen wir zusammenfassend den Fragen nach, wie die interviewten Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern historischen Lernens Wandel in Bezug auf Geschichtskultur thematisieren: *Was* nehmen die Akteur:innen als Wandel in der Geschichtskultur wahr und was verändert sich, *wie* beschreiben und bewerten sie Wandel und *worin* sehen sie Motoren dafür? Als Wandel fassen wir hier eine bewusst wahrgenommene und thematisierte Veränderung der Geschichtskultur. Wandel ist, das zeigen auch die Interviews, nicht ohne einen Kontrast – wie bspw. Kontinuität, Beharrung oder Stillstand – beschreibbar.

Die Analyse der Interviews dokumentiert unterschiedliche Positionen in der kontrovers geführten Debatte um geschichtskulturellen Wandel. Die Interviewpartner:innen greifen z.T. öffentliche und politische Diskurse auf und beziehen sich auf diese. Die Interviewten verorten Wandel zudem vorwiegend in einem unbestimmtem Früher als Gegensatz zur Gegenwart; oftmals nennen sie lebensweltlich relevante Zeiträume wie die letzten zwanzig Jahre. Explizit werden Zäsuren¹ oder zeitliche Einordnungen wie der Mauerfall, die Anschläge vom 11. September 2001 oder andere terroristische Anschläge im Namen des Islams oder der »Sommer der Migration« genannt.

Zudem beeinflusst die jeweilige institutionelle Einbindung der Befragten in unterschiedliche Felder der geschichtskulturellen Bildungsarbeit deren Wahrnehmungen und Einordnungen von Wandel – ebenso wie ihre Positionen dazu – wesentlich. Dabei ist der Bezug auf Wandel nicht immer affirmativ: Einige Interviewte beklagen fehlenden Wandel und Veränderung. Sie verweisen auf diesem im Wege stehende Kontinuitäten und rekurren auf Traditionen. Dabei sind solche Verweise auf Kontinuität in der Vergangenheit vielfältig und abhängig von dem historisch-politischen Handlungsfeld der Akteur:innen: Exemplarisch dafür steht die Kritik an der marginalisierten Thematisierung der Kolonialgeschichte (z.B. BI5: 98, BI9: 391, BII21, BIII2, BIII3) und dem Verschweigen rassistischer Morde in der frühen BRD und der DDR (z.B. BIII15, BIII17). Aber auch die unter dem Begriff Vertreibung gefassten Migrationsbewegungen nach

1 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in einigen Interviews geschichtskulturell relevante Daten (u.a. 1989 oder der 11.9.2001) von den Interviewenden in Fragen eingewoben wurden. Deswegen kommen diese Zäsuren sicherlich auch häufiger zur Sprache.

dem Zweiten Weltkrieg, deren vermeintliches Verschwinden in der Geschichtskultur von einem Akteur im Handlungsfeld der non-formalen historischen Bildung konstatiert wie kritisiert wird (BIII16), werden aufgegriffen. Akteur:innen der Bildungsmediensproduktion lehnen wiederum die ihnen zufolge weiterhin bestehende Priorisierung der nationalen oder europäischen Geschichte in Lehrplänen (BIV10: 10) ab, die sie dazu zwingen würde, die vorderasiatisch-europäisch-deutsche Entwicklungsgeschichte in den Mittelpunkt von Unterricht und Schulbüchern zu stellen (BIV3: 190). Diese Akteur:innen bewegen sich also in einer Geschichtskultur, in der Kontinuitäten dominieren und damit bedeutender als Wandel sind; dabei intendieren sie oftmals Veränderung.

In der Zusammenschau der vier Handlungsfelder historischer Bildung zeigen sich wiederkehrend fünf Dimensionen von Wandel: eine *Pluralisierung von Erzählungen, Sprache und Wandel, Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte, Wandel und Migration(-sgesellschaft) sowie Medienwandel und Digitalisierung*. Die fünf Dimensionen werden wir im Folgenden näher erläutern.

4.1.1 Pluralisierung von Erinnerungen und Geschichtserzählungen

Viele der Interviewpartner:innen stellen eine zunehmende Präsenz von Geschichtserzählungen in der Öffentlichkeit fest. Sie beobachten eine gestiegene Bedeutung von Gedenkstätten sowie eine Pluralisierung und Diversifizierung von historischen Erzählungen. Bedeutungszuwachs geht hier jedoch offenbar nicht einher mit einer Verengung hin zu vereinheitlichenden Narrativen, etwa zu rein nationalgeschichtlichen Zugängen. Vielmehr äußern die meisten Akteur:innen das Anliegen, neben einer dominanten Meistererzählung anderen Geschichtsdeutungen Raum zu geben. Diesen Wandel nehmen zumindest Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten als »furchtbar langsam« wahr und hoffen, »dass die nächsten Generationen ein bisschen schneller sein werden« (BII14: 83). Damit markieren sie zugleich das Beharrungsvermögen ihrer Institutionen und die Grenzen der eigenen Agency. Pluralisierung beschreiben sie vor diesem Hintergrund als eine Stärkung marginalisierter Positionen.

Interviewte Lehrkräfte beschreiben einen veränderten Umgang mit Geschichte als deren bessere Zugänglichkeit (u.a. BI15: 52) und gleichzeitig als Diversifizierung von Geschichtserzählungen (u.a. BI24: 95): Die Gedenk- und Erinnerungskultur werde verstärkt öffentlich verhandelt (u.a. BI16: 132). Dabei berichten sie, dass historische Ereignisse oftmals kontrovers diskutiert werden – im Klassenzimmer wie in der gesamten Gesellschaft (siehe Abschnitt 3.1.2).

Auch die meisten befragten Praktiker:innen der non-formalen Bildung bestätigen für ihr Feld eine Pluralisierung historischer Erzählungen. Sie verweisen dabei insb. auf die Rolle von Geschichtsinitiativen. So versuchten Geschichtswerkstätten, »die offizielle Geschichte [...] anzureichern« (BIII1: 4) und Geschichte so »partizipativer« (BIII1: 34) zu gestalten. Vor allem jedoch charakterisieren Interviewpartner:innen die Pluralisierung als Folge der Selbstermächtigungspraxen von Migrant:innen und anderen negativ von Rassismus oder Antisemitismus Betroffenen. Einige von ihnen konstatieren ein dadurch gestiegenes Interesse an Geschichte, das insb. durch die zunehmende Auf-

merksamkeit für Oral History und Geschichte von unten flankiert werde. Eine der Befragten, die in zahlreichen Geschichtswerkstätten mitgearbeitet hat, beschreibt zudem ein allgemein stärkeres Interesse an Geschichte. Als Historikerin sei man mittlerweile aufgrund der Sehnsucht nach »großen Erzählungen [...] Expertin und Autorität per se« (BIII13: 51).

Auffallend ist jedoch, dass Befragte aus dem Feld der non-formalen Bildung, wenn sie über Wandel sprechen, gerade dessen Abwesenheit thematisieren und auf Kontinuitäten verweisen. Das erklärt sich damit, dass sich manche Initiativen gegründet haben, um auf Kontinuitäten, bspw. des Rassismus, in der deutschen Gesellschaft hinzuweisen (BIII17). Außerdem beschreiben sie Wandel häufig als Rückfall in völkische Narrative – eine Veränderung, die eine Reihe der befragten Akteur:innen aus Geschichtsinitiativen als prägend für ihre Arbeit charakterisieren.

Im Zusammenhang mit den Möglichkeiten einer Pluralisierung von Erinnerungen und Geschichtserzählungen, die über das Internet und andere Medien leichter zugänglich werden und z.T. zur Partizipation animieren, sprechen Interviewte verschiedener Bildungsbereiche zudem von einer Popularisierung der Geschichtskultur (siehe 3.1.2 sowie 3.4.1). So nennen gerade Lehrkräfte Spielfilme, Dokumentationen, Serien, Audio- und Virtual-Reality-Formate, Animationen, Computerspiele, journalistische wie populärwissenschaftliche Publikationen und Romane mit historischen Inhalten. An diesen lasse sich eine vermehrte Präsenz oder gar Omnipräsenz von Geschichte erkennen: »Es gibt, meiner Ansicht nach, halt schon einen Geschichtsboom, [...] also das irgendwie natürlich auch vermarktet wird in Serien und Fernsehproduktionen und so weiter [...] auf der Ebene von [...] Populärkultur« (B130: 167f.). Erzählungen, Erinnerung und Geschichte seien nun für alle verfügbar, lautet eine von mehreren Lehrkräften und Bildungsmedienmacher:innen formulierte Feststellung. Dabei wird über die Interviews eine Kontroverse hinsichtlich der Bewertung dieser Entwicklung deutlich, denn der vereinfachte Zugang zu Wissen über das Internet bedeutet für die einen eine gleichberechtigtere Teilhabe an Geschichtskultur und -erzählungen und für die anderen einen Qualitätsverlust historischen Wissens. Gleichzeitig nutzen nur wenige der befragten Lehrer:innen das Internet bewusst als ein Medium, das Zugang zu unterschiedlichen Quellen ermöglicht, die interpretiert, kritisiert und in Frage gestellt werden können.

Bildungsmediengestaltende weisen in diesem Zusammenhang auf veränderte Bedarfe bei der Medienkompetenz hin, die eine verstärkte Einführung der Schüler:innen in Techniken und Kompetenzen des historischen Lernens erforderlich machen. Insbesondere angesichts des Erstarkens der politischen Rechten und der Verbreitung manipulativer Nachrichten zeige sich dies als notwendig (BIV15: 141, 161):

Also, bestimmte Konstanten werden bleiben, egal ob man sich mit Printmaterialien oder digitalen Materialien mit Geschichte beschäftigt. Und wichtig ist vor allen Dingen, kritisch an digitale Produkte heranzugehen. Und da, finde ich, bieten wir mit dem Fach Geschichte wirklich gute Hilfsmittel im Zeitalter von Fake News, nämlich die Quellenkritik. Und es gibt sozusagen nichts Zeitgemäßeres als Quellenkritik zu betreiben. Wer hat die Seite erstellt? Mit welcher Absicht ist der Text verfasst worden? Dekonstruktion. Das ist ureigenes, ureigenes historisches Handwerkzeug, was man da heutzutage den Kindern mitgeben kann. (BIV15: 133)

Im schulischen wie im non-formalen Handlungsfeld des historischen Lernens beziehen zahlreiche Akteur:innen Position zur Bedeutung des Nationalsozialismus. So halten mehrere Lehrkräfte fest, dass der Nationalsozialismus nach wie vor einer der relevantesten Bezugspunkte für Schüler:innen (siehe Kapitel 3.1), aber auch allgemein für die Gesellschaft in Deutschland (Kapitel 3.3) sei. Dennoch, und das schließt an die wahrgenommene diversifizierte Erinnerungskultur an, sei die Bezugnahme auf den Nationalsozialismus von zunehmender Ambivalenz geprägt. Während insb. auf den Nationalsozialismus bezogen, einige Interviewte ein abnehmendes Geschichtsbewusstsein konstatieren wie kritisieren, werten andere Bildungsakteur:innen positiv, dass »zum Teil kontroverse Diskussionen statt[finden]« (BIII12: 31). Indem es zu Kontroversen komme, habe diese mehr Diskussionen zur Folge. (BI6: 132). Die Analyse der Interviews mit Expert:innen aus Gedenkstätten und Museen führt zu ähnlichen Befunden. Die Geschichte des Nationalsozialismus – sowie die der DDR – »ist so ein Kanon, der sich durchzieht« (BI3: 43), und deren Bedeutung als unbestritten angesehen wird. Sie solle jedoch nicht als Bestandteil einer homogenen Nationalgeschichte erzählt werden, sondern im globalen Kontext betrachtet werden und durch Aspekte wie Kolonial- oder Migrationsgeschichte eine Pluralisierung erfahren (siehe Abschnitt 3.2.2, z.B. BII16). Auch Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen sehen den Wandel der Geschichtskultur im Besonderen in der Etablierung der Erinnerung an die Shoah, jedoch werden diese Etablierungsprozesse vielfach kritisiert, da die Shoah von Staats wegen als Standortvorteil genutzt würde, um sich als »Aufarbeitungsweltmeister« zu präsentieren (siehe Kapitel 5.4). Einige nennen es zudem »unglaublich, dass die Erinnerung dann anfangen kann, wenn alle tot sind« (BIII13: 51).

Dass Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein bei Schüler:innen führen soll, ist für die Interviewten Bildungsmedienproduzent:innen eine Selbstverständlichkeit (BIV5: 56, BIV7: 107, BIV10: 66, BIV15: 81). Dazu sollten Schulbücher möglichst »neutral und wertungsfrei« sowie »differenziert und multiperspektivisch« (BIV5: 118) sein, verschiedene »Deutungsangebote [...] machen, aber selber nichts [...] deuten und selber nicht [...] werten« (BIV7: 58). Die Befragten bringen die Pluralisierung von Geschichtserzählungen in Verbindung mit einem gesteigerten Interesse der Schüler:innen an »neuen« Themen (BIV5: 128), betrachten es aber auch als Herausforderung in ihrer konkreten Arbeit an Bildungsmedien, die Vielfalt von Narrativen zwischen zwei Buchdeckeln zu thematisieren (BIV16: 93) und kontroverse Themen ausgewogen darzustellen (BIV6: 102, BIV9: 131).

Damit spiegeln die Akteur:innen die Debatten wider, die zuletzt umfassend um Inklusion und Geschichte geführt wurden. Immer weniger werde auf in Schulbüchern behandelte Themen und Fakten gebaut. Stattdessen rücke insb. im schulischen Geschichtsunterricht die Lehrperson in den Fokus, um neue Themen und Narrative, aber auch allgemeinpädagogische Herausforderungen wie z.B. Dekonstruktion von Machtverhältnissen im Klassenzimmer aufzufangen (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016).

Der beobachtete Wandel der Geschichtskultur, der, wie der Vergleich der Interviews in den vier Bildungsbereichen zeigte, angesichts von Pluralisierung mit einer gestiegenen Anforderung an partizipative Ansätze und Methoden einhergeht, wird unterschiedlich bewertet. Einige Befragte betrachten den Verlust von Etabliertem und Bekanntem als Herausforderung. Die meisten Interviewten benennen jedoch die positiven Aspekte

wie Empowerment und zunehmende Sichtbarkeit marginalisierter Geschichte(n). Einige von ihnen nehmen die Veränderungen konkret auf und ermöglichen damit, wie dies in der Bildungsmedienproduktion deutlich wird, den Umgang mit Pluralität im Rahmen historischen Lernens.

4.1.2 Sprache und Wandel

Im Hinblick auf den geschichtskulturellen Wandel messen die Befragten aus den vier Handlungsfeldern historischen Lernens der Sprache eine unterschiedlich große Bedeutung bei. Interviewte Akteur:innen der schulischen Bildung beziehen sich häufig auf Sprache und nennen sie im Zusammenhang mit Quellenverständnis und -kritik, Lesekompetenzen oder dem Konsum neuer Medien. Hingegen findet Sprache von den Interviewten im Handlungsfeld Museen und Gedenkstätten sowie in der non-formalen historischen Bildung kaum Erwähnung. In Museen und Gedenkstätten wird der Aspekt bestenfalls als relevant für eine diversitätsbewusste Professionalisierung von Mitarbeitenden angesehen (z.B. BI21: 43), nicht jedoch, wie in den Feldern Schule und Bildungsmedienproduktion, als Problemhorizont einer sich verändernden Sprachkompetenz bei Lernenden.

Einige interviewte Lehrkräfte stellen Verbindungen zwischen Sprachkompetenzen und gesellschaftlichem Wandel her. Sie halten fest, dass die Sprach- und Lesekompetenz sowie die Kompetenz, komplexe Inhalte wiederzugeben, nachgelassen habe. Dafür nennen sie unterschiedliche Gründe. Häufig führen sie eine Abhängigkeit der sprachlichen Bildung vom sozialen Herkunftsmilieu an, mitunter sehen sie einen Kausalzusammenhang (z.B. BI1: 39). So konstatiert eine Lehrkraft: »Also die Konzentrationsfähigkeit, im Umgang eben auch gerade mit längeren Texten, Textverständnis ist einfach tatsächlich bei Schülern, die das von zu Hause nicht gewohnt sind, dass gelesen wird, dass gesprochen wird, ist sehr offensichtlich [weniger ausgeprägt]« (BI5: 43). Einzelne Lehrkräfte verweisen auf die Rolle neuer Medien und deren Schnellebigkeit, aufgrund derer sich Schüler:innen nicht mehr auf längere und komplexere Themen konzentrieren könnten (BI37: 107). Nicht zuletzt stellen Lehrkräfte auch einen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Migrationserfahrung her. An dieser Stelle tritt jedoch ein Unterschied zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen deutlich hervor, denn es sind fast ausschließlich Gesamtschullehrer:innen, die ungeeignete Lehrmaterialien kritisieren, die nicht für alle Schüler:innen verständlich seien (u.a. BI3, BI18). Migrationserfahrungen von Schüler:innen seien dabei allerdings nur eine Ursache für die Schwierigkeiten, mit Buchtexten umzugehen. Gesamtschullehrer:innen müssen, aufgrund sehr leistungsheterogener Klassen, Lehrmaterialien sprachlich häufig anpassen. Das wird in den Interviews mit Gymnasiallehrkräften nicht verhandelt.

Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion sprechen gesunkene Sprach- und Lesekenntnisse ebenfalls an. Sie bezeichnen es als neue Herausforderung und veränderten Bedarf, mit den Bildungsmedien der sprachlichen Diversität und unterschiedlichen Lernniveaus gerecht zu werden. Dafür gelte es, didaktische Methoden und Darstellungsformen zu entwickeln, die Widersprüche und Kontroversen für Gruppen mit heterogenen Lernvoraussetzungen aufbereiten und nachvollziehbar machen.

Die Notwendigkeit, im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Niveaus der Schüler:innen differenzierte Bildungsmedien zu erstellen, zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Interviews. Dabei führen nur wenige Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion das Zurückgehen sprachlicher Kompetenzen bei den Schüler:innen explizit auf natio-ethno-kulturelle Herkunft bzw. Migration zurück. Vielmehr sei das Beherrschen der für den Geschichtsunterricht erforderlichen Fachsprache zurückgegangen (BIV16: 115). Sprachliche Kompetenz nehme zudem im Kontext des medialen Wandels nicht nur in der Schule ab (BIV14: 39). Deshalb, prognostiziert der Interviewte BIV2, werde sprachsensibler Unterricht »eines der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen sein« (BIV2: 190). In den Interviews zeigt sich auch eine große Sensibilität für sprachliche Barrieren als Ursache von Bildungsbenachteiligung. Zudem kommt ein Konsens unter den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zur Sprache: das Ziel, ebendieser Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und inklusive Produkte zu entwickeln.

Sprachsensible, Binnendifferenzierung ermöglichende, veranschaulichende Elemente wie Glossare, Concept-Maps und Visualisierungen sowie das Vereinfachen der Verfasser:innentexte gehören zu den in den Interviews genannten Lösungsansätzen. Darüber hinaus werden didaktische Hilfestellungen bspw. für Fremdworte eingebaut, Texterschließungsaufgaben formuliert oder separate Sprachfördermaterialien angeboten.

4.1.3 Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte

Insbesondere Befragte aus den beiden Handlungsfeldern Gedenkstätten und Museen sowie Bildungsmedienproduktion nehmen Bezug auf die Bedeutung von Globalisierung. Die Interviewpartner:innen aus dem Feld der non-formalen Bildung thematisieren eher allgemein und unspezifisch eine »krass globalisierte [...] Welt« (BIII20: 73). Wenn dies spezifischer geschieht, ist die Bandbreite der Beschreibungen groß. Mitunter wird ein Wandel hin zu globalgeschichtlichen Bezügen gesehen (BIII6: 110), andere konstatieren aufgrund sinkender Schulstundenbudgets des Geschichtsunterrichts genau das Gegenteil: eine Abnahme globaler Bezüge sei festzustellen (BIII3: 38). Dieses Beispiel verdeutlicht damit auch, wie sehr der Umgang mit Geschichte in den untersuchten Handlungsfeldern der Geschichtskultur auseinanderlaufen kann.

Mehrere Bildungsmedienproduzent:innen konstatieren eine Verschiebung der Geschichtsbetrachtung weg vom nationalstaatlichen Rahmen hin zu transnationalen, verflechtungs- und weltgeschichtlichen Perspektiven, die sie vorantreiben wollten (siehe Abschnitt 3.4.1). Die Interviewten im Handlungsfeld Schule thematisieren Globalisierung kaum. Hingegen nennen sie den Ansatz der Globalgeschichte verstärkt in Bezug auf das historische Lernen und die didaktischen Prinzipien, mit denen auf historische Orientierungsbedürfnisse einer heterogenen Schüler:innenschaft reagiert werden könne (siehe Abschnitt 3.1.3).

Das Reden über Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte in Museen und Gedenkstätten findet, wie weiter oben bereits angedeutet, vor einem doppelten Konsens statt: Die Geschichte des Nationalsozialismus erscheint erstens noch im-

mer unbestritten relevant, zweitens gelten rein nationalgeschichtliche Erzählungen als überholt und sollen hinterfragt oder sogar überwunden werden (siehe Abschnitt 3.2.1, z.B. BII18: 67). Vor diesen Grundannahmen wird in der Globalgeschichte und in verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen nach Narrativen gesucht, die diesem doppelten Anspruch gerecht werden können. Dabei rekurren die Akteur:innen auf Ansätze, in denen die Geschichte des Nationalsozialismus mit Kolonialgeschichte in Zusammenhang gebracht wird, oder sie betonen, dass Häftlingsgruppen in NS-Lagern auch national divers waren, weshalb die Verfolgungsgeschichte des Nationalsozialismus nicht als eine rein deutsche Geschichte erzählt werden könne (siehe 3.2.1, z.B. BII17: 15)

Nicht nur Akteur:innen historischer Bildung in Gedenkstätten und Museen benennen ein Spannungsfeld zwischen einer Öffnung nationaler Narrative auf der einen Seite und dem Bezug auf die deutsche Geschichte auf der anderen Seite (»auch wenn natürlich die Ausgangsbasis diese deutsche Geschichte bleibt«, BII2: 53). Ähnliche Ansprüche finden sich in der Schule, bspw. in der Debatte um die didaktischen Prinzipien der Längsschnitte gegenüber der Chronologie. So gibt es im Sample der Geschichtslehrkräfte sowohl Lehrende, die in der vorgegebenen curricularen Struktur agieren, als auch einige wenige Lehrende, die die eigenen Gestaltungsspielräume nutzen und Zugänge wie das Unterrichten globalgeschichtlicher Ansätze vertreten (siehe Abschnitt 3.1.4). Einzelne der interviewten Expert:innen plädieren dafür, viele historische Themen »aus globaler Perspektive« (BI20: 141) zu betrachten und damit aus dem nationalstaatlichen Rahmen zu lösen. Hier kommt gleichzeitig eine Kontroverse zum Vorschein, denn dem stehen Positionen gegenüber, die nationalen Narrativen eine unerlässliche Orientierungsfunktion zuschreiben. Auffällig ist zudem, dass es gerade diejenigen Lehrkräfte sind, die Globalgeschichte als Teil von historischem Lernen in der Schule verstehen, bspw. im Kontext von Verflechtungsgeschichte(n), die sich mit dem Thema auch außerhalb der Schule, im Studium oder im Rahmen einer angestrebten Promotion auseinandergesetzt haben.

4.1.4 Geschichtskultureller Wandel und Migration(sgesellschaft)

Befragte aus den vier Handlungsfeldern historischer Bildung begreifen Migration als Normalität und nicht notwendigerweise als Indikator für geschichtskulturellen Wandel. Der Bezug auf die Migrationsgesellschaft, die damit überwiegend als Status quo anerkannt wird, ist allerdings sehr unterschiedlich. So kommt im Handlungsfeld Schule häufig eine sprachliche Reproduktion einer binären Sicht auf Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund zum Vorschein: Obwohl die meisten Lehrkräfte gegenwärtige Veränderungen explizit nicht mit Migration verbinden, werden in den Interviews durch natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen wie »türkisch«, »russisch«, »muslimisch« und »arabisch« ihre Schüler:innen diskursiv als Migrationsandere geschaffen (Abschnitt 3.1.1). Dennoch überwiegt auch bei diesen Lehrkräften die Annahme, dass der Wandel hin zur Migrationsgesellschaft längst stattgefunden habe; er sei bereits seit vielen Jahren im Klassenzimmer erkennbar. Dabei zeigt sich v.a. die Thematisierung des Islams bzw. muslimischer Schüler:innen als Beispiel für Othering in der Schule (Spielhaus 2018, Otto/Spielhaus 2020). Spätestens seit dem 11. September 2001 steht

der Islam nicht nur als Chiffre für Effekte der Migration. Darüber hinaus symbolisiert er generell mögliche Konfrontationen zwischen unterschiedlichen kulturellen und politischen Weltanschauungen (siehe ausführlicher Abschnitt 3.1.2). Eine Interviewpartnerin aus einer non-formalen Geschichtsinitiative beschreibt weithin dokumentierte Zuschreibungspraxen als Facette des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft:

Wissen Sie, [...] die Schubladen, [die] ich als Mensch dieser Gesellschaft habe, die Schublade, in der ich steckte, war immer dieselbe, es war eine rassistische Schublade, aber die Etiketten da drauf wurden immer überklebt. Also erst war ich Gastarbeiterkind, dann war ich nur noch Gast, was bedeutet: »Du hast hier nichts zu sagen« – ein Gast kommt und geht. So, dann war ich auf einmal Ausländer, das war so Solingen, ja, und dann irgendwann wurde ich dann zur Muslimin. Mich hat niemand gefragt, was ich wirklich bin. (BIII20: 94)

Unterschiede zwischen den vier Bildungsbereichen zeigen sich auch hinsichtlich der Sicht auf den Zusammenhang zwischen Wandel und Migrationsgesellschaft: So finden sich v.a. unter den non-formalen Bildungsinitiativen solche, die Migration in gegenwärtigen Wandlungsprozessen keine zentrale Rolle zuweisen. Andere hingegen, Akteur:innen v.a. aus Museen, Gedenkstätten und einigen non-formalen Bildungsprojekten, denken geschichtskulturellen Wandel in enger Verknüpfung mit Migration. Das äußert sich bspw. darin, dass die aufgrund von Migration plurale(re) Gesellschaft und die daraus ihrer Ansicht nach entstehenden Bedarfe für den Bildungskontext selbstverständlicher Ausgangspunkt ihrer Aktivitäten sind. In Museen und Gedenkstätten wird bspw. diskutiert, ab wann und in welchem Umfang Migration als gesellschaftlich relevant und damit auch als einflussreich für geschichtskulturellen Wandel angesehen werden kann. Als »Phänomen der Gegenwart mit einer langen Geschichte« (siehe Abschnitt 3.2.3) reflektieren Akteur:innen z.B. darüber, ob nicht etwa die kurze Zeitspanne einer scheinbar homogenen deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg den eigentlichen historischen Sonderfall darstelle (v.a. BII13: 68), während Migration der eigentliche Normalfall sei.

Dass Migration die Gesellschaft und damit auch ihre Institutionen dennoch – und besonders seit dem »Sommer der Migration« 2015 – herausfordere, wird von mehreren Befragten geäußert. Hier zeigt sich ein Reden über Migration, das alarmistische Züge trägt (»aber im Moment habe ich das Gefühl, stehen wir an einer wirklich [großen] Welle, [...] der wir uns stellen müssen, wie gehen wir damit um«, BII4: 67). Deutlich wird, dass zumindest ein überwiegender Teil der Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten Migration als Motor für geschichtskulturellen Wandel ansieht. Diese Befragten führen aus, dass gerade die Wahrnehmung von gegenwärtiger Migration »als Herausforderung oder Chance« (Abschnitt 3.3.3) unmittelbare Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Ausstellungspraxis habe. Auch die geschichtskulturellen Institutionen, in denen sie tätig sind, würden sich dadurch verändern. Neben dem allgemeinen Wandel der Geschichtskultur verweisen Initiativen, die auf eine längere Geschichte im Feld der non-formalen Bildung zurückschauen, auch auf innere Veränderungen, wie Liberalisierungsprozesse durch das Hinzukommen von jungen Akteur:innen.

In der Bildungsmedienproduktion hingegen nimmt das Bewusstsein für die Migrationsgesellschaft langsam zu und gewinnt allmählich für die Arbeit der Interviewten an Bedeutung. Migration nennen die Befragten in diesem Handlungsfeld historischen Lernens lediglich als eine von mehreren Dimensionen des Wandels, unter denen der Medienwandel eine zentrale Rolle spielt (siehe 4.1.5). Im Kontext von Themenwahl und inhaltlicher Gestaltung von Bildungsmedien kommt der migrationsbedingt vielfältigeren Zusammensetzung der Klassenzimmer eine wachsende Bedeutung zu. Einige der Lehrkräfte beobachten ein gestiegenes historisches Orientierungsbedürfnis in ihren Klassen: Die Behandlung etwa der Geschichte des Osmanischen Reiches wird entweder eingefordert, wenn diese bisher kein Thema war, oder sie wird zunehmend kontrovers verhandelt. Auch werde diese mitunter zusammen mit der aktuellen politischen Situation in der Türkei diskutiert (u.a. BI27, BI32). Gleichzeitig berichten befragte Lehrkräfte, dass verschiedene Themen Kontroversen auslösen könnten. So haben einige Lehrkräfte Erfahrungen mit Auseinandersetzungen über den »Genozid an den Armenier:innen« gemacht (u.a. BI3: 91, BI4: 174, BI10: 407, BI14: 51) oder über die Konflikte um Kurdistan (BI3: 85, BI37: 115).

Für die Bildungsmedienproduktion ist die migrationsbedingte Vielfalt in Klassenzimmern gerade deshalb relevant, weil Schulbücher und digitale Bildungsmedien mehreren Befragten zufolge an die veränderte Lebenswirklichkeit der Schüler:innen anknüpfen (BIV2: 188). Den Anspruch, »die Diversität in der Gesellschaft [...] wider[zu]spiegeln« (BIV15: 105), formulieren mehrere interviewte Bildungsmedienmacher:innen. Gleichzeitig charakterisieren einige von ihnen die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven und Narrative der Vergangenheit in Büchern mit begrenztem Umfang als große Schwierigkeit.

Zu den Herausforderungen, denen Bildungsmedienproduzent:innen in ihrer Arbeit begegnen, gehört außerdem die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Themen, die im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung als sensibel wahrgenommen werden – als Beispiele nennen Interviewpartner:innen den Nahostkonflikt, die mittelalterlichen Kreuzzüge, die Geschichte des Osmanischen Reiches oder den Kolonialismus. Dabei formulieren sie eine Reihe von Kriterien für die angemessene Behandlung solcher Themen. Dazu zählen die Distanzierung von dichotomen Auffassungen und von Zuschreibungen (BIV9: 148), die Meidung von Geschichtsnarrativen, die ausschließlich der »traditionellen westlichen Geschichtsschreibung« (BIV9: 131) entspringen, sowie der Anspruch, »echte Multiperspektivität herzustellen«, der jedoch schwer zu realisieren sei (BIV6: 37). Zum einen sei der Zugang der Schulbuchautor:innen zu Quellen, die aus anderen Sprachräumen kommen und nicht im Kontext des Imperialismus entstanden, weiterhin sehr begrenzt. Zum anderen beschreiben sie als Herausforderung, sog. »stumme Gruppen« (BIV6: 37), die keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben, angemessen zu repräsentieren. Die gestiegene Sensibilität gegenüber der Darstellung kontroverser Themen und marginalisierter Gruppen charakterisiert ein Abteilungsleiter aus einem Bildungsmedienverlag ausdrücklich als Chance zur Verbesserung der Bildungsmedien, denn je mehr Perspektiven berücksichtigt würden, desto »reicher« (BIV16: 31) werde das Produkt.

4.1.5 Medienwandel und Digitalisierung

In den Interviews aller Teilstudien werden Veränderungen in Bezug auf Medien und Mediennutzung angesprochen und ebenso wie der migrationsspezifische Wandel als relevante Größe gesetzt. Das gilt im Besonderen für die Handlungsfelder Schule – wo die angesprochenen Veränderungsprozesse weit über Digitalisierung hinausgehen – und Bildungsmedienproduktion, wo die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Medium Schulbuch intensiv thematisiert werden. In dem Feld der non-formalen Bildung taucht Digitalisierung hingegen nur vereinzelt auf. Beispielsweise wird sie als Beschleuniger der Multiperspektivität gesehen, da man durch Digitalisierung und Internet gar nicht mehr umhinkomme, sich mit anderen Perspektiven zu beschäftigen (BIII15: 21).

Jedoch diskutieren gerade Lehrkräfte den Wandel hin zu einer Omnipräsenz von Medien, die sich mit Geschichte befassen und diese damit ihrer Ansicht nach immer häufiger repräsentieren, kontrovers. Auf der einen Seite werden die traditionellen Medien wie das Schulbuch, Tageszeitungen, Nachrichtensendungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks oder eigens für den Unterricht produzierte Unterrichts- und Dokumentarfilme von den Lehrkräften meist als seriös bewertet. Vertrauen genießen zudem institutionell produzierte und archivierte Medien mit Bildungs- und Informationsauftrag. Auf der anderen Seite stehen Docutainment, Videospiele und Youtube-Clips, die lediglich anregend seien, zum Thema hinführen oder als Beispiele dienen könnten. Die Gefahr bestehe hier in einem »Fernseh-Doku-Wissen« (B18: 176), was nicht zu Quellenkritik und Wissen ver helfe. Der überwiegende Teil der Lehrer:innen betont dennoch, dass digitale Medienprodukte aktivierend und motivierend sind, indem sie bei ihrer Schüler:innenschaft Interesse wecken. Einige Lehrkräfte sehen neue Medien und die Digitalisierung als Chance und fordern hier, dass Medienkompetenzen in der Schule vermittelt werden und damit einen größeren Stellenwert in den Curricula erhalten (so z.B. BI16).

In Museen ermöglicht Digitalisierung neue Formen von Partizipation wie durch Hackathons oder digitales Kuratieren (z.B. BII23, siehe Kapitel 3.3). Die digitale Transformation wird in diesem Feld jedoch nicht als relevanter Motor für den geschichtskulturellen Wandel angesehen. Vielmehr wird eine Art Mitnahmeeffekt beschrieben, wenn nach Möglichkeiten gesucht wird, museums- und gedenkstättenpädagogische Angebote partizipativer zu gestalten. Akteur:innen aus der Bildungsmedienproduktion charakterisieren den medialen Wandel für ihr Feld als besonders bedeutsam. Dies gilt v.a. für die zwei Interviewten, die selbst mit der Erstellung digitaler Materialien beschäftigt sind. Sie sehen in diesen ein hohes Potenzial für die Entwicklung neuer didaktischer Ansätze, da digitale Materialien einen größeren Spielraum für die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven gewähren. Indem die Medienproduzent:innen nicht an den begrenzten Raum zwischen zwei Buchdeckeln gebunden seien, könnten etwa Hintergründe der Darstellung offengelegt werden. In der Digitalisierung sehen mehrere Befragte eine Chance u.a. in Bezug auf Sprachförderung (BIV14, BIV6) und didaktische Binnendifferenzierung (BIV15, BIV16), wenn Audio-Elemente den Lesetext ergänzen oder ein Text »in drei bis vier Komplexitätsstufen zerlegt« (BIV12: 25) werden könne.

Ein Großteil der befragten Akteur:innen der untersuchten Handlungsbereiche konstatiert, Medienwandel und Digitalisierung eröffneten neue Möglichkeiten für historisches Lernen. Einige Befragte bewerten sie hingegen als zweischneidiges Schwert und werfen die Frage nach der Qualitätssicherung digital verfügbarer Materialien auf; eine solche könne mit der Zulassung durch Ministerien oder Fachkonferenzen kaum geleistet werden. Während stigmatisierte und marginalisierte Individuen oder Gruppen auch durch die Zulassungsprüfung bislang nicht vor diffamierender Darstellung in Bildungsmedien und Unterricht geschützt gewesen seien, biete das Internet einer Vielzahl von Akteur:innen die Möglichkeit, zu historischer Sinnbildung beizutragen. Minderheiten und Marginalisierten Sichtbarkeit verschaffende Narrative können – ebenso wie auf Ausgrenzung und Polarisierung zielende – in digitalen Bildungsmaterialien Verbreitung finden. Daraus resultiert ein Bedarf an Methoden und Materialien, die Ansätze aus der allgemeinen Medienpädagogik mit historischer Quellenkritik zusammenführen und für historisches Lernen nutzen.²

4.1.6 Fazit: Wandel durch Migration und ihrer Effekte

Insgesamt fällt auf, dass das Versterben von Zeitzeug:innen der Geschichte des Nationalsozialismus und insb. der Shoah von den Interviewten kaum thematisiert wurde, obwohl das im Zusammenhang mit historischem Lernen und Geschichtskultur ein viel diskutierter Topos ist und allgemein als dominantes Kennzeichen von geschichtskulturellem Wandel wahrgenommen wird (z.B. Ziegler et al. 2013). Möglicherweise – aber das lässt sich an dieser Stelle nur spekulativ formulieren – erscheint diese Dimension des Wandels den Akteur:innen historischen Lernens mittlerweile als so selbstverständlich, dass sie nicht mehr reflektiert wird. Eine Ausnahme bilden hier nur sehr wenige Akteur:innen im Gedenkstättenbereich, die jahrzehntelang mit Zeitzeug:innen zusammengearbeitet haben, sodass enge persönliche Kontakte entstanden. Sie beklagen, dass ein solcher persönlicher Austausch für künftige Generationen nicht mehr möglich sein werde (z. B. BII9, BII17). Auch Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen, die sich der Erinnerung an die Shoah verschrieben haben, gehen bewusst mit diesem Wandel um. Sie versuchen, mit digitalen Zeugnissen deren »Geschichte trotzdem in Erinnerung [zu] behalten« (BIII4: 6): »[S]olange wir noch Leute haben, mit denen wir sprechen können, nehmen wir Interviews auf« (BIII4: 52).

Betrachtet man die Gesamtheit der Interviews, finden die Akteur:innen der vier Handlungsfelder verschiedene Antworten auf den von ihnen wahrgenommenen geschichtskulturellen Wandel. Einige dieser Antworten sind: neue Themen aufgreifen oder bisher besprochene, unter aktuellen Bedingungen als kontrovers oder brisant eingeschätzte Themen auslassen oder diese differenzierter aufbereiten. Solche Maßnah-

2 Solche Ansätze sind bspw. in Angeboten zu finden, die sich wie die Plattform www.geschicht-scheck.de eingehender mit – u.a. digitaler – Geschichtsinformation beschäftigen. Erklärte Ziele der Website sind es, einen Werkzeugkasten mit Informationen zu verbreiteten historischen Lügen, Verfälschungen sowie Verfremdungen anzubieten und die Kompetenzen zu stärken, die ermöglichen, historische Hassrede zu erkennen, einzuordnen und zu korrigieren.

men werden v.a. in Interviews mit Lehrkräften und Bildungsmedienproduzent:innen sichtbar. Dabei wird der Bedarf geäußert, Schulbücher nicht nur im Hinblick auf darin thematisierte Ereignisse und geschichtliche Etappen zu verändern. Darüber hinaus sei auch notwendig, ihre Struktur sowie die sprachliche und didaktische Aufbereitung zu überarbeiten und an ein inklusives Lernsetting anzupassen. Dazu gehörten u.a. kürzere Texte, leichtere Sprache, multimediale Bezüge; auch die Aufbereitung von Geschichtskontroversen durch Sprechblasen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern den von ihnen beobachteten Wandel im Hinblick auf historisches Lernen derzeit auch – aber nicht allein – auf Migration und ihr zugeschriebene Effekte zurückführen. Sie diskutieren Wandel in den unterschiedlichen Dimensionen auf verschiedene Weise: erstens als Wandel der Geschichtskultur (der v.a. bei Akteur:innen in Gedenkstätten, Museen und im non-formalen Bildungsbereich im Fokus steht), zweitens als Wandel der Subjektperspektiven der Lernenden (was als Verständnis in der schulischen Bildung überwiegt) und drittens als Wandel der Fähigkeiten und Kompetenzen (in der Schule und der Bildungsmedienproduktion). Dabei stellen Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion den Bedarf, auf verschiedene Lernniveaus und sprachliche Voraussetzungen zu reagieren, keineswegs ausschließlich in den Kontext von Migration. Wandel, den Lehrkräfte thematisieren, bezieht sich vordergründig auf das Handlungsfeld Schule. Dabei beschreiben sie Migration als relevant in Bezug auf die Schüler:innenschaft. Historische Orientierungsbedürfnisse und religiöse Selbstpositionierungen würden zu Herausforderungen führen, auf welche die Lehrkräfte sich nicht immer adäquat vorbereitet fühlen. Bildungsmedienverlage sind nach Aussage der Befragten daran interessiert, den medialen Wandel aufzunehmen. Sie bemühen sich trotz Ressourcenknappheit, neben klassischen Schulbüchern digitale Formate, Animationen, Hörspiele oder Erklärfilme anzubieten. Lehrkräfte beschreiben den medialen Wandel auf unterschiedliche Weise und verbinden mit diesem sowohl Chancen als auch Probleme.

In Museen und Gedenkstätten wird geschichtskultureller Wandel vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft wahrgenommen, wobei Migration als einer der Motoren dieses Wandels gilt. Die eigene Institution wird dabei fast immer als zu schwerfällig gekennzeichnet, um adäquat auf Wandel zu reagieren. Geschichtsnarrative, die einseitig aus einer nationalgeschichtlichen, deutschen Sicht erzählen, werden als Kennzeichen solcher Beharrungstendenzen in den Institutionen aufgefasst. Demgegenüber sehen viele der Akteur:innen aus Museen und Gedenkstätten sowie aus der Bildungsmedienproduktion in verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen die Möglichkeit, auf die Bedarfe einer sich verändernden Geschichtskultur zu reagieren. Befragte aus dem Feld der non-formalen Bildung thematisieren gerade die Abwesenheit solcher Ansätze und verweisen auf Kontinuitäten.

Für zahlreiche Akteur:innen der vier Handlungsfelder stellt sich der Umgang mit einigen der oben angeführten, gesellschaftlich kontrovers diskutierten historischen Themen als Herausforderung dar. Sie beschreiben Diskussionen im Team – in Lehrer:innen- bzw. Klassenzimmer, Schulbuchredaktion, Gedenkstättenenteam etc. –, die mitunter von der Angst getragen sind, der eigenen Einrichtung könnten negative Konsequenzen drohen, indem Seiten aus dem Schulbuch herausgerissen

werden, Beschwerdebriefe im Verlag eingehen oder Medien negativ berichten. Das Spannungsfeld von *Shared, Divided und Conflicting Memories* bestimmt so auch die Wahrnehmung von geschichtskulturellem Wandel. Zugleich hat es Implikationen für die Selbstpositionierung der Akteur:innen historischen Lernens in diesem Feld.

Literatur

- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.
- Spielhaus, Riem (2018): »Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migrantinnen«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 129-143.
- Open History e.V. (Hg.): *GeschichtsCheck*, www.geschichtschek.de (07.09.2021).
- Otto, Marcus/Spielhaus, Riem (2020): »Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen«, in: Sylvia Schütze/Eva Matthes (Hg.), *Migration und Bildungsmedien*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 279-289.
- Ziegler, Béatrice/Gautschi, Peter/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2013): *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos.

4.2 Wie migrationsgesellschaftliche Realität zur Sprache kommt

Viola B. Georgi, Christine Chiriac und Sina Isabel Freund

Die Expert:innen der in unserer Forschung untersuchten Bereiche historisch-politischer Bildung bringen Migration in Vergangenheit und Gegenwart auf vielfältige Weise zur Sprache; sie thematisieren die sich verändernden migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse und positionieren sich dazu. Diese Positionierungen zur Migrationsgesellschaft in den vier untersuchten Handlungsfeldern waren bereits in den Panoramen zu Lehrkräften und Schule, Akteur:innen in Museen/Gedenkstätten, non-formalen Bildungsorganisationen sowie Bildungsmedienverlagen im dritten Kapitel Thema. Im Folgenden werden die Perspektiven der Akteur:innen aus diesen vier Feldern gegenübergestellt, zusammengedacht und verglichen, um die Variationen der Konzepte und Positionierungen zu Migration aufzuzeigen. Solche Variationen bilden einen konstitutiven Bestandteil pluraler Gesellschaften. Hegemoniale Positionen kommen ebenso zur Darstellung wie marginale Positionen, eindeutige ebenso wie ambivalente. Wiedergegeben werden gleichermaßen deskriptive und normative Aspekte – wie zunächst einmal jene zur Klassifizierung und Bewertung von Deutschland als Migrationsgesellschaft.

4.2.1 Bekenntnis zum Einwanderungsland Deutschland

In allen Teilstudien äußert ein großer Teil der von uns interviewten Expert:innen, dass Deutschland eine Migrations- bzw. Einwanderungsgesellschaft sei. Dies illustrieren Aussagen wie bspw. »Wir haben hier alle einen Migrationshintergrund« (BIV5: 126), »Migrationen [sind ein] typisches menschliches Merkmal« (BI24: 59), »die Auswanderung ist in der deutschen Geschichte, in der europäischen Geschichte wirklich keine Ausnahme« (BIII11: 61) oder, »dass man so ein deutsches – in Anführungszeichen – Land hatte, das ist ja eigentlich auch ein historischer Sonderfall« (BII13: 68). Diese Aussagen allein thematisieren jedoch noch nicht, wie sich Verhandlungen von Differenz gesellschaftlich gestalten und welche Rolle Rassismus und Ausschlüsse spielen. Hierauf wird weiter unten näher eingegangen.

Im Material lassen sich zwei Perspektiven herausarbeiten: Die eine sieht Migration als historische Normalität, die andere begreift sie als neue(re)s Phänomen. Auffällig ist, dass Migration nicht mehr ausschließlich oder vorrangig als Sonderfall bzw. Randscheinung betrachtet wird. Noch 2010 schrieb Dirk Hoerder (2010: 7) »Im historischen Bewusstsein Deutschlands ist von allen Migrationen nur ›Auswanderung‹ als Thema verankert«. 2015 führte Erol Yildiz (2015: 153) aus, dass die Annahme, Sesshaftigkeit über mehrere Generationen sei ein Ausnahmefall, »bisher im öffentlichen Bewusstsein noch nicht angekommen zu sein [scheint]«. Im empirischen Material unserer Studie überwiegt die Position, Migration als historische Normalität wahrzunehmen.¹

Die Interviewten aus Schulen, Museen, Gedenkstätten, dem non-formalen Bildungsbereich und Bildungsmedienverlagen werfen vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Handlungsfeldes Fragen an Politik und Gesellschaft auf. So findet sich bspw. bei einem Geschichtslehrenden die Position, dass die aktuelle Gesetzgebung der Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht werde: »Mein Großvater [sprach] völlig korrektes Deutsch und meine Großmutter halt mit tschechischem Einschlag, aber heutzutage ist unsere Gesellschaft ja nicht ehrlich, weil wir sind eine Migrationsgesellschaft und eine Einwanderungsgesellschaft, haben aber keine Einwanderungsgesetze« (BI10:53).

Diese familienbiografisch unterlegte Aussage verweist auf das historische Gewordensein der Migrationsgesellschaft, aber auch auf das andauernde Fehlen eines entsprechenden gesetzlichen Rahmens, in dem Migration als Normalität formal anerkannt wird. Ähnliche Positionen finden sich im Handlungsfeld Museen und Gedenkstätten. Im folgenden Zitat wird die historische Entwicklung hin zu einer Gesellschaft beschrieben, die sich zu ihrer Prägung durch Einwanderung in Vergangenheit und Gegenwart bekennt: »Wir haben uns gefunden, nämlich mit dem Bekenntnis zu dieser pluralistischen Gesellschaft, [...] indem Deutschland seine demokratischen Traditionen entdeckt hat, [...] auch sich selber als Einwanderungsgesellschaft, [...] [die] es immer war« (BII22:47).

Die interviewte Person skizziert ein pluralistisches »Wir«, das sich in einem zurückliegenden Prozess (»wir haben uns gefunden«) formiert hat. Die Reflexion darüber ermöglicht es, die historische Normalität der Einwanderung(-sgesellschaft) anzuerkennen. Auch in dem folgenden Zitat aus dem Bereich der non-formalen Bildung wird darauf verwiesen, dass Migration kein Sonderfall der Geschichte sei: »Also, Deutschland ist ein Einwanderungsland, wer das sozusagen als Absurdum bezeichnet, der bezeichnet die Geschichte Deutschlands als Absurdum oder eigentlich der ganzen Welt als Absurdum, weil Migration ist Teil jeder Gesellschaft in den letzten, keine Ahnung, wie viel Millionen Jahren« (BIII2: 122).

Solche Bekenntnisse zu Migration als historischen Normalfall sind unter den von uns Interviewten verbreitet. Sie gehen aber nicht notwendigerweise mit einer Öffnung für migrationsgesellschaftliche Diversität einher. Es gibt Positionen, die Migration zwar als Normalität beschreiben, sich aber gleichzeitig von dichotomen Gegenüberstellungen von Migrant:innen und einer homogen imaginierten deutschen Bevölkerung

1 Unterdessen stellt auch die Genforschung Belege für die historische Mobilität und genetische Hybridität der Menschen bereit (etwa Krause/Trappe 2019) und untermauert damit die Universalität und Normalität von Migration in der Menschheitsgeschichte.

nicht lösen können oder wollen. Dabei wird unter deutscher Geschichte die Geschichte mit Fokus auf sog. ethnisch Deutsche aus deren Perspektive verstanden. Diese wird als verbindlicher historischer Orientierungsrahmen für alle Lernenden definiert; die im Folgenden zitierte Person aus einer Gedenkstätte bezeichnet das als Anpassungsparadigma:

Also, gerade auch alles, was ich zum Integrationsdiskurs irgendwie gemacht habe, hat eigentlich auch immer viel damit zu tun, dass es eigentlich so ein Anpassungsparadigma ist. Also irgendwer kommt von außen und muss erst mal anders werden und die Mehrheitsbevölkerung weiß genau, wie man sein muss und weiß genau, wie man aufgeklärt ist und sich kritisch mit dem NS auseinandersetzt und dergleichen. (BI17: 51)

Der Umgang mit bestimmten Teilen deutscher Geschichte, insb. aber mit dem Thema Nationalsozialismus, fungiert als Scharnier für Zugehörigkeit. Andere Interviewte setzen sich für eine Priorisierung deutscher Geschichte ein. Diese wird im Sinne eines als notwendig erachteten gemeinsamen Nenners in der folgenden Aussage als inklusiv markiert: »Also, ich möchte keinen exklusiven Geschichtsunterricht, [sondern] immer inklusiven. Und inklusiv bedeutet halt im Grunde genommen, sie sind in Deutschland und müssen erstmal in Deutschland Bescheid wissen« (BI10:227).

Im Gegensatz dazu wird die Einbindung von vielfältigen Herkunftsgeschichten als Überforderung und auch als »exklusiv« ausgewiesen, denn es sei unmöglich, »alle« Geschichtsnarrative zu behandeln. Dem liegt die Annahme einer Konkurrenzsituation der verschiedenen Narrative zugrunde, bei der es Gewinner und Verlierer gibt. Michael Rothberg kritisiert diese Annahme; Erinnerungsprozesse seien »eben nicht durch die Logik des Nullsummenspiels bestimmt [...]«. Öffentliche Erinnerung arbeitet vielmehr ertragreich und ist nicht einer Logik der Knappheit unterworfen. Mit anderen Worten: Der Konflikt um Erinnerung produziert mehr Erinnerungen, nicht weniger« (Rothberg 2021: 11).

Einige Interviewte aus den Kontexten Schule und Bildungsmedienverlage beschreiben eine beschränkte thematische Auswahl. Sie sehen diese primär in den einschränkenden Rahmenbedingungen begründet – v.a. im Zeitmangel im Unterricht und im Platzmangel im Schulbuch.

Weiterhin findet sich bei einem Teil der interviewten Expert:innen eine klare Positionierung für Verflechtungs- und Globalgeschichte. Begrüßt werden ebenso die darin enthaltenen Migrationsgeschichten; abgelehnt wird hingegen die ausschließliche Orientierung am nationalgeschichtlichen Paradigma. Damit erweitern einige Akteur:innen die Möglichkeiten, sich zugehörig zu fühlen. Eine der Interviewten reflektiert darüber, wie sich das eigene Gefühl von Zugehörigkeit über die Zeit verändert hat: »Wir sind das Volk, wir sind ein Volk! Ganz lange Zeit habe ich auch gedacht: ›Ja, die sind das Volk.« Also, ich hätte mich nicht dazu gezählt. Das hat sich aber, oder ändert sich inzwischen« (BIII20: 69).

4.2.2 Die Suche nach angemessenen Bezeichnungspraxen

Übergreifend findet bei den Interviewten der verschiedenen Bildungsbereiche eine Suche nach angemessenen Bezeichnungen in der Migrationsgesellschaft statt. Diese Suche wird an sprachlichen Unsicherheiten, Selbstkorrekturen, Distanzierungen, der Vermeidung und Reflexion bestimmter Begriffe deutlich. Dabei zeigen sich auch in Migrationsgesellschaft befürwortenden Positionen rassifizierende oder anderweitig diskriminierende Begriffe bzw. Zuschreibungen, die unreflektiert verwendet werden. Das verdeutlicht, dass sich die Sprache in einem Aushandlungs- und Transformationsprozess befindet, von dem anzunehmen ist, dass er teilweise bewusst und teilweise unbewusst stattfindet. In der deutschsprachigen Migrations- und Rassismusforschung zeichnen sich diese Sprachverhandlungen vermehrt seit 2010 ab (vgl. hierzu Ofuately-Alazard/Arndt 2011, Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010); unsere Ergebnisse legen nahe, dass sie seitdem verstärkt in die Praxis Eingang gefunden haben. Auch aktuell ist Rassismus in der Sprache Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, wobei sich eine parallele Entwicklung in der pädagogischen Praxis und in wissenschaftlichen Diskursen zeigt (z.B. Kourabas 2019, Kunz 2021, Özdemir 2019).

Ein im empirischen Material intensiv diskutiertes sprachliches Feld ist das Deutschsein, so etwa in Form der Frage: »Was heißt überhaupt Deutsch sein, bin ich jetzt Deutscher?« (BI32: 221). Dabei reproduzieren Interviewte die Dichotomie eines als natio-ethno-kulturell homogen imaginierten deutschen »Wir« und der – davon sprachlich abgegrenzten – Migrationsanderen. Ein zentraler Marker dieser Abgrenzung ist der Begriff Migrationshintergrund; er wird häufig unkritisch verwendet, wenn es darum geht, die gesellschaftliche Heterogenität zu beschreiben. Dieses sprachliche Muster ist in den Interviews dominant – auch wenn es kaum explizit ablehnende Aussagen zu migrationsgesellschaftlicher Vielfalt gibt. Die Expert:innen stehen also der unterschiedlich beschriebenen Heterogenität überwiegend bejahend gegenüber, was sich aber nicht zwangsläufig in einem reflektierten Sprachgebrauch widerspiegelt.

Gleichwohl wird aber sprachlich auch an wissenschaftliche Diskurse um die postmigrantische Gesellschaft und die Dekonstruktion von Othering (siehe Abschnitt 3.1.1) im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen angeknüpft. Allerdings zeigen sich hier Unterschiede zwischen den vier untersuchten Handlungsfeldern. Für einen Großteil der befragten Lehrpersonen sind diese Diskurse und Konzepte im Studium oder in der Weiterbildung wenig bis gar nicht präsent bzw. präsent gewesen. Entsprechend werden als problematisch empfundene Begriffe weiterhin verwendet, aber gleichzeitig Distanzierungen durch Zusätze wie »sogenannt« markiert: »die anderen beschäftigen sich zum Beispiel hier im Kiez mit sogenannten Gastarbeitern« (BI11: 159), im Schulkontext geht es um »Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund« (BI16: 45) oder in Bezug auf Kolonialgeschichte(n) um die »sogenannten Entdeckungsfahrten« (BI13: 488).

Die Begriffe könnten aus zwei Gründen mit »sogenannt« markiert worden sein: entweder als Not- oder Verlegenheitslösung mangels Kenntnis alternativer Bezeichnungen oder um den rassistischen Gehalt der gängigen Bezeichnungspraxis zu verdeutlichen. Hingegen scheinen die befragten Praktiker:innen aus anderen Bildungsbereichen einen direkteren Zugang zu aktuellen rassismuskritischen Diskursen zu haben. So beschreibt eine interviewte Person aus dem Bereich der non-formalen Bildungsorganisationen die

eigene Institution zunächst als migrantisch und korrigiert dies bald darauf zu »eigentlich postmigrantisch« (BIII18: 88). Dennoch scheint das Sprechen im migrationsgesellschaftlichen Kontext bei den Befragten Unsicherheiten auszulösen. So erläutert eine Person aus dem Bereich Gedenkstätten und Museen selbstreflexiv: »Was sozusagen Migrationserfahrung bei mir auslöst, ist eher mehr Unsicherheit [...]. Das löst es in mir aus. Weil ich denke: ›Ich will jetzt nicht so reaktionär klingen und sagen: Was darf man überhaupt noch sagen?, sondern: Wie sagt man es?« (BII21: 99).

Während die von uns Interviewten die Gründe für die Ablehnung einzelner diffamierender und gewaltvoller Bezeichnungspraxen kaum verbalisieren, zeichnet sich allgemein ein Ringen mit der Sprache und um eine angemessene Sprache ab. So kommen gelegentlich neue, reflektierte Begriffsverwendungen zur Sprache. Einige Interviewte setzen Begriffe sehr differenziert ein – so bspw. eine Lehrperson, die von »Versklavungshandel« (BI30: 200) spricht. Damit wird auf den Prozess der Versklavung als Gewaltakt verwiesen und gleichzeitig vermieden, Menschen als Sklav:innen zu essenzialisieren. Gleichzeitig finden wir Positionen, in denen diffamierende Bezeichnungen weiterhin präsent sind, etwa wenn Lehrende das N-Wort verwenden (BI13: 328, BI34: 242, BI4: 164). Hier zeigt sich ein Wandel in der Sprache, welcher auf Anerkennungskämpfe und Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft zurückgeführt werden kann.

4.2.3 Are we all immigrants now?!²

In allen untersuchten Bildungsbereichen betrachten Interviewte den demografischen Wandel und die Diversifizierung der Gesellschaft als allgegenwärtig. Manche betonen, dass die deutsche Gesellschaft »schon immer« von Migration geprägt und »bunt zusammengewürfelt« gewesen sei (BIII17: 15). Hervorheben möchten wir in diesem Zusammenhang eine weitere Beobachtung. Einige Interviewte beschreiben eigene oder familiäre Migrationserfahrungen und -bezüge, mit anderen Worten: Sie machen sich selbst Migration zu eigen. Diese Erfahrungen und Bezüge umfassen Studienaufenthalte im Ausland, das Pflegen internationaler Familien- und Beziehungsnetzwerke, Wohnortwechsel innerhalb Deutschlands bzw. Flucht aus der DDR in die BRD, Herkunft aus Familien, die von Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg betroffen waren. Ebenfalls angeführt wird, Fremdsprachen zu beherrschen, in Berlin-Kreuzberg oder Nordrhein-Westfalen zu wohnen – die beide stark von Diversität geprägt sind –, sowie Kontakte zu Menschen zu pflegen, die migriert sind.

Derartige Selbstbeschreibungen können als allgemein positive Bewertung von Migration und Vielfalt gedeutet werden, aber auch als Versuch, Migrationsbewegungen zu normalisieren, als ironische Distanzierung von hegemonialen Verständnissen von

2 Im US-amerikanischen Migrationsdiskurs gibt es inzwischen eine Auseinandersetzung über die zunehmende »Aneignung« familiärer Migrationsbiografien von Teilen der Bevölkerung, die zuvor keine migrantische Familienhistorie für sich reklamierten. Die hier im englischen Original zitierte Wendung spielt in kritischer Absicht auf das Phänomen an und findet sich etwa bei Dunbar-Ortiz 2015, Bata 2008, Feldman 2015 oder Hamid 2019.

Migration sowie als eine insgesamt flexible Handhabung der Definition von Migrationsbiografie. In manchen Interviews wird auch diesbezüglich ein Ringen um Bezeichnungspraxen und Definitionen deutlich, etwa wenn Interviewte die Flucht- und Vertriebungserfahrung ihrer Eltern zwar als Migration bezeichnen, dies jedoch gleichzeitig entkräften (»Also Vater [...] ist Sudetendeutscher, also zählt ja nicht«, BIV12: 15). Für BII21 ist es eine Frage der Interpretation, ob »Migrationserfahrung« eine selbst erlebte Verlagerung des Lebensmittelpunkts voraussetzt oder die »Begegnung mit einem Migranten« bereits als »Migrationserfahrung« gelten kann:

Das ist jetzt wirklich – ich will nicht haarspalterisch sein, aber natürlich: Ich wohne in [Stadt], natürlich habe ich Migrationserfahrung, wenn es darum geht, ob man sich in einem Umfeld bewegt, wo nur in Deutschland Geborene sind, oder ob man sich ganz normal sozusagen, [...] hier jeden Tag Migrationserfahrung hat, wenn man Kontakt mit Migranten hat. Also wenn wir das so lesen, dann muss da natürlich stehen: ja, jeden Tag. Und ist jede Begegnung mit einem Migranten gleich eine Migrationserfahrung? (BII21: 95)

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass die Kategorie des Migrationshintergrunds von einigen Interviewten hinterfragt wird, indem sie ihr vielfältige Konzepte von Mobilität entgegenstellen. Diese verallgemeinern Migrationserfahrung und stellen damit die auf Probleme hin verdichtete Spezifik von »Migrationshintergrund« in Frage.

Daraus ergeben sich zwei Effekte, die an Debatten anschließen, die im klassischen Einwanderungsland USA geführt werden. Zum einen ist es mittels solcher Strategien möglich, Mobilität innerhalb nationaler Grenzen, aber auch über diese hinweg, als menschliche Erfahrung zu beschreiben, Mobilität damit zu normalisieren und zum bewussten Bestandteil von Identitätskonstruktionen in der Migrationsgesellschaft zu machen (Bata 2008, Feldman 2015, Hamid 2019). Zum anderen birgt die Universalisierung der Migrationserfahrung die Gefahr, Ungleichheits- und Rassismuserfahrungen von Minderheiten zu relativieren und zu verharmlosen. Dies gilt insb. für die politische Aneignung von Migrationserfahrungen in Form des US-amerikanischen Mythos einer »Nation von Einwanderern« (nation of immigrants). Ebenso gilt es jedoch für die – meist in antirassistischer Absicht – von sozialen Bewegungen verwendete Parole »We are all immigrants!«, da auf diese Weise die Gewalt und Ausbeutung in der Geschichte von Afroamerikaner:innen und Indigenen (native americans) ausgeblendet wird (Dunbar-Ortiz 2015). Es soll hier kein direkter Vergleich zu den historisch spezifischen US-amerikanischen Verhältnissen gezogen werden. Gleichwohl erscheint es auch für den Diskurs um Migration und Integration in Deutschland sinnvoll zu fragen, wer sich in welcher Absicht und mit welcher Wirkung Migrationserfahrung und -geschichte zuschreibt.

4.2.4 Zwischen Empowerment und Zuschreibung

Ebenfalls in allen vier untersuchten Handlungsfeldern historischer Bildung thematisieren die Interviewten ihre Bemühungen, in der eigenen Bildungsarbeit und der eigenen Institution Diversität bewusst zu adressieren, »kulturelle« Differenzen adäquat aufzu-

greifen und Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu empowern. Gleichzeitig wird dabei natio-ethno-kulturelle Verschiedenheit bestätigt und verfestigt.

Im schulischen Geschichtsunterricht etwa arbeiten Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit dem Thema Migration häufig mit den Familienbiografien der Lernenden. Die interviewten Lehrkräfte begründen dies u.a. mit der Absicht, die Geschichten der Schüler:innen sichtbar machen zu wollen. Wenn jedoch im Unterricht danach gefragt wird, »wie lange ist denn deine Familie da?« (BI2: 149) oder »seid ihr denn jetzt wirklich immer hier gewesen?« (BI24: 59), wird Othering deutlich, und Identitäten werden fixiert.

Ähnlich berichten Mitarbeitende von Museen und Gedenkstätten von einem Bedarf an gesonderten Bildungsprogrammen für bestimmte Zielgruppen, die als natio-ethno-kulturell Andere gelesen werden. Einerseits wird hier die inklusive Absicht der Akteur:innen historischer Bildung deutlich, ihre Angebote auf die spezifischen Bedürfnisse von Adressat:innen zuzuschneiden; andererseits läuft dieser Ansatz Gefahr, Migrationsandere zu konstruieren und natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen vorzunehmen. Dies äußert sich bspw., wenn Geflüchteten pauschal unterstellt wird, dass sie eine gesonderte Antisemitismusprävention benötigen, was von einer interviewten Person kritisiert wird (siehe Abschnitt 3.2.2).

Auch im Bereich der Bildungsmedienproduktion werden natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien verwendet, um Trennlinien sichtbar zu machen, zu deren Überwindung Bildungsmedien den Interviewten zufolge beitragen können. Dabei wird allerdings immer wieder Andersheit konstruiert und bestätigt. Eine Expertin unterscheidet z.B. konsequent zwischen »türkischen« und »deutschen« Schüler:innen, und setzt sich gleichzeitig dafür ein, dass alle Lernenden sich mit ihren »kulturellen Hintergründen« in den Bildungsmedien wiederfinden (BIV13: 42).

Nicht zuletzt greifen einige der befragten Akteur:innen der non-formalen historischen Bildung natio-ethno-kulturelle Differenzlinien mit dem Ziel auf, marginalisierten Gruppen Gehör zu verschaffen. Häufig positionieren sich Interviewte selbst als Menschen mit negativer Rassismuserfahrung und engagieren sich dafür, die eigene(n) Geschichte(n) zu erforschen sowie geschichtskulturell sichtbar zu machen. Sie formulieren einen Anspruch auf Teilhabe an der Geschichtskultur und verweisen darauf, dass ihre Geschichte in der vorgeblich gesamtgesellschaftlichen Narration nicht vorkommt. Dabei bleibt es nicht aus, dass die Differenzen in der eigenen marginalisierten Gruppe ausgeblendet werden und diese homogen erscheint.

In allen vier Bildungsbereichen wird somit ein Widerspruch deutlich. Auf der einen Seite zeigen Interviewte ein Bewusstsein für Ausschluss, Benachteiligung und Ungleichheit. Sie engagieren sich dafür, dass marginalisierte Geschichten sichtbar und minoritäre Zielgruppen mit gesonderten Bildungsprogrammen bedient werden, um Diskriminierungen entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite werden gerade dadurch essenzialisierende Annahmen über Gruppen und Gruppenidentitäten stabilisiert. Dieser Widerspruch ist nicht neu: Er findet sich in der Kritik an den Ansätzen der Interkul-

turellen Pädagogik wieder (siehe Kapitel 1.4) und wird auch von Mai-Anh Boger (2017) in ihrer Theorie zum Trilemma der Inklusion thematisiert.³

4.2.5 Herstellung von Differenz

Im empirischen Material finden sich Thematisierungen unterschiedlicher Differenzkategorien bezogen auf die Gesellschaft, auf die Zielgruppen der eigenen Bildungsarbeit, Kolleg:innen und Teams in beruflichen Zusammenhängen. So wird bspw. öfter Bezug auf die Kategorien Alter und Geschlecht genommen. Migrationsbezogene Zuschreibungen stehen dabei auffällig häufig im Vordergrund.⁴ Wie oben bereits dargestellt, fanden wir in den vier untersuchten Handlungsfeldern die Verwendung rassifizierender Sprache ebenso wie die Kritik daran.

Zuschreibungen werden von Befragten über Dichotomien vorgenommen. Dabei stellen sie ein nicht-markiertes, damit unsichtbares und normalisiertes, als weiß, säkular, christlich, national, deutsch imaginiertes ›Wir‹ einem migrantisierten ›Anderen‹ gegenüber. Hervorgehoben werden vielfach die Markierungen ›muslimisch‹ und ›türkisch‹. Solche Zuordnungen befördern eine Reproduktion von Orient-Okzident-Dichotomien (vgl. Said 1978). Kategorisierungen gehen häufig mit Homogenisierungen einher. Natio-ethno-kulturelle Differenzen werden zudem an die phänotypische Erscheinung von Personen gekoppelt, sodass es auch zu rassifizierenden Praktiken kommt. Kulturdifferenz wird unterstrichen, etwa wenn Migration mit der Aussage kritisiert wird, Deutschlands Wirtschaft leide darunter, da »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 81ff.).

Neben solchen Behauptungen von Kulturdifferenz finden sich auch Verknüpfungen mit sozialen Kategorien. Natio-ethno-kulturelle und religiöse Zuschreibungen werden bspw. mit Gender verbunden und auf diese Weise zu wirkmächtigen Bildern, so etwa, wenn muslimische Mädchen oder Frauen mit Kopftuch als »Kopftuchmädchen« (BIII: 331) bezeichnet werden. An diesem Beispiel zeigt sich eine intersektionale Überschneidung zwischen Geschlecht und Religion.⁵

Auch wenn die befragten Lehrenden überwiegend und ganz allgemein von Herausforderungen bezogen auf die Leistungsheterogenität sprechen, haben wir im Material auch vielfältige Zuschreibungen im Themenkomplex Intelligenz-Leistung-Kompetenz-Wissen-Bildung-Interesse herausgearbeitet. Im Bereich Schule kommen diese Differenzzuschreibungen am stärksten zum Tragen; sie finden sich aber auch in den ande-

3 Mai-Anh Boger (2017) fasst den Widerspruch wie folgt zusammen: Wenn Empowerment und Normalisierung das Ziel sind, ist Dekonstruktion ausgeschlossen. Theorien und Praxen der Befähigung und Inklusion, die eine essenzielle Andersheit affirmieren, um ihr die Teilhabe an der Normalität zu ermöglichen, reproduzieren somit laut Boger implizit die Dichotomie von ›Normalen‹ und ›Anderen‹ bzw. verhindern deren Dekonstruktion.

4 Die Fokussierung auf migrationsbezogene Differenz in den Interviews könnte allerdings auch dadurch bedingt sein, dass Interviewende den Begriff Migrationsgesellschaft verwendeten.

5 Der Begriff der Intersektionalität wurde von Kimberlé Crenshaw im juristischen Kontext geprägt und wird zur Analyse des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien verwendet (Crenshaw 1989, Crenshaw 1995: 357).

ren untersuchten Handlungsfeldern. So wird im Bereich der Gedenkstätten und Museen bei Schüler:innen, die in bestimmten marginalisierten Gruppen verortet werden, ein Interesse an bestimmten Opfergruppen vorausgesetzt (Kapitel 3.2). In der non-formalen Bildung äußert eine Person, »dass sich Migranten da halt eher schwertun mit dem Umgang mit dem Nationalsozialismus, weil sie da ja selber mit ihren Vorfahren nicht betroffen waren« (BIII11: 31). Zu diesen an dem antizipierten Interesse festgemachten Zuschreibungen kommen weitere hinzu, die sich auf ein unterstelltes Wissen beziehen. So vertritt bspw. eine interviewte Person aus einem Bildungsmedienverlag die Position, migrantisierte Schüler:innen seien nicht mit deutschen Märchen aufgewachsen und würden daher schlechtere sprachliche Voraussetzungen für die Behandlung des Mittelalters mitbringen (BIV5: 67).

Im Zusammenhang mit solchen Zuschreibungspraxen erfolgen auch Äußerungen zu Intelligenz, wofür die folgenden Aussagen von Lehrkräften stehen: So sei in einer Klasse, die »blonder« sei, einfach »mehr« (BI23: 155) gegeben; in einer Klasse mit »22 Schüler[n] mit Migrationshintergrund« wird die fehlende »Abstraktion der Gedanken« bemängelt (BI14: 35); auf eine Anmerkung zum »Intelligenzquotient der Schüler« folgt unmittelbar erläuternd eine Anmerkung zu »türkische[n], arabische[n] Jungs« (BI10: 323). Diese Beispiele verweisen auf eine biologistische und rassifizierende Sicht auf Intelligenz.

Die Verknüpfung von Herkunft bzw. natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Intelligenz im Kontext von Bildungsinstitutionen und schulischer Leistung steht in einer längeren Tradition und ist offenbar zählbar.⁶ Während Antisemitismus in der Unterstellung bedrohlicher Überlegenheit bestehen kann, was unter Umständen die Beschreibung als besonders intelligent impliziert, sind viele Rassismen traditionell an Unterlegenheitsvorstellungen gebunden (Rommelspacher 2009: 26f.).⁷ Mit diesen geht auch das Attestieren geringer Intelligenz einher. Wie bei anderen Mechanismen von Othering dient die abwertende Darstellung eines als »anders« konstruierten Gegenübers der positiven Selbstdarstellung. In diesem Fall ist die Abwertung der migrantisierten Schüler:innen die Kontrastfolie für die nicht-migrantisierten Schüler:innen. Demgegenüber stehen Positionen, die genau diesen diskriminierenden Praktiken vehement widersprechen: »[F]ür mich [war] immer der Eindruck da, dass das Sozialmilieu die Bildungsnähe oder -ferne, die Unterstützung, der Einsatz der Eltern, was den Bildungsabschluss und überhaupt das, die Bildungskarriere der Kinder angeht, – dass das viel wichtigere Faktoren waren als jetzt die Frage unbedingt der ethnischen Herkunft« (BI19: 65).

Auch im Feld der Bildungsmedienverlage wird Kritik an den skizzierten Zuschreibungspraxen geäußert:

-
- 6 Es gibt eine lange historische Tradition von intelligenzbezogenem Rassismus, v.a. im wissenschaftlichen Bereich, wo im 19. und frühen 20. Jahrhundert immer wieder rassistische Studien erstellt wurden, die später hinterfragt und widerlegt wurden (Geisthövel 2014: 12, 35ff., Fischer et al. 1996: 171ff.).
 - 7 Allerdings gab es in der Vergangenheit auch Antisemitismus, der zumindest vorübergehend in spezifischen Kontexten mit Unterlegenheitskonstruktionen einherging. So wurden polnische jüdische Eingewanderte in den USA Anfang des 20. Jahrhunderts als geistig unterlegen diskriminiert (Fischer et al. 1996: 172f.).

Und es gibt ja also hinreichend Belege, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien eher mit der Bildungssprache umgehen können als Schülerinnen und Schüler bildungsferner Familien, was auch, also anders als es manche hören möchten, auch nicht unbedingt mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, sondern tatsächlich einfach mit einem soziokulturellem Hintergrund. (BIV16: 35)

Die Vermischung von »Bildungsnähe« und »Bildungsferne«, sozialer Herkunft und Migrantisierung ist etwas, das nach Horvath (2019: 72) in aktuellen Diskursen beinahe durchgängig präsent ist: »Der Wechsel zwischen ›sozialer Herkunft‹, ›Migrationshintergrund‹ und ›Bildungsnähe‹ passiert schließlich auch in aktuellen Debatten fließend«.

4.2.6 Thematisierung der Diversität des jeweiligen Personals

In allen Bildungsbereichen stellen die interviewten Akteur:innen fest, dass die Zielgruppen ihrer Bildungsangebote von Diversität gekennzeichnet sind. Wenn es um den Umgang der eigenen Institution mit dieser Vielfalt geht, benennen Interviewte jedoch ein Defizit. Sie begründen es damit, dass es ihnen an dem nötigen Knowhow fehle, der divers zusammengesetzten Adressat:innen-Gruppe adäquat zu begegnen. In diesem Zusammenhang wird von Initiativen, Einzelpersonen oder professionellen Netzwerken berichtet, die Beratung zu diversitätsbezogenen Themen anbieten und Unterstützung im Umgang mit heterogenen Zielgruppen leisten. Auf derartige Expertise beziehen sich sowohl interviewte Bildungsmedienproduzent:innen als auch, wie im folgenden Ausschnitt, Lehrkräfte: »Wenn eine Lehrkraft sich schwertut mit anderen –, [sich] auf andere Kulturen einzulassen, dann ist es natürlich, wird es schwieriger, auch in der Unterrichtsgestaltung [...]. Wir haben so ein Netzwerk Lehrer mit Migrationsgeschichte in [Bundesland] und veranstalten hier auch manchmal so Fachtage so interkultureller Art« (BI37: 85).

In einem Bildungsmedienverlag etablierte sich ein mit Fragen der Diversität in Zusammenhang mit Bildungsmedien(-produktion) befasstes internes Expert:innen-Team. Die Mitglieder des Teams sind überwiegend Redakteur:innen und stellen ihre Expertise zur Verfügung, wenn es um die Behandlung diversitätsrelevanter Aspekte in Schulbüchern und Bildungsmedien geht. Der Impuls, derartige Strukturen ins Leben zu rufen, zeugt einerseits von einem Bedarf und Interesse, angemessene Ansätze für den Umgang mit einem von Heterogenität gekennzeichneten Publikum zu finden. Auf der anderen Seite rührt der Wunsch nach unterstützender Beratung aber auch daher, dass das Personal der einzelnen Institutionen die Diversität in der Gesellschaft und in den Adressat:innen-Gruppen (noch) nicht widerspiegelt oder als nicht »ausreichend« heterogen wahrgenommen wird. Ein:e Mitarbeiter:in einer Gedenkstätte stellt bspw. fest, dass das eigene Team noch zu homogen zusammengestellt sei. Diese Person verspricht sich von einem heterogeneren Personal eine aus ihrer Sicht wünschenswerte Vervielfältigung der Perspektiven auf Geschichte:

Auf der anderen Seite ist es mir ganz wichtig und ich arbeite daran, dass das Team immer diverser wird, das heißt, wir machen regelmäßig Ausbildungen für neue Guides und so. Und ich möchte da einfach mehr Menschen mit ganz verschiedenen Back-

grounds haben und zwar egal, in welcher Hinsicht. Ob die aus einem anderen Land kommen, ob es um Geschlecht geht, ob es um sexuelle Orientierung geht [...]. Möchte ich diverser haben, weil ich eben diese Perspektiven, die ich so gerne hätte, auch in der Darstellung von Geschichte von [Gedenkstätte], dass ich die zumindest in der pädagogischen Arbeit, dass die mit eingebracht werden. [...] Und was uns Festangestellte betrifft, hier sind wir ein sehr homogenes weißes Team so, das ist so, ne? Und das sollte in der Zukunft einfach anders sein. (BII17: 57)

Auch Mitarbeiter:innen von Bildungsmedienverlagen finden, dass die Lebenswelt einer diverser werdenden Schüler:innenschaft in Schulbüchern nur dann adäquat gespiegelt werden kann, wenn Autor:innen-Teams gleichermaßen heterogen besetzt sind. Eine Diversifizierung der Autor:innen-Gruppe führe automatisch zu einer Pluralisierung der Sichtweisen und einer Verbesserung der Produktqualität (BIV16). Im Gegensatz dazu bezeichnet es ein weiterer Bildungsmedienproduzent als problematisch, Autor:innen nach Diversitätskriterien auszusuchen. Er signalisiert Bewusstsein für die Gefahr, Zuschreibungen vorzunehmen und äußert zudem die »Sorge, dass da so einzelne Bausteine [im Schulbuch] plötzlich ein ganz anderes Gewicht bekämen« (BIV2: 50), wenn das Team nach Diversitätskriterien zusammengesetzt würde. Wichtig sei ihm v.a., dass die Schulbuchkapitel »in sich ausgewogen« (ebd.) seien – deshalb bevorzuge er bei der Rekrutierung von Autor:innen Kriterien, die sich ausschließlich auf inhaltliche Kompetenzen beziehen.

Im Handlungsfeld der non-formalen Bildung wird die Diversität der jeweiligen Akteur:innen-Gruppen nicht explizit diskutiert. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Zusammensetzung der Teams maßgeblich durch das Ziel der Organisationen bestimmt wird. Im untersuchten Sample versammeln wir bewusst postkoloniale und migrationsbefürwortende Projekte, die sich engagieren, um marginalisierte Stimmen hörbar zu machen, ebenso wie Projekte, in denen (zumindest einzelne) der interviewten Expert:innen die Migrationsgesellschaft in verschiedenen Formen ablehnen. Entsprechend bemühten sich diese Projekte nicht um interne Heterogenität; diese war auch in den Interviews kein Thema. Somit unterscheidet sich dieser Bereich von dem der Schule, der Bildungsmedienproduktion sowie von Gedenkstätten und Museen.

4.2.7 Fazit: Suchbewegungen, Ambivalenzen und Aushandlungen

Der Blick auf die vier untersuchten Handlungsfelder der historischen Bildung ergibt ein vielfältiges Bild der Thematisierung von Migrationsgesellschaft. Während das Vorhandensein von (migrationsbezogener) Diversität durchgängig als Realität anerkannt und überwiegend auch historisch normalisiert wird, finden wir gleichzeitig eine Bandbreite an Zuschreibungen, Deutungs- und Bewertungsmustern, die sich – im Sinne der Intersektionalität (Crenshaw 1989) – auf unterschiedliche Weisen kreuzen und überlagern. Manche Interviewte lösen Zuschreibungen auf, andere fixieren natio-ethno-kulturelle Identitätskonstrukte. Es gibt aber auch Interviews, in denen zwischen beiden Positionen gewechselt wird; also natio-ethno-kulturelle Differenzherstellung einerseits problematisiert, andererseits reproduziert wird.

Einige Befragte beanspruchen zudem aufgrund verschiedener eigener oder familiärer Mobilitätserfahrungen einen Migrationshintergrund für sich. In Konsequenz stellt die Migrationserfahrung keine Besonderheit mehr dar; sie wird von den Befragten auf diese Weise normalisiert. Zugleich werden damit Spezifika und Probleme, die meistens mit selbst erfahrener Migration einhergehen (etwa aufenthaltsrechtliche Fragen, Spracherwerb und Diskriminierung), dethematisiert.

Wenn Interviewte über die Diversität des Personals ihrer eigenen Institutionen sprechen, stellen sie ein Ungleichgewicht fest, welches sie in der Regel als problematisch betrachten: Während Zielgruppen als besonders heterogen wahrgenommen werden, beschreiben Expert:innen das Personal ihrer Organisationen als natio-ethno-kulturell ›noch‹ relativ homogen – auch wenn es vereinzelte Ansätze gebe, Expertise in Bezug auf Diversität zu institutionalisieren. In dieser Hinsicht ähneln sich die Interviewaussagen aus den Handlungsfeldern Schule, Bildungsmedienverlage und Museen/Gedenkstätten.

Es wird insgesamt deutlich, wie in Schulen, Museen und Gedenkstätten, im Bereich non-formaler Bildung und in Bildungsmedienverlagen auf die migrationsgesellschaftliche Realität eingegangen wird. Beobachtbar werden gesellschaftliche Wandlungsprozesse; diese sind wie die meisten Veränderungen von vielfältigen Ambivalenzen begleitet. Sprachlich werden etwa Dichotomien zwischen einem vermeintlich nicht mit Migration verbundenen nationalen ›Wir‹ und den migrantisierten ›Anderen‹ (re-)produziert. Diese Dichotomien werden der Hybridität (Bhabha 2003) und Superdiversität (Vertovec 2010) der Gesellschaft nicht gerecht und ignorieren Mehrfachzugehörigkeiten (Mecheril 2014) sowie intersektionale Perspektiven (Crenshaw 1989, Crenshaw 1995: 357). Gleichzeitig werden Zuschreibungen auch in sprachlicher Hinsicht hinterfragt und dekonstruiert. Die sprachliche Verhandlung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse bewegt sich somit zwischen rassifizierendem und reflektiertem Sprachgebrauch und ist geprägt von der Suche nach geeigneten Begriffen. Dies verweist darauf, dass in dem Forschungsprojekt, das diesem Buch zugrunde liegt, Wandlungsprozesse in Echtzeit greifbar wurden.

Literatur

- Bata, Sergio Muñoz (2008): »We are all immigrants now«, in: *AmericasQuarterly* 3, [https://www.americasquarterly.org/we-are-all-immigrants-now/\(08.11.2021\)](https://www.americasquarterly.org/we-are-all-immigrants-now/(08.11.2021)).
- Bhabha, Homi K. (2003): *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: *Zeitschrift für Inklusion* 12, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (07.09.2021).
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: *University of Chicago Legal Forum* 5, S. 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1995): »Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color«, in: Kimberlé W. Crenshaw (Hg.), *Critical race theory. The key writings that formed the movement*, New York: New Press, S. 357-383.

- Dunbar-Ortiz, Roxanne (2015): *An Indigenous Peoples' History of the United States*, Boston: Beacon Press.
- Feldman, Gregory (2015): *We Are All Migrants. Political Action and the Ubiquitous Condition of Migrant-hood*, Stanford: Stanford University Press.
- Fischer, Claude S./Hout, Michael/Jankowski, Martín Sánchez/Lucas, Samuel R./Swidler, Ann/Voss, Kim (2021): *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9780691221502> (07.09.2021).
- Geisthövel, Alexa (2014): *Intelligenz und Rasse: Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920-1942 (= Historie Band 51)*, Bielefeld: transcript.
- Hamid, Mohsin (2019): »In the 21st century, we are all migrants. Humans are in motion across time as well as geography. Why must we be divided, the migrant versus the native?« in: *National Geographic* 131, <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/we-all-are-migrants-in-the-21st-century> (07.09.2021).
- Hoerder, Dirk (2010): *Geschichte der deutschen Migration. Vom Mittelalter bis heute*, München: C. H. Beck.
- Horvath, Kenneth (2019): »Flucht, Rassismus, Bildung«, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Dariusch Wirth (Hg.), *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 63-78.
- Kourabas, Veronika (2019): »Sprache – Macht – Rassismus. Eine Einführung«, in: Stadt Münster (Hg.), *Arbeitspapier Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – ein Querschnittsthema*, S. 19-23.
- Krause, Johannes/Trappe, Thomas (2019): *Die Reise unserer Gene: Eine Geschichte über unsere Vorfahren*, Berlin: Ullstein
- Kunz, Sonja (2021): »Rassismus in aller Munde: Über die Rolle der Sprache im Ent- und Bestehen rassistischer Praktiken«, in: Mi-Cha Flubacher (Hg.), *Sprache und Rassismus (Wiener Linguistische Gazette 88)*, Wien: Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, S. 53-60, https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/882021/Kunz-Rassismus-in-aller-Munde.pdf (07.09.2021).
- Mecheril, Paul (2014): »Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung«, in: Gertraud Marinelli-König/Alexander Preisinger (Hg.), *Zwischenräume der Migration*, Bielefeld: Transcript, S. 37-54.
- Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Ofuatey-Alazard, Nadja/Arndt, Susan (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast.
- Özdemir, Kadir (2019): »Sprache, Macht und Diskursbestimmung in der Migrationsgesellschaft«, in: Carolin Küppers (Hg.), *Refugees & Queers*, Bielefeld: Transcript, S. 101-116.

- Rommelspacher, Birgit (2009): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 25-38.
- Rothberg, Michael (2021): Zur Einführung. Michael Rothberg im Interview mit Felix Axster und Jana König, in: Michael Rothberg, *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin: Metropol Verlag, S. 7-25.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*, London: Routledge.
- Vertovec, Steven (2010): »Super-diversity and its implications«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*, London: Routledge, S. 65-96.
- Yildiz, Erol (2015): »Was heißt hier Parallelgesellschaft? Von der hegemonialen Normalität zu den Niederungen des Alltags«, in: Sabine Hess/Jana Binder/Johannes Moser (Hg.), *No integration?!*, Bielefeld: transcript, S. 153-168.

4.3 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Cornelia Chmiel und Johannes Meyer-Hamme

Alle in dieser Studie untersuchten Akteur:innenperspektiven auf historische Bildungsarbeit in unterschiedlichen Feldern der Geschichtskultur haben eines gemeinsam: Sie nehmen durch Praktiken, die auf historische Bildung zielen, Einfluss auf die sie umgebenden geschichtskulturellen Strukturen. *Wie* sie dies tun, ist von ihrer Wahrnehmung der sich wandelnden Geschichtskultur abhängig und von den Strukturen, in denen sie sich bewegen. Indem sie die Rahmenbedingungen für Prozesse historischen Lernens gestalten und den Besucher:innen und Teilnehmer:innen historischer Bildungsangebote Zugänge zu Geschichtskultur eröffnen, sind sie zentrale Akteur:innen des geschichtskulturellen Wandels.

Zugleich zeichnen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den vier untersuchten Handlungsfeldern Schule, Museum und Gedenkstätten, non-formale Bildungsinitiativen und Bildungsmedienproduktion ab. So unterscheiden sich die vier Felder deutlich in Bezug auf den Grad der Etabliertheit der Organisation oder Institution, der die interviewten Akteur:innen angehören, und damit in Bezug auf die Rahmenbedingungen, in denen sie agieren. Während viele Bildungsakteur:innen im non-formale Bereich nur wenig mit institutionellen Vorgaben konfrontiert sind (v.a. in kleineren und/oder neueren Projekten), arbeiten andere in langjährig gewachsenen Strukturen, die Zwänge beinhalten und ihr Handeln sowie das Verfolgen ihrer Ziele begrenzen, jedoch auch ermöglichend wirken. Lehrkräfte beschreiben bspw. Lehr- und Rahmenpläne als verbindlichen Handlungsrahmen und klagen über »Stoffdruck« (BI19: 111) und Zeitmangel (z.B. BI1: 67, BI10: 21, siehe Abschnitt 3.1.3). Auch Schulbuchautor:innen koordinieren in ihrem Handeln Verschiedenes: eigene fachwissenschaftliche und -didaktische Ansprüche, ökonomische Gesichtspunkte, Lehrplanvorgaben und Genehmigungsprozesse sowie Zeitdruck. Dadurch sehen sie sich herausgefordert, »ganz viel [zu] jonglieren« (BIV6: 36). Gleichzeitig sind alle Akteur:innengruppen durch ihre jeweilige Position in der Lage, auf die Rahmenbedingungen historischen Lernens Einfluss zu nehmen, wie in den konkreten Erzählungen über das eigene Handeln deutlich wird.

Neben den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zeigen sich im Material auch deutliche Unterschiede in Bezug auf die Definition der eigenen Rolle. In den Interviews wurden die Befragten als Expert:innen für ihr jeweiliges Feld angesprochen. Auffällig ist dabei, dass viele Befragte zwischen ihren beruflichen und ihren privaten Positionen

unterscheiden. So beschreiben mehrere Mitarbeiter:innen von Bildungsverlagen, dass sie als Privatpersonen durchaus anders agieren würden, als es ihnen angesichts der Rahmenbedingungen und Zwänge möglich ist, und distanzieren sich damit von ihrem professionellen Handeln. Auch in großen Gedenkstätten, Museen und non-formalen Bildungsprojekten finden sich Akteur:innen, die sich von institutionellen Strukturen abgrenzen. Interessant ist hierbei zudem, wie die Befragten sich als geschichtskulturelle Akteur:innen entwerfen: Zum Teil beschreiben sie sich als Einzelkämpfer:innen, die institutionelle Strukturen von innen heraus zu verändern suchen (siehe z.B. BII11). In anderen Interviews besteht wiederum eine starke Identifikation mit der eigenen Institution. Diese Identifikation äußert sich bspw. in der kontinuierlichen Verwendung der Pluralform (»wir«, siehe Kapitel 3.2). Von besonderer Relevanz für die folgenden Ausführungen sind hier also die Rollen, in denen die Interviewpartner:innen in den Expert:inneninterviews sprechen, sowie die Frage, wie sich die Befragten als Akteur:innen entwerfen. Davon abhängig ist auch, welche Wirkmacht diesen Akteur:innen in den Interviews zugeschrieben wird. In der Konzeption des Projektes lag der Fokus auf den Fragen, wie sich die Befragten zu geschichtskulturellen Entwicklungen positionieren und mit welchen Praktiken sie auf Veränderungen reagieren bzw. im Wandel agieren. Im Verlauf der Auswertung hat sich hierbei der Aspekt der Agency-Konstruktion (siehe v.a. Kapitel 1.3.5), also nach der Beurteilung der Wirksamkeit des eigenen Handelns als bedeutsam erwiesen.

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen und die Definition der eigenen Rolle bestimmen zu großen Teilen die Wirksamkeit, die den eigenen Bestrebungen zugeschrieben wird, das also, was realistisch und machbar scheint. Dabei sind diese Bedingungen jedoch nicht allein bestimmend: Trotz einschränkender institutioneller Rahmung finden bspw. Lehrkräfte durch Eigeninitiative Mittel und Wege, um eigene Ziele zu realisieren und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Hier kann die eigene Positionierung ausschlaggebend sein, wenn bspw. eine Lehrerin – motiviert durch die eigenen Diskriminierungserfahrungen – sich trotz einschränkender Rahmenbedingungen das Ziel setzt, im Unterricht einen Raum für Empowerment der Schüler:innen zu schaffen (BI18).

Im Folgenden sollen deshalb in einem Vergleich aller vier Handlungs- und Forschungsfelder die Erinnerungspraktiken in den Blick genommen werden, die auf historisches Lernen zielen und mit denen die Akteur:innen auf Geschichtskultur Bezug nehmen.

4.3.1 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Wie oben ausgeführt, werden unter dem Begriff der Erinnerungspraktiken alle Aktivitäten zusammengefasst, die sich als Doing History und Doing Memory (vgl. Willner/Koch/Samida 2016, Macgilchrist 2015, siehe auch Kapitel 1.3.4) begreifen lassen. Mit diesen Praktiken agieren die Akteur:innen im Kontext von Geschichtskultur, sie nehmen auf Vergangenes Bezug, greifen Narrationen auf und konstruieren diese. Damit erfasst der Begriff Praktiken eine Vielfalt an Formen: etwa die Gestaltung einer Ausstellung ebenso wie die einer Schulbuchseite, eine Quellenauswahl im Geschichtsun-

terricht oder die Organisation eines Stadtrundgangs. Konkrete Erinnerungspraktiken in den Bildungsmedienverlagen, im Unterricht, in der pädagogischen Bildungsarbeit in Gedenkstätten und Museen oder im Bereich der non-formalen Bildung werden im Interviewmaterial unterschiedlich stark hinsichtlich ihrer geschichtskulturellen Bedeutung reflektiert.

Jede dieser Handlungen geschieht jedoch, reflektiert oder unreflektiert, im Kontext geschichtskultureller Strukturen. Sie ist damit im Sinne eines weiten Politikbegriffs immer auch politisch, da die Akteur:innen stets auswählen, reduzieren und aktiv Narrationen konstruieren, was Formen des Relativierens, Verklärens, Auslassens und Verschweigens beinhalten kann (Mielke 2020). Damit beziehen sie mit den Erinnerungspraktiken, die sie ausüben, Position in geschichtskulturellen Diskursen. Dabei sind ihre Erinnerungspraktiken die sicht- und beobachtbaren Aktivitäten, die ein nicht beobachtbares historisches Denken und Lernen anregen sollen. Dementsprechend lassen sich auch die Aktivitäten historisch Lernender als Erinnerungspraktiken und damit als Ausdruck ihrer Prozesse historischen Lernens betrachten. Sie können als Resultat der Erinnerungspraktiken historischer Bildungsangebote gedeutet werden. Insofern stehen die Erinnerungspraktiken und die historischen Lernprozesse in einem Wechselverhältnis zueinander. So verstehen Mitarbeitende im Museum das eigene Wirken etwa als »die Leute auf die Spur setzen, wie sie sich mit Geschichte oder wie wir uns mit Geschichte auseinandersetzen, damit sie jetzt keinen falschen Eindruck gewinnen« (BII4: 39).

Die im Projekt befragten Akteur:innen haben auf ganz unterschiedlichen Ebenen ihre Erinnerungspraktiken reflektiert und mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen in Beziehung gesetzt: Für die Lehrer:innen sind v.a. der Unterricht und damit verknüpft die didaktischen Prinzipien (insb. »Multiperspektivität«, siehe Abschnitt 3.1.3, Bergmann 2004, Lücke 2017 sowie »Lebenswelt- und Gegenwartsbezug«, dazu u.a. Buck 2012) relevant, die häufig mit der Perspektivenvielfalt in der Migrationsgesellschaft in Beziehung gesetzt werden. Auch in den Interviews mit den Akteur:innen aus Museen und Gedenkstätten sowie non-formalen Bildungsprojekten finden wir zahlreiche Reflexionen über Erinnerungspraktiken im Rahmen der Migrationsgesellschaft. So wird darauf verwiesen, dass »wir Deutschen« ein »Flüchtlingsvolk« seien; daraus ergebe sich sowohl ein Bedarf, diese Geschichten zu erzählen, als auch die Bereitschaft, Geflüchtete aufzunehmen (BIII12: 16). Andere argumentieren, dass die Gesellschaft schon lange durch Migration geprägt sei, dies sich aber nicht im gesellschaftlichen Selbstverständnis spiegele (z.B. BII13: 68). Wieder andere lehnen Veränderungen ab, die im Zusammenhang mit der Migrationsgesellschaft stehen (BIII16). Am Beispiel der interviewten Bildungsmedienmacher:innen lassen sich Spannungsfelder aufzeigen zwischen privaten und fachlichen Ansprüchen, sowie zwischen den Bemühungen, die migrationsgesellschaftlich geprägten Lebenswelten der Lernenden widerzuspiegeln, und den Möglichkeiten der Bildungsmedienproduktion. Solche Spannungsfelder zeichnen sich bspw. in den Beschreibungen der Gestaltung multiperspektivischer Schulbuchkapitel ab, im Aufzeigen des Konstruktcharakters von Geschichte, in der Darstellung kontroverser Themen – zu denen auch Migration gezählt wird (z.B. von BIV6) – und im Einbringen verflechtungs- bzw. globalgeschichtlicher Ansätze in die Bildungsmedien.

Insgesamt zeigt sich, dass in den Interviews die Erinnerungspraktiken vielfach mit dem Konzept der Migrationsgesellschaft verknüpft werden. Dabei wird dieses von den

Befragten sowohl deskriptiv verstanden – indem die migrationsbedingte Vielfalt der Perspektiven, Geschichten und Identitäten anerkannt wird – als auch normativ, indem der Umgang damit zum Lernziel erhoben wird.

4.3.2 Charakteristika der Handlungsfelder

Obwohl die Samples der vier Handlungsfelder historischen Lernens auch in sich heterogen sind, lassen sich im Sprechen über die eigenen Aktivitäten verschiedene Schwerpunkte herausarbeiten, die für die jeweilige Akteur:innengruppe charakteristisch sind.

- Im Handlungsfeld *Lehrkräfte und Schule* wurde deutlich, dass die beschriebenen Erinnerungspraktiken sich vorwiegend auf den Unterricht beziehen, der somit den Raum darstellt, in dem das eigene Handeln reflektiert wird. Der gesellschaftliche Wandel außerhalb der Schule fließt nur sekundär in die Überlegungen ein. Hier zeigen die Schilderungen der Befragten, dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts, also v.a. knapp bemessene Zeit und Vorgaben durch das Curriculum, häufig als Hindernis für die Umsetzung eigener Ziele empfunden werden. Geschichtskultur im weiteren Sinne und die veränderten Diskurse über Geschichte in der Migrationsgesellschaft werden dabei nur gelegentlich als Rahmung des eigenen Wirkens reflektiert. Im Zentrum der Schilderungen des eigenen Handelns stehen die schulischen Curricula und mit diesen verbunden die didaktischen Prinzipien. Die Befragten begründen ihre Erinnerungspraktiken durch Bezugnahmen auf Prinzipien wie Multiperspektivität, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. Als Akteur:innen treten in den Interviews dieses Handlungsfeldes die Lehrkräfte als Einzelpersonen auf.
- Auch das empirische Material, das durch Interviews mit Akteur:innen des Handlungsfeldes *Gedenkstätten und Museen* gewonnen wurde, ist durch eine starke Betonung der institutionellen Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Diese können einerseits dazu führen, dass die Institutionen selbst als Akteur:innen in Erscheinung treten und sich eine starke Identifikation der Einzelpersonen mit der eigenen Institution aufzeigen lässt. Andererseits gibt es auch Akteur:innen, die sich gezielt vom institutionellen Rahmen abgrenzen und/oder diesen zu verändern suchen. Der institutionelle Rahmen wirkt hier sowohl einschränkend als auch befähigend. So wird darüber reflektiert, welche Rolle Museen und Gedenkstätten in der Konstruktion wie Verbreitung von Narrationen zukommt und inwiefern sie auch geschichtspolitisch wirkmächtige Akteur:innen darstellen. Insgesamt werden diese als Institutionen mit einer ausgeprägten Wirkmacht und Deutungshoheit beschrieben: Die Interviewten konstatieren ein allgemeines Vertrauen in die Triftigkeit der hier repräsentierten Erzählungen. Die Wirkmacht und Deutungshoheit werden jedoch in Bezug auf Erinnerungspraktiken, die auf historisches Lernen abzielen, häufig problematisiert: Ein zu großes Vertrauen in die hier repräsentierten Narrationen und deren Vormachtstellung führe dazu, dass solche Narrative nur selten hinterfragt würden, sodass vermeintlich offene Aushandlungsprozesse in den pädagogischen Veranstaltungen immer schon durch ein erwünschtes Ergebnis vorbestimmt sei-

en. Insbesondere in NS-Gedenkstätten kollidieren starke normative Anforderungen mit dem Anspruch, Prozesse historischen Lernens zu ermöglichen, bei denen die Orientierungsbedürfnisse historisch Lernender im Vordergrund stehen.

- Im Handlungsfeld *non-formaler Bildungsprojekte* bilden die politischen Absichten der Akteur:innen das Zentrum. Sehr häufig begreifen sie den gesellschaftlichen Kontext als ihren Handlungsraum; ihr Wirken reflektieren sie in Bezug auf diesen. Als Ziel der eigenen Projekte und Aktivitäten wird in den Interviews die Veränderung der Geschichtskultur genannt. Dies kann in kleinerem Maße durch die Einrichtung eines Erzählcafés angestrebt werden, reicht aber bis hin zur Veränderung der öffentlichen Debatten um Geschichte, wie insb. am Wandel der Thematisierung von Kolonialgeschichte deutlich wird. Dabei gestalten sich die organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Handelns unterschiedlich, je nach Größe und Etabliertheit von Verein oder Initiative. Charakteristisch ist in diesem Feld v.a. eine hohe individuelle und politische Motivation. Dabei sind die privaten Ziele, anders als in den drei anderen untersuchten Feldern, fast immer deckungsgleich mit den professionellen Zielen, auch wenn es ganz vereinzelt Ausnahmen davon gibt. Am stärksten geht es den Befragten darum, eine bestimmte Perspektive auf die Geschichte zu thematisieren und Sichtbarkeit zu schaffen.
- In den Interviews des Handlungsfeldes *Bildungsmedienverlage* finden sich v.a. Verweise auf Rahmenbedingungen und Strukturen, die das Machbare beschränken. Es handelt sich um Verweise darauf, dass sich die eigenen politischen Überzeugungen und Absichten nicht vollständig mit dem professionellen Wirken im Kontext der einschränkenden Rahmenbedingungen decken. Viele Befragten betonen, dass die Entstehung von Bildungsmedien stets eine Suche nach Kompromissen darstelle. Die Bemühungen, neue Themen zu etablieren, »provokante Fragen« (BIV6) zu stellen oder mit konventionellen Darstellungsweisen in Schulbüchern zu brechen, scheiterte häufig an dem Zeitdruck, den Sparzwängen, sprachlichen Barrieren (bspw. bei der Einbindung fremdsprachiger Quellen), der Zulassung und nicht zuletzt an dem Anspruch, ein Schulbuch müsse »konsensfähig« (BIV9) sein. Dabei scheint die ökonomische Dimension der Bildungsmedienproduktion, und zwar v.a. der Anspruch, dass sich das Schulbuch gut verkauft, nicht unbedeutend. Das impliziert, dass es von den Zielgruppen und der Öffentlichkeit mitsamt der präsentierten Geschichtsnarrative angenommen werden muss. Bildungsmedien an sich werden von den Interviewten als einflussreiche Instrumente mit geschichtskultureller Wirkmacht charakterisiert. Damit treten die Bildungsmedienmacher:innen – trotz der von ihnen skizzierten Restriktionen – als aktive Gestalter:innen und als Produzent:innen von Geschichtskultur in Erscheinung.

Die Unterschiede zwischen den vier Handlungsfeldern historischen Lernens ergeben sich in vielen Fällen aus den jeweiligen Rahmenbedingungen, die das professionelle Wirken der Akteur:innen prägen und die beeinflussen, auf welche Weise die Interviewten als Akteur:innen in Erscheinung treten. Zentrale Unterschiede bestehen im Hinblick darauf, wie gefestigt institutionelle Strukturen sind, die die Akteur:innen umgeben, sowie in Bezug auf die Nähe zu den historisch Lernenden: Während Lehrkräfte historisch Lernende über lange Zeiträume in ihren Auseinandersetzungen und Lern-

prozessen direkt begleiten, haben Bildungsmedienmacher:innen in dieser Rolle kaum direkten Kontakt zu ihrer Zielgruppe.

Zugleich lassen sich forschungs- und handlungsfeldübergreifende Ergebnisse formulieren, die quer zu der Systematisierung der vier geschichtskulturellen Felder liegen. So werden in den Interviews immer wieder verschiedene Dimensionen der Geschichtskultur angesprochen. Dies gilt v.a. für die politische Dimension (Rüsen 1994, 2013: 234ff.), die in unterschiedlicher Weise in den Interviews thematisiert wird. Ganz deutlich werden Lehr- und Rahmenpläne als politische Setzungen verstanden, ebenso wie politisch vorgegebene Bildungsziele für Museen und Förderprogramme für Gedenkstätten. Diese politische Einflussnahme gilt auch für die Zulassungsverfahren für Bildungsmedien. Die politische Dimension von Geschichte zeigt sich zudem in der Kritik an den gängigen Umgangsweisen mit Geschichte, wie sie besonders von einigen Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte artikuliert wird. So sei es eine politische Entscheidung, enorme Summen an Steuergeldern für das Humboldt Forum in Berlin und dessen Ausstellung von Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten auszugeben anstatt für Entschädigung für vergangenes Unrecht.

Es wird bereits deutlich, dass die Erinnerungspraktiken vielfach durch ökonomische Zwänge strukturiert und begrenzt werden. Geschichtskultur hat mithin nicht nur eine kognitive, eine ästhetische, eine politische, eine moralische und eine religiöse Dimension (Rüsen 2013), sondern auch eine genuin ökonomische. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bereich der Bildungsmedienproduktion, schließlich sind die Verlage gewinnorientierte Unternehmen. Dementsprechend müssen die Bildungsmedien nicht nur amtlich zugelassen sein, sondern auch die Lehrer:innen in den Schulen soweit überzeugen, dass sie erworben werden, bei gleichzeitigen Einschränkungen des Produktionsprozesses durch limitierte Ressourcen. Dies hat Rückwirkungen auf die Auswahl und Gestaltung der Bildungsmedien. Das führt dazu, dass die angenommenen Interessen der Lehrer:innen besonders bedient und mitunter Kontroversen vermieden werden. So berichtet ein Interviewter, dass ein Schulbuch für ein bestimmtes Bundesland trotz eines kategorial angelegten Lehrplans chronologisch aufgebaut worden sei, denn dies habe den Erwartungen der Lehrkräfte entsprochen (BIV1). Ein weiterer Befragter beschreibt es als Herausforderung, ein Kapitel zum Thema Migration kontrovers zu gestalten, denn man müsse »die Mitte« (BIV6: 52) der Gesellschaft treffen. Die ökonomische Dimension zeigt sich aber auch in anderen untersuchten Feldern der Geschichtskultur. So sind nicht-staatliche Museen von den Eintrittsgeldern und damit den Besucher:innenzahlen besonders abhängig. Dies wirkt sich einerseits auf Themenwahl und Gestaltung der Museen aus, andererseits führen hohe Eintrittsgelder dazu, dass »nur das Bildungsbürgertum« (BII2: 25) zu Besuch kommt. Es sei also eine soziale Segregation zu beobachten, die zugleich Rückwirkungen auf die Themenwahl habe. Schließlich zeigt sich die ökonomische Dimension bei den non-formalen Bildungsprojekten, indem hier immer wieder um die Finanzierung von Projekten gerungen werden muss. Zum Teil wird der Frust der Akteur:innen über nicht finanzierte historische Bildungsprojekte in den Interviews überaus deutlich formuliert (BIII6: 28). Als Grund für den Mangel an finanzieller Unterstützung vermutet man die gewählten ungewöhnlichen Perspektiven, Fragen und Themen. Deutlich in den Interviews wird aber auch, dass Lehrer:innen diese finanziellen Zwänge und ihre Auswirkungen auf den Unter-

richt nicht formulieren (wenngleich die Unterfinanzierung des Bildungsbereiches in anderer Weise betont wird).

4.3.3 Reproduktion, Transformation oder Reflexion?

Auch wenn die Reichweite und Zwänge, damit auch die Möglichkeiten des professionellen Wirkens in den vier untersuchten Feldern unterschiedlich wahrgenommen werden, zeigen sich in der übergreifenden Betrachtung Ähnlichkeiten in der Frage, inwiefern Veränderungen im Umgang mit Geschichte angestrebt werden. Die von den Interviewten beschriebenen Erinnerungspraktiken sowie das von ihnen angestrebte historische Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft lassen sich diesbezüglich entlang der Trias Reproduktion, Transformation oder Reflexion systematisieren. Praktiken, die auf einen dieser drei Vorgänge zielen, kommen in allen untersuchten Feldern vor.

So lassen sich Erinnerungspraktiken identifizieren, die als **Reproduktion** bestehender geschichtskultureller Strukturen gedeutet werden können oder auf eine solche Reproduktion abzielen. Eine Reproduktion liegt etwa vor, wenn in der Bildungsmedienproduktion v.a. der Konsens und die Unterrichtsrouinen der Lehrkräfte in Betracht gezogen werden, sodass die Materialien darauf zielen, die bestehenden Deutungen und Konzepte zu verstetigen. Konkret zeigen sich solche Reproduktionen etwa in der Aussage, die Kolonialgeschichte werde im Geschichtsunterricht sehr knapp als Unterpunkt verhandelt, weil dies im Lehrplan so vorgegeben sei (BI22: 245). Sehr häufig werden hier der Zeitmangel und die Überfrachtung der Lehrpläne als Argumente angeführt. In den non-formalen Bildungsprojekten finden sich solche reproduktiven Ansätze v.a. in größeren Projekten, die stärker institutionalisiert sind und teils Ähnlichkeiten zu den Bildungsangeboten in Gedenkstätten aufweisen (BIII10: 53). Dabei müssen solche Ansätze nicht immer statisch sein. Exemplarisch kann auf die Position von Akteur:innen in Museen hingewiesen werden, die sich gar nicht als Akteure des geschichtskulturellen Wandels entwerfen, sondern ihre Aufgabe eher in der Dokumentation des sich verändernden Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft ansehen (BI14). Diese Erinnerungspraktiken, die auf Reproduktion zielen, beabsichtigen ein historisches Lernen, in dem gängige historische Deutungen, gängige Konzepte von Geschichte und historischem Denken von den Lernenden übernommen werden sollen. Insofern kann auch von einem Lernbegriff gesprochen werden, der sich auf eine Einführung in Geschichtskultur richtet.

Demgegenüber haben Erinnerungspraktiken, die auf **Transformation** abzielen, eine veränderte Geschichtskultur zum Ziel. Vielfach formulieren die Interviewpartner:innen den Anspruch an ihre Arbeit, dass sich der Umgang mit Geschichte im Allgemeinen und in der Migrationsgesellschaft im Besonderen wandelt. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Engagierten der non-formalen Bildungsangebote, die oft aus der politischen Überzeugung der Akteur:innen erwachsen und sich auf Veränderungen in der Geschichtskultur richten. In ähnlicher Weise zeigen sich Transformationsbestrebungen in Gedenkstätten und Museen. Hier berichten viele Akteur:innen, wie sich der Fokus von nationalen Traditionen auf die übergreifenden Fragen der Menschheit verschiebt und somit überzeitliche Strukturen und Prinzipien in den Mittelpunkt der Erzählung

rücken (BII2: 55). Es kann also ein Wandel von traditionellen zu exemplarischen Sinnbildungen beobachtet werden. In anderen Fällen zielen die Bildungsangebote auf eine kritische Reflexion gängiger Deutungen, um sie durch vergessene Traditionen zu ersetzen oder zu ergänzen. Insofern kann von kritischen und traditionellen Sinnbildungen gesprochen werden. Auch einige der Akteur:innen aus der Institution Schule formulieren solche transformatorischen Ziele, wenn bspw. eine Lehrperson als Ziel formuliert, »die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern« (BI31: 29, siehe Abschnitt 3.1.3). So werden z.T. die Ziele des Bildungsangebots weit über den konkreten Kontext Schule hinaus reflektiert.

Wird historisches Lernen auf Transformation bezogen, sollen die Teilnehmenden an Angeboten historischer Bildung eigensinnige und neue Zugänge zur Geschichtskultur entwickeln, selbst narrativ tätig werden und somit eigene, vielstimmige Narrative einbringen und Geschichtskultur aktiv gestalten. Anhand des Konzepts der Migrationsgesellschaft formulieren Akteur:innen hier Bedarfe und geben ihren transformatorischen Bestrebungen eine Zielrichtung.

Schließlich lassen sich Erinnerungspraktiken feststellen, die auf eine **Reflexion** geschichtskultureller Deutungen, Strukturen und Aushandlungsprozesse zielen. Das Interviewmaterial weist zahlreiche Reflexionen darüber auf, inwiefern im professionellen Handeln Narrationen konstruiert und verbreitet werden und wie die Akteur:innen selbst diese Prozesse beeinflussen und gestalten. Auch die Interviewsituation selbst lässt sich dabei als Erinnerungspraktik deuten, in der solche Reflexionsprozesse stattfinden. Zentraler Bestandteil des professionellen Wirkens ist die stetige Hinterfragung des eigenen Handelns, sowie eine Etablierung solcher Hinterfragungen in institutionellen Strukturen durch Fort- und Weiterbildungen, Supervision sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit. Indem die Interviewten über geschichtskulturellen Wandel in Kontext der Migrationsgesellschaft nachdenken, reflektieren sie ihre Rolle im Hinblick auf bestehende Machtstrukturen und ihren Beitrag zu Aushandlungsprozessen um ein gesellschaftliches Selbstverständnis.

Auch in Erinnerungspraktiken, die auf historisches Lernen abzielen, spielt Reflexion eine zentrale Rolle. Hier geht es darum, aus einer Metaperspektive mit den Lernenden den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte selbst in den Fokus zu rücken (Schreiber 2002). Dabei können mehrere Aspekte unterschieden werden. Erstens wird immer wieder der Anspruch formuliert, zu verdeutlichen, dass es *die* eine Geschichte nicht gibt (BI4: 184, BI15: 67, BII17: 49), sondern dass Geschichte(n) als retrospektive Konstruktion von Vergangenheit aufzufassen ist bzw. sind. Dabei wird v.a. das Prinzip der Multiperspektivität genannt, das ebenso auf der Ebene der Quellen wie auf der Ebene der historischen Darstellungen zur Anwendung kommt (Bergmann 2004, Lücke 2012). Multiperspektivität wird von den Lehrkräften vielfach als eine Bi-Perspektivität umgesetzt, indem im Geschichtsunterricht zwei Perspektiven miteinander verglichen werden (siehe Abschnitt 3.1.3).

Ansätze, historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur zu konzipieren, ziehen sich in allen Handlungsfeldern durch das Material, finden sich v.a. aber in Interviews mit Akteur:innen aus Schulen, Gedenkstätten und Museen sowie Bildungsmedienverlagen. In diesen Bereichen lassen sich zugleich geschichtsdidaktische Konzepte im professionellen Selbstverständnis der Akteur:innen dokumentieren, die den

Umgang mit Geschichte selbst zum Lernziel erheben. Damit wird vielfach mit einem kompetenzorientierten Lernbegriff argumentiert, ohne die Terminologie der Kompetenzorientierung zu verwenden. Zum Teil werden solche Reflexionen explizit auf die Geschichtskultur als Ganzes bezogen, so bspw., wenn der öffentliche Umgang mit Geschichte in den Bildungsangeboten selbst thematisiert wird. Exemplarisch kann hier auf alternative Stadtrundgänge oder auf Museumsführungen hingewiesen werden, in denen Straßennamen oder Ausstellungen problematisiert werden. In den Interviews finden sich zudem häufig kritische Aussagen zum Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, um dann an vernachlässigte oder vergessene Traditionen zu erinnern.

Historisches Lernen als Reflexion bezieht sich also einerseits auf den Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, wodurch nicht nur von einer Einführung in, sondern darüber hinaus auch als Reflexion von Geschichtskultur gesprochen werden kann (Meyer-Hamme 2018, 2021). Damit wird den Lernenden überlassen, ob und inwiefern sie sich für eine Reproduktion oder eine Transformation von Geschichtskultur einsetzen. Dennoch zielt dieser Lernbegriff auf eine Veränderung: einen bewussteren Umgang mit Geschichte. Andererseits bezieht er sich aber auch auf die Reflexion von historischem Denken, also auf den Geschichtsbegriff selbst und einige Prinzipien, die dabei relevant sind, sodass von einer Elaboration historischen Denkens gesprochen werden kann.

Die Unterscheidung von Reproduktion, Reflexion und Transformation als drei unterschiedliche Ziele historischen Lernens ermöglichen auch einen neuen Blick auf die in Kapitel 1.4 skizzierten didaktischen Konzepte des inter- bzw. transkulturellen Geschichtslernens (Körper 2001, 2019, Lücke 2014). So fokussiert Andreas Körper (2001) in seinem Konzept v.a. die kulturell unterschiedlichen Perspektiven, und zwar sowohl hinsichtlich der Themenwahl als auch der Materialien (historische Quellen und Darstellungen) und des Lernprozesses. Dabei geht es v.a. um die Reflexion von kontroversen Perspektiven in der Geschichtskultur, die sich an gesellschaftlichen Debatten über Geschichte deutlich zeigen (Körper 2019). Der ebenfalls im ersten Kapitel beschriebene Umgang mit Denkmälern und Denkmalstürzen, aber auch die Debatten um neue Denkmalsetzungen bieten Themenfelder, die sich dafür eignen, die Kontroversen der Geschichtskultur zu reflektieren (siehe bspw. Apraku/Bönkost 2021). Unter der Annahme, dass auch in Zukunft solche Kontroversen über Vergangenheit und Geschichte entstehen, ist der zunehmend reflektierte Umgang damit ein überzeugendes Lernziel. Dies dient auch dazu, an einer Transformation der Erinnerungspraktiken mitzuwirken. Zugleich aber wird damit das kulturell Trennende betont, das häufig entlang der problematischen Kategorien Migrationshintergrund und/oder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten konstruiert wird. Es besteht die Gefahr eines fortgesetzten Othinging-Prozesses.

Genau an dieser Stelle setzt ein Konzept von Martin Lücke (2014: 11ff.) an, das auf Verflechtungen hinweist, die historisch erzählt werden können, was ein Beitrag zu einem reflektierteren Umgang mit Geschichte sein könnte. Exemplarisch kann in diesem Zusammenhang auf didaktische Ansätze hingewiesen werden, in denen die Lernenden die Verflechtungen von unterschiedlichen Migrationsgeschichten erforschen und erzählen (siehe bspw. Fastlabend 2021). Es geht dabei ebenfalls um Reflexion und Transformation von Geschichtskultur, wenn auch mit einem anderen Fokus als in dem Kon-

zept von Andreas Körber. Auf diese Weise soll ein Othingering verhindert werden. Zugleich steht damit der Umgang mit Kontroversen in der Geschichtskultur, wie Körber es vorschlägt, nicht mehr im Zentrum der Lernprozesse. Die Konzepte von Lücke und Körber stehen also komplementär zueinander, auch wenn beide auf einen reflektierten Umgang mit Geschichte zielen.

4.3.4 Fazit: Akteur:innenperspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

In dem Forschungsprojekt, das dem vorliegenden Band zugrunde liegt, zeigen sich die Perspektiven der Akteur:innen historischer Bildungsangebote auf ihre konkreten Aktivitäten. Nicht untersucht wurden die Perspektiven der Lernenden, die in der bisherigen empirischen Forschung zum historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft meist im Fokus standen (siehe Kapitel 1.4). Die Erinnerungspraktiken, die sich am Material beobachten lassen, stellen sich dabei aus Sicht der befragten Akteur:innen als Praktiken der Reproduktion, Reflexion oder Transformation von Geschichtskultur dar. Damit lassen sich auch die unterschiedlichen Formen historischen Lernens, auf welche die Erinnerungspraktiken abzielen, mit dieser Trias beschreiben.

Dabei sind diese Erinnerungspraktiken der Akteur:innen nicht immer eindeutig oder ausschließlich einer dieser drei Praktiken zuzuordnen. Vielmehr zeigt sich in den Interviews ein Schwanken zwischen reproduktiven, transformatorischen und reflexiven Ausrichtungen. Dies wird besonders deutlich in der Positionierung der Befragten zu gesellschaftlichen Anforderungen, die an historisches Lernen gestellt werden und die häufig mit der subjektiven Verarbeitung historisch Lernender kollidieren. Vorgegebene Themen, etwa ein bestimmter historischer Sachverhalt im Museum oder ein gesetztes Thema im Rahmenlehrplan im Geschichtsunterricht, legen ein historisches Lernen nahe, das auf Reproduktion und damit eine Tradierung bestehender Narrative ausgerichtet ist. Diese Erwartung einer Reproduktion von Geschichtskultur wird v.a. dann problematisch, wenn Lernende in den entsprechenden Themen und Deutungen keine Relevanz und damit historische Orientierung für sich erkennen können. In einem Interview wurde diese Diskrepanz zwischen den zu behandelnden historischen Inhalten und den Interessen oder Bedarfen der Schüler:innen mit dem Satz »Investiturstreit zu unterrichten ist die Hölle« (BI4: 24) auf den Punkt gebracht. Die Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themen im Geschichtsunterricht wird insb. von vielen Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte kritisiert (BIII3). Reflexion würde hier bedeuten, eben diese Zielsetzungen offenzulegen und gemeinsam mit den historisch Lernenden auszuhandeln, wie man sich in geschichtskulturellen Strukturen bewegt und mit Machtstrukturen, die sich in dominanten Narrativen äußern, umgeht.

Auf diese Weise wird geschichtskultureller Wandel selbst zum Gegenstand historischen Lernens. Deutlich wird zugleich, dass historischem Lernen eine politische Dimension innewohnt, da sich immer die Frage stellt, an welche Personen, Ereignisse, Zusammenhänge erinnert wird und welche Deutungen und Sinnbildungen damit verknüpft werden. Historisches Lernen als Reproduktion von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, die vorgegebenen Inhalte und damit die politischen

Entscheidungen zu tradieren. Historisches Lernen als Transformation von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, durch historisches Lernen den Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft zu verändern. Historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, deren implizite politische Inhalte sichtbar und damit diskutierbar zu machen.

Die befragten Akteur:innen der vier Handlungsfelder bewegen sich mit ihren Erinnerungspraktiken stetig zwischen Reproduktion und Transformation. In diesem Spannungsfeld richtet sich die Reflexion auf die Offenlegung geschichtskultureller Strukturen. Daraus erwächst einerseits die Möglichkeit, diese Strukturen zu überschreiten. Andererseits mündet die Offenlegung in eine bewusste Entscheidung zur Reproduktion bestehender Strukturen. Eine Transformation ist dabei jedoch nur möglich, wenn im Bestehenden agiert wird, also Strukturen zugleich auch reproduziert werden. Dies zeigt sich bspw. in strategischen Entscheidungen einzelner Interviewter, etwa, indem sich eine Person gezielt in starre institutionelle Strukturen begibt, um diese Schritt für Schritt von innen heraus zu verändern (BII11).

Literatur

- Apraku, Josephine/Bönkost, Jule (2021): »Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft«, in: zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/postkolonial-erinnern.html> (07.09.2021).
- Bergmann, Klaus (2004): »Multiperspektivität«, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Peter Adamski (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 65-77.
- Buck, Thomas Martin (2012): »Lebenswelt- und Gegenwartsbezug«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 289-301.
- Fastlabend, Daniel (2021): »Geschichte(n) der deutschen Migrationsgesellschaft: Jugendliche erzählen begründete historische Geschichten«, in: zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/geschichten-der-deutschen-migrationsgesellschaft.html> (07.09.2021).
- Körper, Andreas (Hg.) (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung: konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (=Novemberakademie, Band 2), Münster: Waxmann.
- Körper, Andreas (2019): Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen, Hamburg, urn:nbn:de:0111-pedocs-178341 (07.09.2021).
- Lücke, Martin (2014): »Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse?«, in: Michele Barricelli/Lena Deuble/Carlos Kölbl/Lisa Konrad/Jürgen Straub (Hg.), Schwerpunktthema: Vielfalt,

- Identität, Erzählung. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Wandergesellschaft, Psychosozial 136, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-22.
- Lücke, Martin (2017): »Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität«, in: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 281-288.
- Macgilchrist, Felicitas (2015): »MemoryPractices:OnWhatCountsasWorthRememberinginHistoryEducation«, in: THEN|HiER 8, Bulletin.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht, Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen.
- Rüsen, Jörn (1994): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«, in: Klaus Füßmann/Theo Grütter/Jörn Rüsen (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a.: Böhlau, S. 3-26.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln u.a.: Böhlau.
- Schreiber, Waltraud (2002): »Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, S. 18-43.
- Willner, Sarah/Koch, Georg/Samida, Stefanie (2016) (Hg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur, Münster: Waxmann.

4.4 Fallbeschreibungen im Vergleich: Ähnlichkeiten, Widersprüche, Spannungsfelder

Johannes Meyer-Hamme, Cornelia Chmiel und Riem Spielhaus

Ausgangspunkt der empirischen Forschung zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft waren 107 Interviews mit Akteur:innen historischer Bildung. Darin beschrieben sie einerseits ihre Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft, andererseits ihre Bildungsaktivitäten und damit ihren Umgang damit. Die vorangegangenen Kapitel arbeiteten aus vergleichender Perspektive die Aussagen der Befragten über den geschichtskulturellen Wandel (Kapitel 4.1), die Positionen zur Migrationsgesellschaft (Kapitel 4.2) und die von ihnen skizzierten Erinnerungspraktiken (Kapitel 4.3) heraus. Die nun folgende, quer zu den unterschiedlichen Handlungsfeldern historischen Lernens liegende Kontrastierung, nimmt eine vergleichende Perspektive auf die zwölf Fallbeschreibungen ein, wodurch die Ähnlichkeiten, Widersprüche und Spannungsfelder der Akteur:innenperspektiven erkennbar werden.

Zunächst einmal fällt auf, wie sehr sich die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der vier Felder historischen Lernens in den Interviews spiegeln. So sprechen die interviewten Lehrer:innen v.a. über schulisches Geschichtslernen und die Bedingungen der Institution Schule, die es strukturieren: die Zeittaktungen, die Lehr- und Rahmenpläne sowie andere Vorgaben für die pädagogische Arbeit (siehe Kapitel 3.1). In ähnlicher Weise äußern sich die Interviewpartner:innen aus Museen und Gedenkstätten über die Institutionen und deren Logiken; diese wirken sich auf ihre Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels und ihre konkrete Arbeit aus. So sind etwa die Planungen in Museen und Gedenkstätten vielfach sehr langfristig, der Kontakt zu den Besucher:innen hingegen kurz und meist einmalig. In dieser Akteur:innengruppe dominieren Reflexionen über die gesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Institution (siehe Kapitel 3.2). Die Rahmenbedingungen der Akteur:innen non-formaler Bildungsinitiativen ähneln in großen Institutionen den Strukturen in Gedenkstätten. Demgegenüber sind die Freiheitsgrade in kleinen Initiativen viel größer, aber die Arbeitsbedingungen oft prekärer. Gemeinsam ist fast allen Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte, dass sie ihre Arbeit – stärker als die Interviewten der anderen untersuchten Handlungsfelder der Geschichts- und Erinnerungskultur – in geschichtspolitische Zu-

sammenhänge einordnen (siehe Kapitel 3.3). Schließlich wird in den Interviews mit den Akteur:innen aus der Bildungsmedienproduktion deutlich, dass Schulbücher und digitale Bildungsmedien nicht nur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen, Lehr- und Rahmenplänen sowie Zulassungsverfahren gerecht werden müssen, sondern auch wirtschaftlich erfolgreich sein sollen. Die damit skizzierten Unterschiede weisen zugleich die Spezifika der jeweiligen geschichtskulturellen Felder aus.

Über die vier Bereiche historischer Bildung hinweg zeigen sich in den Interviews ähnliche und komplementäre Positionen sowie Spannungsfelder und Widersprüche, von denen einige benannt werden sollen. Im Reflektieren über die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns verdeutlichen die Akteur:innen im Interview ihre Ansprüche und Visionen im Hinblick auf historisches Lernen. Deutlich werden auch die Rollen, in denen sie sich selbst sehen, und die Bedeutung, die sie ihrem Handeln im gesellschaftspolitischen Diskurs beimessen. Dabei reflektieren die befragten Akteur:innen des historischen Lernens in den Interviews ihre Arbeit und ihr Wirken in sehr unterschiedlichen diskursiven Rahmungen. Der folgende Abschnitt arbeitet drei Spannungsfelder aus dem Vergleich besonders markanter Fälle (siehe Abschnitte 3.1.5, 3.2.4, 3.3.4, 3.4.4) heraus.

4.4.1 Spannungsfeld: Inklusions- versus Exklusionskonzepte

Prominent taucht in einer Reihe von Interviews die Rolle der eigenen Geschichte auf. Diese wird mit unterschiedlichen Kollektiven assoziiert, die für die Einzelnen als identitätsrelevant angesehen werden. Die Differenzlinien zwischen diesen Kollektiven verlaufen in den Schilderungen der Befragten häufig entlang nationaler und/oder migrantisierender Kategorien. Im Sinne eines breiten Inklusionsbegriffs können dabei mit Mai-Anh Boger (2019) drei Grundpositionen unterschieden werden: (a) Normalisierung von migrationsbedingter Heterogenität, (b) Empowerment marginalisierter Gruppen und Perspektiven sowie (c) Dekonstruktion der Differenzkategorie ›Migration‹ bzw. ›Migrationshintergrund‹. Darüber hinaus verfolgen aber auch manche Akteur:innen die exkludierende Ziele. Solche unterschiedlichen Positionen zeigen sich in den hier kontrastierten Interviews, wenn die Akteur:innen über historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft sprechen, wobei sie immer wieder Zugehörigkeit und Differenz verhandeln, zuweisen oder absprechen (vgl. dazu Mielke 2020).

So spricht eine Lehrerin davon, dass es ihr zentral darum gehe, die Jugendlichen mit der Geschichte ihrer Eltern zu »befriede[n]« (BI31: 29), meint damit aber nicht alle Jugendlichen. Dem entspricht, dass sie Zusatz- und Wahlkurse zur Geschichte der Türkei anbietet. Diese Erinnerungspraktiken passen zu ihrer Beschreibung von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft. Darin thematisiert sie Kontroversen über Geschichten, die sich v.a. entlang religiöser und nationaler Differenzkategorien vollzogen, und nicht zuletzt in den Geschichtsunterricht hineinreichten. Dabei erklärt die befragte Lehrkraft, die sich als Person mit Migrationserfahrung verortet, was sie dazu bewegt, diesen Kontroversen im Unterricht Raum zu geben. Dahinter steht ein Konzept von Integration dieser Jugendlichen in eine ›kollektive Identität‹ der deutschen Gesellschaft, die zugleich Migration als Normalfall akzeptiert. Der sich aus der Migration

ergebende Bedarf an Integration soll in der Perspektive der Lehrerin eben durch die Generierung von Shared Memories erfolgen, die nicht (mehr) konflikthaft sind (siehe Kapitel 3.1, BI31).

In zunächst ähnlich erscheinender Weise betont eine Akteurin eines non-formalen Bildungsprojektes die Notwendigkeit, sich mit der Familiengeschichte auseinanderzusetzen, denn eigene Geschichte mache stark Kapitel 3.3.4). Dabei wird schnell deutlich, dass sich ihr Konzept davon grundlegend von dem oben skizzierten unterscheidet. Bei ihr wird die Familiengeschichte in nationalgeschichtliche Erzählungen eingebettet, und zugleich in größere Zusammenhänge gestellt: Die Migrationserfahrungen in der eigenen Community seien ohne Kenntnis der Kolonialgeschichte nicht zu verstehen. Deshalb arbeitet die Interviewpartnerin in einem Projekt, das die historischen Bezüge und Erfahrungen dieser Community erforschen und dokumentieren will. Im Widerspruch zur oben zitierten Lehrerin strebt sie keine Integration in eine ›kollektive Identität‹ an, sondern die Stärkung des Bewusstseins über die historischen Besonderheiten der eigenen Community. Dabei orientiert sie sich an einem inklusiven Konzept, versinnbildlicht in einer »Salad Bowl« (BIII20: 72): Wie bei einem Salat die einzelnen Zutaten, sollen auch individuelle Besonderheiten in der Gesellschaft erhalten bleiben. Ihr gehe es darum, die Besonderheiten der Geschichte der Community sichtbar zu machen und damit zu bewahren. Dieses Ziel historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft kann als Empowerment bezeichnet werden. Dadurch werde, so die Befragte, eine Zugehörigkeit zur Gesellschaft und damit die Beteiligung an deren Gestaltung möglich (siehe Kapitel 3.3, BIII20). Das heißt aber auch, dass Conflicting Memories bestehen bleiben (dürfen), dass also mit Blick auf geschichtskulturellen Wandel eine andere Zielvorstellung formuliert wird, als bei der oben zitierten Lehrerin, die explizit einen Integrationsansatz verfolgt.

In deutlichem Widerspruch dazu steht die Position eines ehemaligen Lehrers und Akteurs eines non-formalen Bildungsprojektes, der sich gegen Migration ausspricht, da damit Kulturen zusammengebracht würden, die »schwer vereinbar« seien. Migration ist in diesem Konzept gerade nicht der Normalfall, die in den oben dargestellten Interviews verfolgten Konzepte der Integration und der »Salad Bowl« lehnt er ab. Vielmehr sei sein Ziel, das »Deutschtum zu bewahren«, weshalb eine Exklusion anderer anzustreben sei (BIII16: 81ff.). Geschichtskultureller Wandel in der Migrationsgesellschaft, insb. die Pluralisierung (siehe Kapitel 4.1), wird von diesem Akteur entsprechend stark problematisiert; die eigenen Aktivitäten werden gegen diesen Wandel positioniert, auch wenn die Erfolgsaussichten gering eingeschätzt werden. In Einklang mit den beiden obigen Positionen befindet sich hingegen die Feststellung, dass Geschichtskultur sich durch Migration verändert. Mit der als Zweites skizzierten Position, wird die Betonung einer Tradierung von Identitäten geteilt (siehe Kapitel 3.3, BIII16). Beide Interviewte vertreten ein eher statisches Identitätskonzept, das im Kontext historischen Lernens vermittelt werden soll.

Schließlich ist eine vierte Position zu nennen: Ein Akteur der digitalen Medienproduktion weist zwar wie viele andere (und im Einklang mit den ersten beiden

Fällen) darauf hin, dass Migration der Normalfall der Geschichte sei. Darüber hinaus seien, in Bezug auf das Arbeitsfeld Schule, homogene Klassen schon immer eine Fiktion gewesen. Er leitet aber im Unterschied zu den obigen Positionen nicht daraus ab, dass aus der Vielfalt der Perspektiven weitere Besonderheiten oder Bedarfe erwachsen. Vielmehr setzt er den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ins Verhältnis zu anderen Veränderungen, insb. zum medialen Wandel, der viel wichtiger sei. Der Interviewte führt den Bedarf an multiperspektivischen Darstellungen in Bildungsmedien nicht auf migrationsbedingte Vielfalt und die Pluralisierung von Geschichtserzählungen in der Gesellschaft zurück, sondern betrachtet Multiperspektivität als grundlegendes Prinzip historischen Lernens überhaupt. Dieses Prinzip könne in digitalen Bildungsmedien besser umgesetzt werden als in gedruckten Schulbüchern, weil man digital nicht an eine bestimmte Seitenzahl gebunden sei (siehe Kapitel 3.4, BIV12). Damit wird die Relevanz der Differenzkategorie Migration sehr weit abgeschwächt.

Es zeigen sich also Spannungsfelder zwischen den Inklusions- versus den Exklusionskonzepten: Während im ersten Fall die Inklusion der Migrantisierten in das ›kollektive Gedächtnis‹ gefordert wird, wird dies im zweiten Fall abgelehnt. Vielmehr gehe es darum, die Besonderheiten der eigenen Community in einer vielfältigen Gesellschaft zu bewahren. Im dritten Fall wird gerade diese Vielfalt abgelehnt und die Migrationsgesellschaft problematisiert. Währenddessen stellt der Interviewte, dessen Position oben im vierten Fall skizziert wurde, die Relevanz der Kategorie Migrationsgesellschaft und der damit bedingten Differenzzuschreibungen in Frage. Damit reproduzieren sich in den Daten die widersprüchlichen Positionen zur Inklusion (Boger 2019). Jenseits dieser Inklusion positiv gegenüberstehenden Positionen findet sich im Material jedoch auch deren Ablehnung als weitere Haltung. Diese Positionen wirken sich signifikant auf die Erinnerungspraktiken der Interviewten und die damit verknüpften Ziele historischen Lernens aus.

4.4.2 Spannungsfeld: Anforderungen der Gesellschaft

In den Interviews zeigen sich auch Positionen, die sich auf die Wahrnehmung von Anforderungen Anderer an die eigenen Erinnerungspraktiken interpretieren lassen. Diese Positionen unterscheiden sich deutlich voneinander.

So sieht ein befragter Lehrer das oben bereits genannte Bedürfnis der Thematisierung der »Herkunftsgeschichten« (B110), was sich v.a. vonseiten der als türkisch gelese- nen Schüler:innen in dem Wunsch nach der Thematisierung der türkisch-osmanischen Geschichte äußere. Im Widerspruch zu den oben dargestellten Positionen stellt er jedoch die Sinnhaftigkeit einer solchen Thematisierung in Frage; diese sei für eine Integration hinderlich. Vielmehr sei in der Migrationsgesellschaft ein wachsender muslimischer Antisemitismus zu beobachten, der sich auch in den Perspektiven mancher Schüler:innen zeige. Dagegen fordert er pädagogische Programme wie Gedenkstättenfahrten, damit die Lernenden ihre antisemitischen Einstellungen reflektieren können. Ähnliches gelte für die Anerkennung des Völkermords an den Armenier:innen. Solange dies nicht gesellschaftlich angegangen werde, sieht er sich als Lehrer in der Rolle, sich

diesen Konflikten im Geschichtsunterricht zu stellen. Dabei beschreibt er vermehrte »brachiale Konflikte« (BI10: 425) in der Geschichtskultur, die junge Lehrer:innen überfordern. Als pragmatische Schlussfolgerung benennt diese Lehrkraft einerseits, deutsche Geschichte integrativ zu unterrichten. Zugleich spricht er an anderer Stelle im Interview davon, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus soweit aus der nationalgeschichtlichen Perspektive zu lösen, dass grundlegende Fragen der Menschheitsgeschichte daran thematisiert und auf vielfältige historische Kontexte übertragen werden könnten (siehe Abschnitt 3.1.5, BI10).

Auch viele pädagogische Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten schildern Versuche, den nationalgeschichtlichen Rahmen, in dem der Nationalsozialismus verhandelt wird, zu überwinden. Zugleich kritisieren sie aber den Anspruch, Gedenkstättenbesuche hätten eine integrative Wirkung zu entfalten und gar der Antisemitismusprävention zu dienen, als Instrumentalisierung (ausführlich dazu: BII8). Diese Interviewten schildern, dass sie bei Lehrkräften vermehrt das Bedürfnis wahrnehmen, in einer KZ-Gedenkstätte Bezüge zu gegenwärtigen politischen Entwicklungen herzustellen.

So kritisiert der:die Interviewte BII8, im politischen Diskurs würde die Forderung gestellt, dass alle Geflüchteten und alle AFD-Mitglieder in einer KZ-Gedenkstätte »die richtige Einstellung« (BII8: 33) lernen sollten. Solche Anforderungen an einen Gedenkstättenbesuch bezeichnet die befragte Person nicht nur als Überfrachtung und »aufgezwängt[e] oder angedichtet[e]« (BII8: 11) Bedeutung; sie lehnt diese auch als im starken Widerspruch zu den prekären Beschäftigungsbedingungen in den Gedenkstätten stehend ab. Insofern versucht BII8, sich von diesen Zuschreibungen und Ansprüchen aktiv abzugrenzen, indem sie ihre Aufgabe v.a. darauf beschränkt, die Geschichten der Überlebenden und der Toten sowie die Geschichte des Ortes zu erzählen. Dabei gehe es darum, eine eigenständige Auseinandersetzung der Besucher:innen mit der Geschichte des Ortes und die Reflexion eigener Narrative anzuregen. Alle weitere historisch-politische Bildungsarbeit sei Aufgabe der Lehrer:innen. Eine politische Positionierung von NS-Gedenkstätten im öffentlichen Diskurs sei wiederum ebenfalls nicht Angelegenheit der Pädagogik, sondern der Leitungen von Gedenkstätten (siehe Kapitel 4.2, BII8).

Ähnlich skeptisch gegenüber solchen Anforderungen an historisches Lernen, wie sie der oben zitierte Lehrer BI10 an andere Akteur:innen der Geschichtskultur stellt, äußert sich eine befragte Person, die in einem großen Museum arbeitet. Solche Institutionen seien »keine Gesinnungsmaschine[n]«, da nicht zu kontrollieren sei, was die Besucher:innen im Museum »lernen«. Viel vorsichtiger spricht die interviewte Person davon, die Besucher:innen an Geschichte »heranzuführen« (BI14: 45). Ein Museum sei kein Akteur im geschichtskulturellen Wandel; vielmehr sei seine Aufgabe, zu beobachten, welche Positionen sich langfristig durchsetzten, und diesen Wandel zu dokumentieren. Das ergebe sich aus den langfristigen Strukturen der Dauerausstellungen. Schließlich sei ein Museum nicht »die Tagesthemen« (ebd.).

Insgesamt zeigt sich im Vergleich dieser drei Fälle, dass Institutionen der Geschichtskultur und die dort tätigen Akteur:innen sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen vor neue Anforderungen gestellt sehen. Sie selbst schätzen allerdings höchst unterschiedlich ein, wer zuständig ist, auf die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zu reagieren, und in welcher Rolle es aktiv zu werden gelte. Die hier Zitierten sehen die Verantwortung letztlich vornehmlich bei anderen Akteur:innen.

Andere Interviewpartner:innen suchen hingegen nach pragmatischen Lösungen und setzen sich mit den Möglichkeiten oder Grenzen des eigenen Handelns auseinander (siehe nächster Abschnitt). Darin wird auch deutlich, dass die Akteur:innen unterschiedliche Geschichts- und Geschichtslernbegriffe verfolgen, die sich v.a. in der Explizitheit der gesellschaftspolitischen Ziele historischer Bildung äußern.

4.4.3 Spannungsfeld: Agency

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die historische Bildung, die die Interviewten wahrnehmen, führt zum dritten Spannungsfeld. Fokussiert werden die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Akteur:innen. Damit geht es um die Wahrnehmung der Wirksamkeit der eigenen Aktivitäten, mit anderen Worten um Agency (Scherr 2012, Kapitel 5.5). Es zeichnen sich unterschiedliche Positionen ab, inwiefern mit den eigenen Erinnerungspraktiken (siehe Kapitel 4.3) auf geschichtskulturellen Wandel Einfluss genommen werden kann.

So wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen für die Erreichung der eigenen Ziele von mehreren Interviewten als stark einschränkend beschrieben werden. Ein Beispiel dafür ist eine Lehrerin, die berichtet, einen inklusiven Geschichtsunterricht anzustreben, in dem sowohl die individuellen (Geschichts-)Bedürfnisse thematisiert als auch Kontroversen im Klassenraum ausgetragen werden sollen. Zu diesem Anspruch stehen ihr zufolge die Rahmenbedingungen in einem deutlichen Widerspruch; sie benennt v.a. Zeitmangel, die voraussetzungsvolle Sprache von Schulbüchern und im Allgemeinen die bestehenden strukturellen Diskriminierungen. Trotzdem arbeitet diese Lehrerin daran, Änderungen herbeizuführen, um der Vielfalt der Migrationsgesellschaft adäquat zu begegnen. Im Unterricht strebt sie an, marginalisierte Kinder oder Jugendliche durch die Thematisierung und Reflexion von gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung zu empowern. Dafür schöpft sie, wie sie erläutert, ihre Handlungsmöglichkeiten bewusst über den Rahmen des Lehrplans hinaus aus. Pointiert beschreibt sie ihre Arbeitsbedingungen: »Das, was den Umgang mit Vielfalt erschwert, ist nicht die Vielfalt an sich, sondern die absolut defizitäre, mangelhafte, entwürdigende Ausgestaltung der Rahmenbedingungen« (siehe Kapitel 3.1, BI18).

Auch andere Akteur:innen reflektieren die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit im Hinblick darauf, inwiefern diese ermöglichend oder begrenzend wirken. Exemplarisch kann hier auf das Interview mit einer Person hingewiesen werden, die in einer Gedenkstätte arbeitet und deren Aufgabe es ist, neue Zielgruppen mit der Bildungsarbeit der Gedenkstätte anzusprechen. Sie betont einerseits, dass einer etablierten Institution durch finanzielle Mittel die Macht zukomme, marginalisierten Personen und Positionen eine Plattform zu bieten. Zugleich würden die individuellen Handlungsspielräume durch institutionelle Strukturen beschränkt. Insgesamt ist die befragte Person einerseits optimistisch, die eigenen Ziele mit ihrer Arbeit zu realisieren, andererseits skeptisch, inwiefern dies nachhaltig zu einer geschichtskulturellen Veränderung beitrage. Dementsprechend schätzt sie die Wirkmächtigkeit ihrer Arbeit eher zurückhaltend als »Tropfen auf den heißen Stein« (Kapitel 3.2, BII11) ein.

Im Feld der Bildungsmedienproduktion überwiegt ein pragmatischer Ansatz: Was ist auf einer begrenzten Anzahl von Schulbuchseiten und mit Blick auf die in den meisten Bundesländern notwendige Zulassung umsetzbar? Wie können Zeitdruck, ökonomische Rahmenbedingungen sowie fachlich-didaktische Ansprüche miteinander vereinbart werden?

So beschreibt ein Schulbuchautor seine Arbeit als »Jonglieren« (BIV6: 37) zwischen den genannten Vorgaben, Bedingungen und eigenen Ansprüchen. Sein Anliegen ist es, trotz des beschränkten Handlungsspielraums »provokante Fragen« aufzuwerfen, neue Quellen zu zitieren, ungewohnte Räume in den Blick zu nehmen, innovative Darstellungsweisen in Schulbücher einzubringen und »Dinge gegen den Strich [zu] bürsten« (BIV6: 52). Geschichte ist für ihn ein »Politikum«, das stets ausgehandelt werden muss, und ein »Gesinnungsfach« (ebd.), für das freier Diskurs maßgeblich ist. Debatten um kontroverse historische Themen in der Gesellschaft, in der Schule und im Schulbuch sind für ihn von großer Bedeutung. Er wünscht sich eine stärkere transkulturelle und internationale Öffnung der historischen Bildung und hofft, dass Schulbücher aus dem »nationalen Quark« herauskommen (BIV6: 112). »[I]n die Gesellschaft [zu] wirken«, sei Pflicht von Historiker:innen (BIV6: 90) und wichtiger Schritt gegen einen erstarkenden Nationalismus. Ebenfalls als von äußeren Vorgaben bestimmt, schildert ein Schulbuchherausgeber (BIV9) seine Arbeit. Im Gespräch nennt er allerdings v.a. aus Verlagssicht formulierte Kriterien: Lehrplanvorgaben, Zulassungsverfahren, begrenzte Ressourcen, Zeitdruck, Erwartungen der Zielgruppen und Anforderungen des Markts. Sein Bemühen, Schulbücher politisch und gesellschaftlich konsensfähig sowie didaktisch ansprechend zu gestalten, charakterisiert er als Balanceakt (siehe Kapitel 3.4, BIV9).

Andere Akteur:innen sehen die Wirksamkeit ihrer Arbeit in einem größeren zeitlichen Rahmen und erkennen eher langfristige Wirkungen. Prominent zu nennen ist ein Akteur eines non-formalen postkolonialen Bildungsprojektes. Konkret gehe es darum, rassistische Aussagen berühmter Personen der Geschichte zu thematisieren, um die Deutungen der Lernenden ins Wanken zu bringen und durch rassismuskritische Perspektiven zu ersetzen, um somit langfristig zu einer gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Dabei verortet er sich in einem langen Kampf gegen Versklavung, rassistische Ausbeutung und Unterdrückung, der allmählich von Erfolg gekrönt zu sein scheint: Am Thema der Kolonialgeschichte komme heute keine:r mehr vorbei, stellt er fest, was sich auch im Koalitionsvertrag der Bundesregierung zeige, in der die Kolonialgeschichte eines von vier historischen Themen ist. Dies sei nicht zuletzt das Ergebnis der langjährigen Arbeit vieler Aktivist:innen, mit dem Ziel, auf geschichtskulturelle Veränderungen einzuwirken, auch wenn es viele Rückschläge und problematische Entwicklungen gebe (Kapitel 3.3, BIII3).

4.4.4 Fazit: Friktionen, Allianzen und Widersprüche – Akteur:innenperspektiven auf den geschichtskulturellen Wandel

Die Kontrastierung der zwölf Fallbeschreibungen brachte eine Vielfalt an Positionen, Aktivitäten und Zielvorstellungen der Akteur:innen historischer Bildung zutage. Geschichtskultur bleibt ein Ort des Widerstreits, an dem um Geschichte(n) gerungen wird

– insb., wenn sich der Fokus auf Fragen der Migrationsgesellschaft richtet, auf ihre Zugehörigkeitsdiskurse und die dabei verhandelten Vorstellungen von In- oder Exklusion.

Wie die Analysen zeigen konnten, verstehen sich eine ganze Reihe der befragten Akteur:innen in non-formalen historischen Initiativen sowie in Gedenkstätten und Museen als Impulsgeber:innen geschichtskulturellen Wandels. Insgesamt positionieren sich die Interviewten der vier untersuchten Handlungsfelder der Geschichtskultur nicht in gleicher Weise zu diesem Wandel: Manche wollen ihn vorantreiben, andere stemmen sich dagegen und versuchen, die Veränderungen zu bekämpfen. Wieder andere sehen sich eher als Beobachter:innen. Je nach Verortung reagieren sie entsprechend ihrem professionellen Selbstverständnis auf die wahrgenommenen Veränderungen.

Aufgrund der beschriebenen vielfältigen und kontroversen Geschichtskultur ist die Aufgabe schulischen Geschichtslernen vor allem in der Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit Geschichte(n) zu sehen (Körper 2019). Weiterhin ist die Relevanz des Beutelsbacher Konsens für ein (schulisches) Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft zu betonen. Demnach ist alles, was in Politik und Wissenschaft kontrovers verhandelt wird, als Kontroverse zu unterrichten (Wehling 1977). Insbesondere für die schulisch-institutionalisierten Formen historischer Bildung, aber auch für Museen und Gedenkstätten, lässt sich auf dieser Basis die Anforderung formulieren, derartige Debatten in der Geschichtskultur sichtbar zu machen, indem sie explizit zum Gegenstand des Unterrichts werden. Verknüpft wird damit das Ziel, historisches Lernen als Reflexion geschichtskulturellen Wandels zu thematisieren (siehe Kapitel 4.3). Da der schulische Geschichtsunterricht der einzige Ort historischer Bildung ist, der prinzipiell alle Heranwachsenden erreichen soll, kommt diesem und damit auch der Bildungsmedienproduktion besondere Bedeutung zu.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: Edition Assemblage.
- Körper, Andreas (2019): Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen, Hamburg, 29 S., urn:nbn:de:o111-pedocs-178341 (07.09.2021).
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht, Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen.
- Scherr, Albert (2012): »Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Debora Niermann (Hg.), Agency. Qualitative Rekonstruktion und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim: Beltz, S. 99-121.
- Wehling, Hans-Georg (1977): »Der Beutelsbacher Konsens«, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (=Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Band 17), Stuttgart: Klett, S. 179-180.

5 Schlaglichter auf ausgewählte Themen im Kontext von Geschichten im Wandel

5.1 Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht

Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation

Viola B. Georgi und Sina Isabel Freund

Die Weltordnung, in der wir heute leben, die Wissensordnungen in denen wir uns bewegen und der Wohlstand der westlichen Industrieländer fußen im Kolonialismus. Die sog. Moderne lässt sich nicht ohne Kolonialität denken (Mignolo 2011). Die europäische Expansion basierte maßgeblich auf Ausbeutung, Versklavung und Raub. Auf diese Weise hatte man sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts »ca. 85 % des globalen Territoriums in Form von Kolonien, Protektoraten und Dependancen [angeeignet]« (Castro Varela/Dhawan 2009: 9). Die Nachwirkungen dieser Gewaltherrschaft prägen sowohl die kolonisierten Gesellschaften als auch die kolonisierenden Gesellschaften bis in die Gegenwart. Dementsprechend stellt Kolonialismus ein signifikantes Thema für den Geschichtsunterricht dar. Wie Kolonialismus in der Schule betrachtet wird und welche Positionen Lehrkräfte zur Thematisierung von Kolonialismus im Unterricht einnehmen, wird im Fokus des folgenden Beitrags stehen.

Das Deutsche Reich hatte sich bis 1919 Gebiete in den heutigen Staaten Namibia, Tansania, Togo, Kamerun, Nigeria, Ghana, Ruanda, Burundi, Papua-Neuguinea, die Republik der Marshall-Inseln, die Republik Nauru, die nördlichen Marianeninseln, Palau, die Föderierten Staaten von Mikronesien und West-Samoa gewaltsam angeeignet (vgl. hierzu Gründer/Hiery 2017). Das deutsche Kolonialreich umfasste in den Jahren 1884 bis 1900 etwa eine Million Quadratkilometer mit etwa zwölf Millionen Einwohner:innen (Dietrich 2007: 119). Aber der deutsche Kolonialismus lässt sich nicht auf den Zeitraum von 1884 bis 1919 und die direkte staatliche Kolonisierung reduzieren, wie Anette Dietrich (2007: 91) schreibt. Deutsche waren seit Beginn des europäischen Kolonialismus im 15. Jahrhundert an unterschiedlichen Formen des Handels, der Ausbeutung der Bevölkerungen vor Ort sowie an der Schaffung kolonial strukturierter Weltbilder beteiligt (ebd.: 134f.). Der erste von Deutschen verübte Völkermord des 20. Jahrhunderts wurde während der Jahre 1904 bis 1908 im früheren Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, an den Herero und Nama begangen (Zimmerer/Zeller 2003). Vertreter:innen der Herero und Nama reichten mehrfach Schadensersatzklagen ein, zuletzt am 5. Januar 2017 als Zivilklage vor dem US District Court for the Southern

District of New York (Vekuii Rukoro u. a. gegen die Bundesrepublik Deutschland), die aber 2018 abgewiesen wurde (Bürger 2018). Über viele Jahre wurde die deutsche Kolonialgeschichte politisch weitgehend ignoriert. Erst 2021 hat sich die Bundesregierung dazu durchgerungen, den Völkermord an den Herero und Nama als solchen zu benennen und um Verzeihung zu bitten. Mit der Anerkennung der Verantwortung geht auch ein Programm »zum Wiederaufbau und zur Entwicklung« einher. Rechtliche Entschädigungsansprüche wurden indes explizit ausgeschlossen (siehe hierzu Regierungspressekonzferenz vom 28. Mai 2021).

Diese politischen Entscheidungen sind nicht zuletzt auch Resultat von derzeit geführten Debatten über Kolonialverbrechen, Denkmalstürze, der Umbenennung von Straßen, über Raubkunst und Restitution, die wiederum Ausdruck eines sich vollziehenden geschichtskulturellen Wandels sind. Durch das politische Engagement Schwarzer Deutscher, Organisationen der Herero und Nama, die Black-Lives-Matter-Bewegung und zivilgesellschaftliche Initiativen wie *Hamburg Postkolonial* oder *Berlin Postkolonial* wurde der blinde Fleck des deutschen Kolonialismus nach und nach ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Auch im Geschichtsunterricht zeigen sich Aushandlungsprozesse bezüglich der Darstellung von und Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte(n).

Im Folgenden beziehen wir uns auf aktuelle empirische Daten, die wir im Rahmen des dieser Publikation zugrunde liegenden Forschungsprojekts qualitativ erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet haben. Die Daten basieren auf Expert:inneninterviews mit Geschichtslehrkräften, die wir für diesen Beitrag in Hinblick auf folgende Fragen ausgewertet haben: Wie wird Kolonialismus im Unterricht thematisiert? Welche Rolle spielt dabei (Kolonial-)Rassismus? Welche Bedeutung schreiben Lehrende den schulischen Rahmenbedingungen (Curricula etc.) für das historische Lernen zu? Wir betrachten also die Positionierungen der Befragten sowie deren Herangehensweisen, Zugänge und im Unterricht dargebotenen Inhalte. Dabei reflektieren wir zugleich den Umgang der Lehrenden mit Sprache, v. a. hinsichtlich rassistischem und rassismuskritischem Sprachgebrauch, und analysieren Konflikte bzw. Kontroversen im Klassenzimmer, die sich rund um diesen Themenkomplex entspinnen.

In Deutschland existierte, anders als etwa in den USA und Großbritannien, lange keine institutionell verankerte Rassismusforschung, wenngleich es immer Wissenschaftler:innen gab, die ihre Forschung in diesem Themenkomplex entwickelten und verorteten.¹ Für das von uns untersuchte pädagogische Handlungsfeld Schule sind insb. die Arbeiten interessant, die sich den Darstellungen des Kolonialismus, stereotypen Afrikabildern sowie allgemein Rassismus in Schulbüchern widmen (z. B. Marmer/Sow/Ziai 2015, Laja 2015). Denn folgt man den Analysen von Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai (2015: 116), gelangt man zu dem Befund, dass »[d]er rassistische Mythos

1 2019 wurden seitens der Bundesregierung Gelder für Rassismusforschung bereitgestellt. Mit diesen baut das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) den Bereich der Forschung zu den verschiedenen Facetten von rassistischer Diskriminierung systematisch aus. Entwickelt wurde u. a. eine repräsentative Bevölkerungsbefragung – der Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa), welcher Ursachen, Ausmaß und Folgen von Rassismus in Deutschland untersuchen soll (<https://www.rassismusmonitor.de/>).

der Geschichtslosigkeit Afrikas [...] die aktuellen Schulbücher nach wie vor« dominiert. Durch die Auslassung afrikanischer Geschichte(n) werde die »Überlegenheit von weißen Kolonisor:innen und deren Nachfolger:innen, den westlichen Akteur:innen, [...] in den Büchern durchgehend impliziert« (ebd.: 117). Wenn historische Bildung von kolonialrassistischen Vorstellungen beeinflusst ist, gerät sie selbst unter den Verdacht, Rassismus zu (re-)produzieren. Regina Richter (2015: 228ff.) konstatiert sogar, dass »normales« (Geschichts-)Lernen« in Deutschland ein koloniales, d.h., ein auf Kolonialität und Ungleichheit ausgerichtetes Lernen sei. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage, wie historisch-politische Bildung dekolonisiert werden kann, folgerichtig (vgl. hierzu etwa Richter 2015, Modupe 2015).

In ihrer Expertise zu Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit schreiben Jule Bönkost und Josephine Apraku (2016: 1):

Bis heute hat die deutsche Kolonialgeschichte auf die hiesigen Denk- und Gesellschaftsstrukturen Auswirkungen: Kolonialrassismus prägt bis in die Gegenwart hinein das Zusammenleben und die gesellschaftlichen Ungleich-Verhältnisse in Deutschland. Dennoch erfahren die Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht hierzulande kaum Beachtung. Auch deshalb finden in der Schule tagtäglich Diskriminierungen statt, ob anhand von Unterrichtsmaterialien mit kolonialrassistischen Inhalten oder durch unreflektiertes Handeln von Lehrer_innen, das kolonialrassistische Denk- und Handlungsmuster reproduziert.

Auf Basis des empirischen Materials – Experten:inneninterviews mit 37 Lehrenden – zeigen wir in diesem Beitrag, wie sich die befragten Geschichtslehrkräfte gegenüber dem Thema Kolonialismus positionieren, diesen im Unterricht verhandeln und mit Schüler:innen diskutieren. Wir skizzieren dabei fachdidaktische und pädagogische Herangehensweisen, nehmen dezidiert den Umgang mit Sprache und Bezeichnungspraxen in den Blick, berücksichtigen sowohl Konflikte bzw. Kontroversen im Klassenzimmer als auch die Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts.

Curriculare Rahmungen und Begrenzungen

Ob und in welcher Intensität und Qualität Kolonialismus als Lehrinhalt in den Curricula verankert ist, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen von 2007 werden bspw. weder der Kolonialismus noch die Dekolonisation explizit benannt, sondern unter das Inhaltsfeld Imperialismus und Erster Weltkrieg subsumiert (Kuhn 2015). In Niedersachsen wiederum thematisiert das Kerncurriculum von 2008 den Kolonialismus im 19. Jahrhundert nicht explizit (Macgilchrist/Ahlrichs/Mielke/Richtera 2017: 346, Mielke 2020: 189). 2015 wurde die Beschäftigung mit der vorkolonialen Geschichte des afrikanischen Kontinents in diesem Bundesland in die Lehrpläne aufgenommen – allerdings optional und mit Verwendung kolonial geprägter Begriffe (Mielke 2020: 152). Die aktuelle Lehrplanstudie *Migration und Integration* (Vorländer/Oliviero/Yilmazel/Barp 2021) liefert einige wenige Hinweise auf die derzeitige Verortung des Kolonialismus in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte, Geografie und Politik, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. So wird der Kolonialismus etwa in den Lehrplänen Berlin/Brandenburg als

Wahlmodul unter der Überschrift »Europäische Expansion und Kolonialismus« behandelt, während er in NRW in das Themenfeld »Frühe Neuzeit« eingeordnet und unter den Begrifflichkeiten »Entdeckungen und Eroberungen« verhandelt wird (ebd.: 57ff.). Für die Ausrichtung des Geschichtsunterrichts ist freilich auch die inhaltliche Ausgestaltung verwendeter Schulbücher relevant. Diese werden ebenfalls von curricularen Vorgaben beeinflusst. Eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit Schulbüchern unter Einbezug von Dispositiven zeigt laut Felicitas Macgilchrist (2014: 389), dass Darstellungen des Kolonialismus momentan intensiv verhandelt werden. Sie beschreibt ein komplexes, teils ambivalentes Feld der Veränderungsbestrebungen und Kontinuitäten. So gebe es auf der einen Seite insgesamt die Tendenz, dass Schulbücher nicht vollständig neu konzipiert würden, sondern lediglich überarbeitet (ebd.: 389). Das werde dadurch befördert, dass Entscheidungstragende in Schulbuchverlagen überwiegend privilegiert positioniert seien, was bedeute, »[that they are] living largely White, middle class, able-bodied, heterosexual, West German etc. lives« (ebd.: 390). Auf der anderen Seite seien hier jedoch auch Akteur:innen tätig, welche sich eurozentrischen Darstellungen und Othering-Prozessen mit neuen Schulbuchtexten entgegensetzen (ebd.: 392ff.). Im Zuge von Aushandlungen auf dem Weg zur Veröffentlichung entstehe so eine Mischung von machtkritischen und dekonstruktivistischen Ansätzen einerseits und der Reproduktion von dichotomen, hierarchischen Strukturen andererseits (ebd.: 396ff.). Eine, mit Blick auf Kolonialismus als Unterrichtsthema, umfassendere Lehrplanstudie steht bisher jedoch aus. Nicht ohne Erwähnung sollen an dieser Stelle die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen bleiben, die sich für eine systematische und verbindliche Integration des Themas Kolonialismus in die Lehrpläne, Schulbücher und den Unterricht einsetzen und entsprechende Forderungen, etwa in Form von Petitionen, stellen (Elliesen 2020).

Perspektiven der Lehrenden

Innerhalb des Samples der von uns befragten Lehrenden an Schulen finden wir sehr unterschiedliche Positionen bezogen auf die Wahrnehmung und Bewertung der Bedeutung von Kolonialgeschichte im Unterricht. Die Aussagen reichen von »Kolonialismus ist ein totales Randthema« (BI33: 229) bis »ist ganz stark in den Lehrplänen nach vorne gerutscht« (BI21: 159). Ursächlich hierfür könnten die unterschiedlichen individuellen historischen Interessenlagen der Befragten, aber auch die diversen bundeslandspezifischen curricularen Rahmungen des Themas sein (Vorländer/Oliviero/Yilmazel/Barp 2021).

Sich im Geschichtsunterricht mit Kolonialismus und dessen (Nach-)Wirkungen im Hier und Jetzt zu befassen, misst der überwiegende Teil der Befragten hohen Stellenwert bei (BI2: 102ff., BI8: 266ff., BI10: 447, BI26: 165, BI28: 185, BI29: 108). Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu dem geringen Raum, den der Kolonialismus im Unterricht und im Curriculum einnimmt. Lehrende sehen hierfür als ursächlich den Zeitmangel und Stoffdruck an (BI1: 107, BI5: 98ff., BI22: 165, BI25: 187). So auch in diesem Zitat:

Wofür, also zumindest ich im Unterricht kaum Raum habe, für diese Fragen des Kolonialismus. Also die halte ich tatsächlich für sehr zentral. Gerade jetzt auch die Frage,

die diskutiert wird, mit dem Berliner Schloss und der Errichtung des Museums, der Rückgabe von Artefakten, die im Grunde den Kolonien entrissen wurden, diese Frage auch, Herero, ne? Völkermord. Und der Verantwortung, die Deutschland da übernimmt usw. Also das halte ich persönlich, also als historisch ganz wichtige Frage, also halte ich für ganz wesentliche historische Frage. Auch eine Frage der eigenen Verantwortung. Aber das kommt im Unterricht tatsächlich, meine ich, deutlich zu kurz. Ganz deutlich zu kurz. [...] Das Kaiserreich habe ich im Wesentlichen wirklich nur in vier Stunden durchgeackert. Und dann in vier Stunden, tauchen dann vielleicht drei [Punkte] auf. Die Deutschen hatten Kolonien. Es gab dort einen Völkermord. Und dann nochmal beim Versailler Vertrag, sie verlieren die Kolonien. Oder so. Also das ist jetzt wirklich krass, aber [...] das muss ich auch zu meiner Schande so sagen, aber da sind einfach auch, ja, Grenzen gesetzt. Also nicht, weil ich es nicht will, sondern ganz pragmatische Grenzen, wenn ich 45 Minuten pro Woche habe und das irgendwie plausibel vermitteln will. (B15: 98ff.)

Im Anbetracht des von vielen Lehrenden geäußerten Eingeständnisses, dass die Kolonialzeit im Unterricht »zu kurz« komme und in der Regel nur »angetippt« werde (B15: 47), verwundert es nicht, wenn das historische Wissen der Schüler:innen hierzu stellenweise als unzureichend bewertet wird. »Also da hatten die kaum Vorwissen. Also irgendwie überhaupt wann das stattgefunden hat, was Deutschland überhaupt damit zu tun hat, Kolonien, das ist doch irgendwie Schwarze in Amerika so ungefähr, ne?« (B125: 187). Denn gerade in diesem Unwissen zeigt sich ja die Notwendigkeit, diese Themen im Geschichtsunterricht umfassender und intensiver zu bearbeiten. Eine weitere Herausforderung beim Unterrichten von Kolonialgeschichte, die von den Lehrenden ins Feld geführt wird, ist die zeitliche Distanz zu den historischen Ereignissen des Kolonialismus: »Also, das ist eine Epoche, die ist unheimlich weit weg. Das ist so wie für unsere Generation vielleicht Dreißigjähriger Krieg, also das ist einfach unheimlich weit weg für die Schüler, aber es interessiert sie schon, weil sie schon merken, das ist schon anders als wir heute das sehen, ja« (B10: 463).

Im Vergleich mit anderen historischen Themen, die zeitlich ebenso »weit« oder gar »weiter« weg sind als die Kolonialzeit, etwa die Französische Revolution oder die Antike, fällt auf, dass solche Argumente nicht vorgebracht werden. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass diese Themen im Gegensatz zum Kolonialismus von den Lehrenden als etablierte, kanonisierte und daher legitime Bestandteile des historischen Wissens betrachtet und deshalb nicht hinterfragt werden.

Es ist allerdings nicht bloß die Abwesenheit von Vorwissen, die eine machtkritische Auseinandersetzung mit dem Thema erschwert. Auch die gesellschaftlich etablierten eurozentrischen Modernitätsnarrative, die auf »Fortschritt« und Machtgewinn ausgerichtet sind, können die Einbeziehung Eurozentrismus-kritischer und postkolonialer Perspektiven erschweren (vgl. hierzu Macgilchrist/Ahlrichs/Mielke/Richtera 2017: 354).

Auf der Suche nach einer angemessenen Sprache und nach Versprachlichung des Kolonialismus und (Kolonial-)Rassismus

Grundsätzlich fällt auf, dass die befragten Lehrkräfte, die sich in den Interviews zu vielfältigen historischen Themen kompetent und meinungsstark äußern, im Sprechen über den Kolonialismus und seine gesellschaftlichen Nachwirkungen um Begriffe ringen. Im Themenfeld Kolonialismus korrigieren sich Lehrende immer wieder selbst, geraten ins Stocken oder suchen während des Sprechaktes nach den »richtigen« Worten. Bezogen auf die Monstrosität kolonialer Gewaltherrschaft wirkt die verwendete Sprache oft eher verharmlosend. Es kommt zudem nicht selten zur Reproduktion von rassistischer Sprache. Es gibt aber auch Positionen, die auf kritische Distanz zu rassistischem Sprachgebrauch gehen. Das heißt, in den Interviews mischen sich rassismuskritische Perspektiven, das Benennen von kolonialen Gräueltaten (z.B. »Versklavungshandel« BI30: 61, 200) mit (kolonial-)rassistischen sprachlichen Anleihen (z.B. Verwendung des N-Worts, während über Rassismus gesprochen wird BI34: 242, BI13: 328). Insbesondere im Sprechen über den Völkermord an den Herero und Nama zeigen sich sprachliche Verunsicherungen, die mit verschiedenen Perspektiven auf die Geschehnisse einhergehen. Es gibt eine Auswahl an Ausdrücken, die zur Bezeichnung verwendet werden. In den Aussagen wird deutlich, dass es einen Konflikt gab, allerdings wird den asymmetrischen Machtverhältnissen und dem Tathergang des Völkermords nicht immer Rechnung getragen. Im Querschnitt ergibt sich dieses Bild der Versprachlichung: »Hererokriege« (BI21: 159), »Hereros oder Namas oder so in diesen Kriegen« (BI21: 159), »Herero-Nama-Völkermord« (BI24: 97), »Herero-Aufstand« (BI26: 169), »also diese Sache mit den Herero und so weiter« (BI4: 162), »Herero, ne? Völkermord« (BI5: 98), »oder dass ab und zu noch irgendwelche Leute aus damals Deutsch-Südwest sagen, Deutschland muss da noch was bezahlen« (BI23: 391), »ich bin nicht firm genug, habe mich nicht genug damit auseinandergesetzt« (BI25: 183).² Diese Unsicherheiten im Umgang mit kolonialer Gewaltherrschaft und bei deren Versprachlichung könnten darauf hindeuten, dass die fachhistorischen Studienanteile im Lehramtsstudium diese Thematik bisher nicht genügend abbilden, einschlägige Möglichkeiten der Weiterbildung fehlen oder nicht wahrgenommen werden.

Umgang mit Rassismus

Vereinzelte berichten Lehrende im Zusammenhang mit dem Thema Kolonialismus von beobachtetem Alltagsrassismus in der Schule (BI13: 326ff., BI18: 123, BI24: 117), wie das nachfolgende Beispiel illustriert.

Das merkt man ja auch zum Teil in Lehrerkollegien. Also wenn dann vier Jungs, deren Eltern aus Nigeria oder Äthiopien oder Somalia kommen, zusammensitzen, heißt es: »Da vorne sitzt die Afrika-Gang«. Ja, also das sind ja Erhebungen, das sind ja Abwertungen, die nicht unbedingt rassistisch gemeint sind, aber die irgendwie einen ras-

2 Mitunter gibt es im Sample auch Lehrer:innen, die sich intensiver mit dem Thema beschäftigen (BI27: 31, BI32: 13) und sich in einschlägigen (Forschungs-)Gruppen engagieren (BI24: 45, BI30: 224).

sistischen Geschmack haben. Also so empfinde ich das. Ich sage ja auch nicht zu den anderen: »Da vorne sitzt die Europa-Gang«. Also ich finde das unpassend. (B118: 123)

Hier wird deutlich, dass Zuschreibungen bzw. Markierungen von Schüler:innen durch Lehrer:innen Teil des Schulalltags sind. Das historische Thema ist in der Gegenwart durch das Fortwirken von Kolonialrassismus präsent. Die interviewte Lehrkraft distanziert sich vom Verhalten ihrer Kolleg:innen im Lehrerzimmer und hinterfragt deren rassifizierende Bezeichnungspraxis.

Es zeigen sich des Weiteren Positionen von Lehrenden, die von Unverständnis und Irritation geprägt sind, wenn Schüler:innen im Unterricht auf Rassismus aufmerksam machen (vgl. hierzu auch Ehlen 2015: 150ff.).

Wiederholt wird in episodischen Erzählungen sichtbar, wie sich einzelne Schüler:innen gegen den rassistischen Sprachgebrauch ihrer Mitschüler:innen, der Lehrperson oder auch der Lehrbuchtexte zur Wehr setzen. Exemplarisch hierfür steht das folgende Beispiel:

und dann kam in einem Text ›N[...]sklaven‹ vor. Also das war natürlich ein Text aus der frühen Neuzeit. Und dann hat sie mich gefragt, ob ich das Wort okay finde. Und da hab ich gesagt: »Ja, das ist ganz normal«. Und dann schrie sie mich an: »Würden Sie mich auch als N[...] bezeichnen?«. Also, das habe ich überhaupt nicht gewusst, was ich da lostrete, weil für mich »N[...]sklave« ein normales Wort war. Ich habe es auch nicht von mir aus benutzt, sondern es stand in dem Text drin, das war ein Lehrbuchtext. (B14: 164)

Die lehrende Person scheint mit der Situation überfordert und kann die Kritik der Schülerin nicht einordnen. Die eigene Bezeichnungspraxis wird über die Darstellung im Lehrbuch legitimiert. Die Reaktion der Schülerin wird als impulsiv und übertrieben beschrieben, letztlich im Verhältnis zum Gegenstand (»ein normales Wort«) als unverhältnismäßig betrachtet. Diese Lesart, Schüler:innen, die Rassismus benennen und eine Auseinandersetzung damit fordern, primär als wütend zu lesen, führt dazu, dass die legitimen Inhalte hinter dem Bild der wütenden Schülerin of Color verschwinden. Auf diese Weise wird das Stereotyp der *angry black woman* bzw. *angry women of color* (vgl. hierzu Ahmed 2010, Harris-Perry 2011, Norwood/Kimberly 2017) bedient. Das zeigt sich auch im folgenden Zitat:

[E]in Mädchen konnte das kaum aushalten und ist ganz wütend geworden, und natürlich haben wir dann auch das europäische Menschenbild thematisiert, wie der Europäer die indigene Bevölkerung und die afrikanische Bevölkerung gesehen hat, so ein bisschen als minderwertig. Und die ist ganz wütend geworden und irgendwie hatte ich so das Gefühl, dass ihre Wut sich auch so auf mich richtet. (B12: 39)

Es wird beschrieben, wie die Schülerin rassistische Darstellungen verurteilt und zurückweist. Im Vordergrund der Reflexion der Lehrkraft stehen aber nicht die rassistischen Inhalte als legitime Ursache für die Wut bzw. die Gegenwehr, sondern primär die Wut an sich. Die Wut erscheint sachlich unbegründet und wird sogar als persönliche Bedrohung erlebt (»dass ihre Wut sich auf mich richtet«). Dahinter treten die Ursachen

der Wut zurück (Ahmed 2010: 68). Auch treibt die Lehrenden die Erfahrung um, dass ihnen seitens migrantisierter Schüler:innen Rassismus unterstellt wird:

[U]nd oft wird einem dann auch Rassismus unterstellt, weil die Schülerinnen und Schüler – also mit Migrationshintergrund – das einfach so gewohnt sind. Und deswegen sind sie im Unterricht, glaube ich, dann auch bei bestimmten Themen, wenn man zum Beispiel über die Kolonialzeit spricht und über, ja, vermeintliche oder historische Ungleichheit der Rassen – sind sie dann aufgeladen. (B2: 107)

Lehrende erfahren die emotionalen Reaktionen, die Wut der Schüler:innen und deren Widerstand eher negativ. Überdies erleben sie solche Äußerungen, wie die Zitate zeigen, als bedrohlich (wer »aufgeladen« ist, könnte die Spannung demnächst entladen). Dadurch können sie die dahinterliegenden Anliegen der Schüler:innen nicht erkennen und pädagogisch adressieren. Dabei kann Wut durchaus eine produktive Kraft sein, denn hierin artikuliert sich Widerstand, Selbstschutz und das Bedürfnis nach Veränderung und Wandel in einer (post-)migrantisch und postkolonial geprägten Gesellschaft.³

Unsicherheiten im Umgang mit und in der Thematisierung von Rassismus von Seiten der Lehrkräfte sind Teil des Schullalltags und zeigen sich in unserer Studie auf vielfache Weise. Auch der Forschungsbefund von Catrin Ehlen (2015), dass es *weiß*en Lehrenden schwerfalle, die Rassismuserfahrungen ihrer Schwarzen Schüler:innen zu erkennen und anzuerkennen, erscheint hier anschlussfähig.⁴

Kolonialismus als Thema im Fremdsprachenunterricht

In unserem Sample gab es einige Geschichtslehrer:innen, die auch eine Fremdsprache unterrichten. In den Interviews zeichnete sich ab, dass der Fremdsprachenunterricht in den Fächern Englisch, Französisch oder Spanisch (B18: 266ff., B18: 156, B112: 560ff.) nicht selten zur Thematisierung der kolonialen Vergangenheit genutzt wurde.

Ich thematisiere es gern auch im Spanischunterricht, ja? Also die Spanier als Kolonisatoren oder sowieso die lateinamerikanischen Länder: Warum wird denn da Spanisch gesprochen? (B112: 560)

Ein Thema, das ich ganz viel unterrichtet habe, weil ich das im Englischunterricht viel mache. Also Imperialism, Post Imperialism und eben auch so Postcolonial Theory and Thoughts (B18: 266ff.).

Unter dem Dach der Vermittlung sog. landeskundlicher Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wird der Kolonialismus von den Befragten auf die Zielsprachenländer und

3 Die Aktivistin und Schriftstellerin Audre Lorde unterscheidet zwischen Wut und Hass. Im Gegensatz zu Hass schreibt sie der Emotion Wut Veränderungskraft zu (Olson 2011: 287).

4 Ehlen hat basierend auf Interviews das Rassismusverständnis *weiß*er Lehrender rekonstruiert. Sie attestiert den Lehrkräften ein »verkürztes Rassismusverständnis« (Ehlen 2015: 157), Rassismus werde ausschließlich als rechtes Phänomen wahrgenommen anstatt als »gesamtgesellschaftliches Strukturproblem« (ebd.). »Während *weiß* hier als Adjektiv klein geschrieben wird, schreiben wir Schwarz groß, um auf die positive Umdeutung eines sozialen Konstrukts hinzuweisen« (Autor*innenkollektiv 2015, S. 5).

deren koloniale Vergangenheiten bezogen. Was hier zunächst als thematische Erweiterung des Geschichtsunterrichts erscheint, wird aber mit dem deutschen Kolonialismus, der deutschen Kolonialpolitik und transnationalem bzw. globalem Fortwirken des Kolonialismus nicht in Zusammenhang gebracht. Das Zielsprachenland bildet den Fokus und den Rahmen für die Beschäftigung mit der Kolonialzeit im Unterricht.

Zweifelsohne liegt aber in der Verbindung von Kolonialgeschichte und Fremdsprachenunterricht ein großes Potenzial für die Thematisierung des Kolonialismus und seines Fortwirkens. Außerdem sind in den Fremdsprachendidaktiken diverse Studien entstanden und auch Konzepte entwickelt worden, die diese Verbindung produktiv und kritisch thematisieren. Hierzu gehören bspw. die von Christine Fäcke schon 1999 bereitgestellten Empfehlungen mit dem Titel *Wir sind hier, weil ihr dort wart: Anregungen zu konstruktivem Umgang mit M. Saïd*, ihre Studie *Les Français et les immigrés. Analyse eines Dossiers aus einem Französischlehrwerk* (1998) oder auch die aktuelle Schulbuchstudie zu Rassediskursen von Jule Bönkost (2020), die darauf hinweist, dass die Fremdsprachenlehrwerke keineswegs frei von Rassismus sind.

Von der Nationalgeschichte zur Globalgeschichte

Ein Teil der befragten Lehrenden reflektiert die bisherige starke Fokussierung auf Nationalgeschichte und befürwortet eine stärker globalgeschichtliche Orientierung und Rahmung des Geschichtsunterrichts. Der sich hier andeutende Paradigmenwechsel wird positiv bewertet. Zudem kommen machtkritische Perspektiven zum Tragen: »[F]ür mich wäre das zentral, dass man wirklich globalgeschichtliche Ansätze stärker berücksichtigt, also im Sinne von einer Verflechtungsgeschichte. Und dass das halt natürlich immer machtsensibel passieren muss« (BI30: 246).

In solchen Kontexten wird auch Eurozentrismus kritisiert. Eurozentrismus, also die Dominanz von europäisch-westlich bzw. ehemalig kolonialisierenden Perspektiven und privilegierten Positionen, zeichnet sich dabei als etablierte Norm ab, von der sich die Lehrenden kritisch abgrenzen müssen: »Also wie zum Beispiel Thema Kolonialismus oder so, dass man da eben nicht so diese typische europäische Perspektive darauf hat« (BI13:121).

Sofern postkoloniale Strukturen als heute noch wirksame Machtkonstellationen auf sozialer, psychischer, politischer und/oder ökonomischer Ebene gesehen werden, ist der Gegenwartsbezug dem Thema Kolonialismus bereits inhärent. Im Kontext Schule scheint diese Perspektive allerdings immer noch wenig präsent. Dennoch gibt es Positionen, wo Gegenwartsbezüge hergestellt werden, etwa wenn im Klassenzimmer rassistische Werbung analysiert wird (BI27: 145ff.), über Subventionierung der Landwirtschaft diskutiert (BI9: 391) oder Intersektionen von Migrations- und Sexismusdiskursen (BI22: 167) thematisiert werden. Auch sprechen Lehrende aktiv Zusammenhänge zwischen der aktuellen Fluchtmigration, Alltagsrassismus und Kolonialismus bzw. postkolonialen Strukturen an (BI2: 102ff.).

Auf der inhaltlichen Ebene finden sich im empirischen Material viele Bezugnahmen auf Christoph Kolumbus. Dominant ist die eurozentrische Position, von dem »Entdecker Kolumbus« und der »Entdeckung« Amerikas zu sprechen (Terkessidis 2019: 23). Im Unterricht wird die historische Figur Kolumbus traditionell nicht selten zum be-

wundernswerten Abenteurer stilisiert (Bigelow 1992: 107). In diesen Darstellungen wird unterschlagen, dass der amerikanische Kontinent bereits bevölkert war; für die indigene Bevölkerung stellte Amerika keine *Neue Welt* dar. Hier zeigt sich die Reproduktion von kolonialen Perspektiven durch den Geschichtsunterricht (Richter 2015). Im Kontrast dazu finden sich in unserem Sample auch kritische Positionen, die Kolumbus als Wegbereiter kolonialer Gewaltherrschaft betrachten (siehe hierzu auch Zeuske 2019: 11ff.). Hier wird die Rolle von Kolumbus in kritischer Absicht thematisiert, um eine tiefergreifendere Auseinandersetzung mit kolonialen Strukturen zu initiieren. Dann kann mithilfe der Multiperspektivität von Quellen ein differenziertes Bild der kolonialen Vergangenheit Europas gezeichnet werden (siehe hierzu auch Hynd 1999: 432). Die folgenden Zitate illustrieren, wie Lehrpersonen die Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichtsunterricht zu Kolonialismus einsetzen, um eine kritische Urteilsbildung auf Seiten der Lernenden zu ermöglichen:

Und Kolonialgeschichte, wenn man das kontrovers unterrichtet, dann ist es für sie auch erstmal so ein Aha-Erlebnis. Sie kommen da schon drauf, also: Wieso Kolumbus der Entdecker der Welt, Fragezeichen. Und dann ist ihnen schon klar, ne, stimmt und aus der Sicht von den anderen und so, ja eigentlich nicht. (Bl11: 341)

Da habe ich eine Stunde gemacht zu Kolumbus. Und zwar nicht das Gängige, Kolumbus kommt in vermeintlich Indien an und so die Reaktion, sondern es gab eine Klage vor dem Internationalen Gerichtshof in New York durch die indigene Bevölkerung Süd- und Mittelamerikas, die sich also zusammengeschlossen haben dort, indigene Stämme [...] geklagt haben gegen den Staat Spanien beziehungsweise gegen die Person Kolumbus. Und ich bin halt eingestiegen, ich konnte mich erinnern durch persönliche Erfahrung, dass es in New York riesige Feiern zum Columbus-Day gibt. So. Und das war halt mein Einstieg und dann war natürlich die Fragestellung im Grunde im Raum. Was ist Kolumbus jetzt? Ist er jemand, den man als Heilsbringer feiern sollte? Oder ist er im Endeffekt der Vorbereiter eines Massenmordes gewesen? (Bl16: 9)

Im Sample finden sich auch Überlegungen, die auf ein multidirektionales Erinnern (Rothberg 2009)⁵ verweisen, etwa dann, wenn Holocaust und Kolonialismus aus men-

5 In *Multidirectional Memory* zeigt Rothberg (2009) am Beispiel der Untersuchung der Gleichzeitigkeit von Entkolonialisierungsprozessen und dem Aufkommen einer öffentlichen Holocaust-Erinnerung, Verbindungen zwischen verschiedenen Opferartikulationen. Das Bezugnehmen auf Geschichte funktioniert durchaus auch jenseits ihrer zeitlichen und räumlichen Verortung. Die Erinnerung präsentiert sich multidirektional. Damit könnten Erfahrungen des Anderseins und des Marginalisiert-Seins strukturgebend werden für die Erinnerung, insb. im Kampf um öffentliche Anerkennung. Rothberg ermutigt mit diesem Erinnerungsmodell dazu, Erinnerungskultur in mehrere Richtungen gleichzeitig zu denken und damit transnationalen und verflechtungsgeschichtlichen Perspektiven Raum zu geben. Opfernarrative müssen nicht notwendigerweise konkurrieren. Das heißt, es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass sich Opfergeschichten und -gruppen gegenseitig (unter-)stützen und nicht bekämpfen. Durch die wechselseitige Bezugnahme auf jeweils andere Opfernarrative könne die Artikulation sogar gestärkt werden (Georgi 2019: 53). Dabei wird die Singularität des Holocaust durch Bezugnahmen und Vergleiche nicht relativiert, sondern gerade sichtbar. Rothberg (2009: 3) schreibt: »Against the framework that understands collective memory as competitive memory – as a zero-sum struggle over scarce resources –

schenrechtlicher bzw. rassismuskritischer Perspektive miteinander in Verbindung gebracht werden.

Das wird ja auch heute zum Teil gefragt, ob der Holocaust ein koloniales Verbrechen gewesen sei. Also, das wäre ja durchaus interessant, da die Verbindung zwischen den beiden Ereignissen zu ziehen. Und dann ist es halt – ja, da muss man halt jetzt fragen, was man möchte, was man betonen möchte, ob man jetzt den Rassismus betonen möchte, negativ, oder ob man sagt, man versucht es positiv über Menschenrechtsbildung zu machen, da bin ich eher für den zweiten Ansatz. [...] Welche Entwicklungslinien gibt es dadurch bis zum Holocaust? Das finde ich auch eine spannende Frage, aber dann halt sich wirklich anzuschauen, was läuft da falsch, was Menschen anderen Menschen antun können. (BI3: 117ff.)

Hier werden der Weg über Menschenrechtsbildung und der Zugang über Rassismus einander gegenübergestellt. Dabei schließen sich diese Zugänge überhaupt nicht aus. Im Gegenteil gehören die Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Möller 2017) durchaus zu den Inhalten von Menschenrechtsbildung (vgl. hierzu etwa Rosemann 2004).

Fazit

Um Rassismus heute in seiner Komplexität wahrnehmen zu können, bedarf es einer Berücksichtigung seiner historischen Wurzeln und Zusammenhänge (Messerschmidt 2008: 54). Dazu gehört eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte. Unsere empirischen Ergebnisse legen nahe, dass diese bisher an deutschen Schulen nur unzureichend stattfindet, obwohl viele der befragten Lehrenden eine Beschäftigung mit der Kolonialzeit als wichtig erachten. Die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit Deutschlands und die damit verknüpfte notwendige Behandlung von (Kolonial-)Rassismus in der Schule – darauf weisen unsere Untersuchungsergebnisse sowie die hier zitierten Studien hin – stellen sich aktuell noch defizitär dar. Das betrifft (a) die Inhalte von Bildungsmaterialien, etwa Schulbüchern, (b) die schulischen Curricula, (c) die konkreten Praktiken historischen Lernens im schulischen Geschichtsunterricht und (d) die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Während befragte Lehrer:innen gewillt sind, Geschichte(n) des Kolonialismus zu unterrichten (z.B. BI29: 108) und viele grundsätzlich der These zustimmen, dass es koloniale Kontinuitäten gibt, erscheinen die schulischen Rahmenbedingungen wie etwa Lehrpläne, Zeit und Stoffdruck einer zeitgemäßen Bearbeitung des Themas entgegenzustehen. Den in den Interviews mit den Lehrkräften aufscheinenden »Unsicherheiten« im Umgang mit den Themen Kolonialismus und Rassismus im Klassenzimmer könnte

I suggest that we consider memory as multidirectional: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not private.« Mit dem Konzept »multidirectional« arbeitet Rothberg Erinnerungspraktiken, wie »cross-referencing and borrowing.« heraus und unterstreicht damit, dass das kollektive Gedächtnis, Gegenstand von permanenten Aushandlungsprozessen ist.

mit curricularen Anpassungen im Lehramtsstudium und durch Fortbildungen begegnet werden. Zivilgesellschaftliche Initiativen, aber auch wissenschaftliche Akteur:innen plädieren schon länger für die Einführung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehrer:innenausbildung (z.B. Fereidooni/Massumi 2015, Marmer 2015). Die Handreichung *Rassismuskritischer Leitfaden* (Autor*innenkollektiv 2015) stellt ein gutes Instrument für die Planung und Gestaltung der Bildungsarbeit dar: Entlang gezielter Fragestellungen an das ausgewählte und aufbereitete historische Material wird hier eine Art Checkliste für Praktiker:innen vorgelegt, die eine kritische Medien- und Selbstbefragung im Hinblick auf Rassismus ermöglicht. Überdies liefern zivilgesellschaftliche Initiativen aus dem Handlungsfeld des non-formalen Geschichtslernens richtungweisende Denkanstöße für weitere Forschung. Auch aus unserer Studie geht ein Bedarf an weiterer Forschung zur Thematisierung von Kolonialismus im Unterricht durch Lehrende und die Aneignung durch Lernende hervor. Komplementär zur hier untersuchten Perspektive Lehrender wäre die Sichtweise von Schüler:innen von besonderem Interesse.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich im Handlungsfeld Schule und insb. in der dort stattfindenden historisch-politischen Bildung vielfältige Kontinuitäten, Veränderungen, Ambivalenzen sowie Widersprüche im Umgang mit den Themen Kolonialismus und Rassismus zeigen. Langfristig muss es unseres Erachtens darum gehen, diese Themen als Teile globalgeschichtlichen, multiperspektivischen Lernens in zeitlich, medial und epistemisch förderlichen Rahmungen zu verhandeln und damit die Tür zu machtwie rassismuskritischen fachdidaktischen und pädagogischen Konzepten aufzustoßen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2010): *The Promise of Happiness*, Durham/London: Duke University Press.
- Autor*innenkollektiv (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*, Hamburg/Berlin, https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (29.10.2021).
- Bigelow, Bill (1992): »Once upon a Genocide: Christopher Columbus in Children's Literature«, in: *Social Justice* 2, Columbus on Trial, S. 106-121.
- Bönkost, Jule/Apraku, Josephine (2016): »Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit«, hg. vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA), Düsseldorf, <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus/kolonialismus-und-kolonialrassismus-in-der-bildungsarbeit> (15.09.2021).
- Bönkost, Jule (2020): »Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern«, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 19-47.

- Bundesregierung (2021): Mitschrift Regierungspressekonferenz vom 28. Mai 2021, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/regierungspressekonferenz-vom-28-mai-2021-1919346> (15.09.2021).
- Bürger, Christiane (2018): »Deutsche Kolonialgeschichte vor Gericht. Über den problematischen Umgang mit dem Genozid an den Ovaherero und Nama«, in: *Zeitgeschichte online* vom 26.08.2018, <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/deutsche-kolonialgeschichte-vor-gericht-0> (15.09.2021).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): *Feministische Postkoloniale Theorie: Gender und (De-)Kolonialisierungsprozesse. Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie?* In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 18, S. 9-18.
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (Hg.): *Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)*, [https://www.rassismusmonitor.de/\(26.10.2021\)](https://www.rassismusmonitor.de/(26.10.2021)).
- Dietrich, Anette (2015): *Weißer Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ehlen, Catrin (2015): »Nee, nee, also hier bei uns nicht«. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa S. 148-159.
- Elliesen, Moritz (2020): »Deutsche Kolonialgeschichte. Denkmalsturz im Bildungswesen«, in: *Welt-Sichten* vom 10.11.2020, <https://www.welt-sichten.org/artikel/38246/kolonialismus-denkmalsturz-im-bildungswesen> (15.09.2021).
- Fäcke, Christine (1998): »Les Français et les immigrés. Analyse eines Dossiers aus einem Französischlehrwerk«, in: *Praxis* 45, S. 388-398.
- Fäcke, Christine (1999): »Wir sind hier, weil ihr dort wart.« Anregungen zu konstruktivem Umgang mit M. Saïd«, in: *Fremdsprachenunterricht* 52, S. 267-270.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): »Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 40, S. 38-43.
- Georgi, Viola B. (2019): »Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.«, in: Sybille Steinbacher/Volkhardt Knigge (Hg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Göttingen: Wallstein, S. 51-75.
- Gründer, Horst/Hiery, Hermann Joseph (Hg.) (2017): *Die Deutschen und ihre Kolonien. Ein Überblick*. Berlin: be.bra Verlag.
- Harris-Perry, Melissa V. (2011): *Sister citizen: Shame, stereotypes, and Black women in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hynd, Cynthia R. (1999): »Teaching students to think critically using multiple texts in history«, in: *Social Justice* 19, Nr. 2: Columbus on Trial, S. 106-121.

- Kuhn, Bärbel/Fenske, Uta/Groth, Daniel/Guse, Klaus-Michael (2015): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Laja, Modupe (2015): »Rassismus in Schulbüchern dekolonisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik?«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267-283.
- Macgilchrist, Felicitas (2014): »Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach«, in: Chris Hart/Piotr Cap (Hg.), *Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis*, London: Continuum, S. 387-407.
- Macgilchrist, Felicitas/Ahlrichs, Johanna/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2017): »Memory practices and colonial discourse: on text trajectories and lines of flight«, in: *Critical Discourse Studies* 14, S. 341-361, DOI: 10.1080/17405904.2017.1325382 (15.09.2021).
- Marmer, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015): »Der ›versteckte Rassismus – ›Afrika‹ im Schulbuch«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Marmer, Elina (2015): »Chancen der Lehrer_innenbildung«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzungen mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184-189.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus«, in: *PERIPHERIE* 109/110, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 42-60.
- Mielke, Patrick (2020): *Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht: Eine ethnographische Diskursanalyse*, Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen, <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (15.09.2021).
- Mignolo, W. (2011): *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, New York: Duke University Press, <https://doi.org/10.1515/9780822394501> (15.09.2021).
- Möller, Kurt (2017): »Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit«, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Gökçen Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden 2017, S. 425-447.
- Jones, Trina/Norwood, Kimberly Jade (2017): »Aggressive Encounters & White Fragility: Deconstructing the Trope of the Angry Black Woman«, *Iowa Law Review* 5, S. 2017-2069.

- Olson, Lester C. (2011): »Anger Among Allies: Audre Lorde's 1981 Keynote Admonishing the National Women's Studies Association«, *Quarterly Journal of Speech* 97, S. 283-308, DOI: 10.1080/00335630.2011.585169 (15.09.2021).
- Richter, Regina (2015): »Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren?«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 225-240.
- Rosemann, Nils (2004): »Menschenrechtsbildung als Prävention gegen Rassismus und Diskriminierung«, in: Claudia Mahler/Anja Mihr (Hg.), *Menschenrechtsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-218.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory*, Stanford: Stanford University Press.
- Terkessidis, Marc (2019): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Vorländer, Hans/Angeli, Oliviero/Yilmazel, Ender/Barp, Francesca (2021): *Lehrplanstudie Migration und Integration*«, MIDEM – Mercator Forum Migration und Demokratie, Berlin, https://forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/Projekte/MIDEM_Lehrplanstudie_web.pdf (29.10.2021).
- Zeuske, Michael (2019): »Kolumbus als Sklavenhändler und der Kapitalismus menschlicher Körper«, in: Rafael Arnold/Albrecht Buschmann/Steffi Morkötter/Stephanie Wodianka (Hg.), *Romanistik in Rostock: Beiträge zum 600. Universitätsjubiläum*, Norderstedt: Books on Demand, S. 11-35.
- Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.) (2003): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen*, Berlin: Ch. Links Verlag.

5.2 Perspektiven, Narrative, Zwischentöne - Impulse für den schulischen Geschichtsunterricht

Riem Spielhaus, Carolin Bätge und Imke Rath

Als eine elementare Dimension der Vielfalt der pluralen Gesellschaft hat Migration auch Niederschlag in Klassenzimmern deutscher Schulen gefunden. Damit einher gehen verschiedene Perspektiven auf politische, gesellschaftliche und historische Ereignisse. In Migrationsgesellschaften begegnen sich vielfältige Erzählungen und Bewertungen von Geschichte, die nationale Bezugsrahmen von Erinnerung und Geschichtspolitik auf unterschiedliche Weise herausfordern. Denn in pluralen Gesellschaften existieren immer auch nicht-geteilte, trennende, konfligierende, umkämpfte und konkurrierende kollektive Erinnerungen. Die vielfältig entgrenzte, hoch diversifizierte Lebenswirklichkeit durch Migration geprägter Gesellschaften stellt Geschichte und Erinnerung darüber hinaus in einen transnationalen wie transkulturellen Produktions-, Reproduktions- und Rezeptionszusammenhang (Georgi 2019: 52).

Schulen und andere Institutionen historischer Bildung in Deutschland sehen sich zunehmend gefordert, auf die veränderten historischen Orientierungsbedürfnisse und Erinnerungspraktiken zu reagieren (Macgilchrist et al. 2015). Die Forschung im Verbundprojekt *Geschichten in Bewegung* eruierte daher Bedarfe von Akteur:innen des historischen Lernens, um auf Grundlage der Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven und didaktischer Ansätze für den Geschichtsunterricht Anregungen für die Erstellung von diversitätssensiblen multiperspektivischen Unterrichtsmaterialien für plurale Klassenzimmer zu entwickeln. So entstanden empiriebasierte didaktische Konzepte für eine pluralisierte Erinnerungskultur, die darauf abzielen, subjektorientiertes historisches Lernen im Kontext einer durch Migration in ihren vielfältigen Formen geprägten Gesellschaft sowie im Kontext der Debatten um Migration zu unterstützen. Die Befunde der empirischen Forschung stellten damit die Basis für die Entwicklung und Ausarbeitung von neuen Konzepten und Zugängen für eine reflektierte Beteiligung an Geschichts- und Erinnerungskultur dar.

Ein Ergebnis der Befragung von Lehrkräften, Mitarbeitenden in Museen, Gedenkstätten und Bildungsmedienverlagen im Rahmen der Forschung war der Bedarf, folgende Aspekte aufzugreifen: (1) Kontroversen in Geschichtsdebatten als Thema des Geschichtsunterrichts, (2) im nationalen Geschichtsnarrativ marginalisierte Perspektiven

auf die Vergangenheit sowie (3) Vernetzungsgeschichte(n). Als weitere Herausforderung formulierten Befragte die Chancen und Risiken des Internets, das einerseits Zugang zu einer Vielfalt an Informationen und Bildungsmaterialien erlaubt. Andererseits befinden sich darunter ausgrenzende Darstellungen, die eines didaktisch überlegten Herangehens bedürften. Zentrales Anliegen bei der Erstellung der didaktischen Impulse im Rahmen des Forschungsprojekts war daher, Antworten auf die folgende Frage zu finden: Wie kann historisches Lernen die Auseinandersetzung mit kontroversen Erzählungen der Vergangenheit anregen und den Umgang mit geschichtskulturellem Wandel selbst thematisieren?

Geschichtsdidaktische Kompetenzziele der Materialien

Vor dem Hintergrund der Bedarfe historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft berücksichtigen die entwickelten Materialien insbesondere vier didaktische Kompetenzziele: die Lernenden dazu zu befähigen, (a) selbstständig historisch zu erzählen (**Narrativität**), (b) zu realisieren, dass historische Fragestellungen kontrovers diskutiert werden (**Pluralität**), sowie (c) Lernende dazu anzuregen, sich im geschichtskulturellen Diskurs zu verorten (**Lebenswelt- und Gegenwartsbezug**). Damit tragen sie dazu bei, Kompetenzen der Re-Konstruktion, De-Konstruktion und Selbstreflexivität zu fördern. Allerdings bilden diese geschichtsdidaktischen Aspekte, wie Johannes Meyer-Hamme (2018) betont, ein Geflecht unterschiedlicher Bedingungen historischen Lernens.

Aus den hier formulierten Kompetenzzielen des Geschichtsunterrichts ergeben sich jeweils Zielrichtungen, die zu unterschiedlichen Aufgabenstellungen führen und vielfältiger Quellen und Recherchematerialien bedürfen. Die Zielrichtungen drücken sich in ausdifferenzierten Impulsen für die Unterrichtsgespräche aus (Meyer-Hamme 2021) und ermöglichen, mit variierender thematischer Schwerpunktsetzung die folgende Frage zu bearbeiten: Welche Narrationen und Deutungen der Vergangenheit werden von verschiedenen Gruppen eingebracht und beanspruchen öffentliche Anerkennung? Eine solche Fragestellung zielt auf die Anregung der Auseinandersetzung mit kontroversen Erzählungen der Vergangenheit und thematisiert den Umgang mit geschichtskulturellem Wandel selbst.

Der zugrundeliegende Ansatz konzipiert Geschichtsunterricht damit als Einführung in die Geschichtskultur und deren Reflexion sowie als Raum für die Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens. Wenn etwa im Unterricht Kontroversen in der Geschichtskultur thematisiert werden, lassen sich die historischen Narrationen der beteiligten Akteur:innen in den Blick nehmen und dekonstruieren. Ziel ist, die Lernenden mit kontroversen Debatten über Vergangenheit und Geschichte bekannt zu machen und ihnen Gelegenheit zu geben, eine eigene Position zu entwickeln. Denn wir können davon ausgehen, dass Gesellschaften auch in Zukunft über Geschichte diskutieren werden (Körber 2001).

Die behandelten kontroversen Erzählungen umfassen fachhistorische Debatten im Sinne des Bergmann'schen Multiperspektivitätskonzepts (Bergmann 2016, Lücke 2017) sowie globale Verflechtungs- und Diversitätsgeschichten in verschiedenen historischen Zeiträumen (Samsami 2021). Geschichtsunterricht regt zur Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens und Reflexion historischer Identitäten an, wenn

die Lernenden im Unterricht etwa eigenständig historische Narrationen entwickeln und Fragen nach deren subjektiven Bedeutungen reflektieren. Dies kann direkt und offen geschehen, wie anhand einer Streitlinie, oder indirekt und verdeckt, wenn den Lernenden in Übungen zur Perspektivenübernahme Rollen angeboten werden. So können die Lernenden anhand einer Auswahl ikonografischer Bilder von Migration eine Verflechtungsgeschichte unterschiedlicher Migrationsbewegungen erzählen und auswählen, auf welche Migrationen sie eingehen und welche eigenen Schwerpunkte sie dabei setzen wollen (Fastlabend 2021). Ein solcher verflechtungsgeschichtlicher Ansatz fokussiert nicht das Trennende in einer Gesellschaft, sondern die verbindenden Perspektiven, die Martin Lücke (2017) als Basis transkulturellen Geschichtslernens bezeichnet.

Als inhaltliche Themensetzung im Sinne postmigrantischer Perspektiven adressieren die im Verbund und gemeinsam mit Bildungspraktiker:innen entwickelten Unterrichtskonzepte den geschichtskulturellen Wandel selbst, indem sie den Umgang mit Migration und Migrationsgeschichte thematisieren und zur Diskussion stellen. So halten die Unterrichtsmaterialien Quellentexte, Visualisierungen und Aufgabenstellungen bereit, die eine Pluralität von Geschichtsdeutungen aus unterschiedlichen Perspektiven aufzeigen. Ein Augenmerk liegt darauf, Geschichte(n) von in der Migrationsgesellschaft marginalisierten Personen und Gemeinschaften zu größerer geschichtskultureller Sichtbarkeit zu verhelfen.

Die Materialien geben Anregungen zur Reflexion von Geschichtskultur – einschließlich der darin hervorgebrachten historischen Identitäten, indem sie geschichtskulturelle Debatten explizit zum Thema machen und die Lernenden dazu ermutigen, sich in diesen Debatten zu positionieren. Dies geschieht im Kontext von Straßenumbenennungen (Apraku/Bönkost 2021) oder in der vergleichenden Sichtung von Geschichten über Migration (Fastlabend 2021).

Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt – Unterrichtsmaterialien für die Plattform Zwischentöne

Die Forschung im Verbundprojekt *Geschichten in Bewegung* ging der Frage nach, welche Veränderungen die Praktiker:innen historischen Lernens in Schulen, Museen und Gedenkstätten, non-formalen Geschichtsinitiativen und Bildungsmedienverlagen beobachten und welche Herausforderungen sich daraus ergeben. Welche Impulse setzen die in unterschiedlichen Kontexten historischen Lernens verankerten Akteur:innen? Auf der Basis der so eruierten Bedarfe entwickelte der Forschungsverbund gemeinsam mit Praktiker:innen didaktische Ansätze und Materialien. In drei Praxiswerkstätten formulierten Forschende und Akteur:innen des historischen Lernens Fragen, Bedarfe und Lösungsansätze, die zu sechs mittlerweile auf der Plattform *Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*¹ verfügbaren Unterrichtskonzepten beitrugen. Die Bildungsmaterialien wurden über unterschiedliche Formate – auf Workshops für Lehrkräfte und

1 Siehe www.zwischentoene.info. Zu Hintergrund sowie Konzept der Lehr- und Lernmittelplattform *Zwischentöne* siehe Götz Nordbruch 2014.

im Rahmen von Lehrforschungsprojekten – an den am Verbund beteiligten akademischen Einrichtungen zur Diskussion gestellt und erprobt.

Zwei Materialien befassen sich mit Geschichten von und Debatten um Migration, wobei sie diese nicht als zeitgenössischen Sonderfall thematisieren, sondern als Phänomen mit einer langen Geschichte präsentieren. Anhand ausgewählter Migrationserzählungen gehen sie auf Umstände und Kontexte des Aus- und Einwanderns ein. Andere Materialien befassen sich mit vernetzungsgeschichtlichen Ereignissen oder Entwicklungen und mit gesellschaftlichen Debatten über den Umgang mit Vergangenheit in Deutschland. Ausgewählte (biografische) Erzählungen bieten zudem eine intersektionale Vertiefung an, indem sie weitere Vielfaltsdimensionen wie Gender oder Behinderung als Bestandteile gesellschaftlicher Realität behandeln. Dieser Ansatz setzt eines der Hauptanliegen des Inklusionskonzepts sowie der Diversity Education (Pädagogik der Vielfalt) um und reagiert auf die Pluralität der Schüler:innenschaft an deutschen Schulen, die auf vielfältige Weise heterogen sind. In einzelnen Übungen und Aufgabenstellungen greifen die Unterrichtskonzepte Ansätze der allgemeinen Medienpädagogik und der historischen Quellenkritik auf. Zudem regen sie zur Reflexion über die Urheber von Aussagen sowie über die hinter den Aussagen stehenden Interessen und Beweggründe an.

Impulse für den schulischen Unterricht

Die Unterrichtsmaterialien der Plattform *Zwischentöne* enthalten kurze inhaltliche und didaktische Einführungen in das jeweilige Thema, Verweise auf weiterführende Literatur für detailliertere Hintergründe, Ablaufpläne für den Unterricht sowie Arbeitsaufträge, Diskussions- und Reflexionsfragen. Die Materialien können auf dem Whiteboard im Unterricht eingesetzt oder als PDF-Datei heruntergeladen werden.

Das Unterrichtskonzept *Geschichte(n) der deutschen Migrationsgesellschaft* von Daniel Fastlabend (2021) führt das Thema Einwanderung ein, ermöglicht einen Zugang zu aktuellen wie vergangenen Narrativen und fördert die eigene Positionierung der Lernenden. Über sechs Unterrichtseinheiten hinweg unterstützt das Unterrichtskonzept für den Sozialkunde-, Gesellschaftskunde- und Geschichtsunterricht ab der neunten Jahrgangsstufe Lernende dabei, entlang ikonischer Bilder deutscher Migrationsgeschichte etablierte Narrative zu reflektieren und eigenständige Geschichten der Migrationsgesellschaft zu entwickeln. Schüler:innen werden dazu angeregt, zu pluralen historischen Orientierungen mit Bezug auf die Gegenwart und Zukunft der Migrationsgesellschaft zu gelangen und den eigenen Standpunkt zu Kontroversen rund um Migration zu reflektieren. Das Unterrichtskonzept umfasst das selbstständige Auswählen, Recherchieren, Verfassen und anschließende Diskutieren von Geschichten zur Migrationsgesellschaft. Dies erfordert ein anspruchsvolles, flexibel gestaltbares Vorgehen der Lernenden, anhand dessen sich eine Reihe von Kompetenzen im Zusammenhang mit dem historischen Denken fördern und ausbauen lassen. Besonders spricht es die vier Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz des FUER-Kompetenzmodells zur Förderung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins an (Körper et al. 2007).

Geplant ist eine Erweiterung des Unterrichtskonzepts, die es ermöglicht, in Gruppen- oder Einzelarbeit exemplarisch Migrationsgeschichten aus verschiedenen Perioden der deutschen Geschichte vertiefend nachzugehen. Anders als Bildungsmaterialien, die Migration problemorientiert behandeln, zielt dieses Material darauf ab, in der Thematisierung gesellschaftlicher Diversität im Unterricht die historische Verankerung von gesellschaftlicher Diversität zu adressieren. Das Material verdeutlicht, dass in Deutschland lebende Menschen verschiedene geografische und historische Bezugspunkte haben können. Um die Flexibilität von Gruppenzugehörigkeiten und Zuschreibungen sichtbar zu machen, thematisieren die Sequenzen interne Vielfalt. Sachinformationen sensibilisieren Lehrkräfte dahingehend, einzelne Schüler:innen nicht in die Rolle von Expert:innen zu drängen.

Das differenzierte Unterrichtskonzept *Postkolonial Erinnern* von Josephine Apraku und Jule Bönkost (2021) ist für den Geschichts- und politisch bildenden Unterricht ab der siebten oder elften Jahrgangsstufe in verschiedenen Schultypen konzipiert. Es zielt über zwei oder vier Unterrichtseinheiten hinweg auf eine machtkritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft und die Erinnerung daran im öffentlichen Raum. Lernende begegnen verschiedenen Standpunkten im Diskurs um das Gedenken an die Kolonialzeit und lernen, dass Erinnerungsdiskurse nicht neutral sind, sondern kontrovers verhandelt werden. So thematisiert das Material, dass viele Straßen in Deutschland an Menschen erinnern, die im Kolonialismus für Gewalt und Mord verantwortlich waren. Es stellt den Lernenden Informationen über die Debatten um die Straßenumbenennungen und biografische Skizzen einzelner Kolonialakteure zu Verfügung. Verbunden ist dies mit der Aufgabe, zu diskutieren, welche Orte sich aus Sicht der Lernenden unter Berücksichtigung des anticolonialen Widerstands als historische Erinnerungsorte eignen könnten.

Mit der Thematisierung der Umbenennung von Straßen und des Umgangs mit Denkmälern greift das Material aktuelle gesellschaftliche Debatten um postkoloniale Erinnerung auf. Es bietet einen Einstieg in das Thema Erinnerungskultur zum deutschen Kolonialismus. Den Einstieg bildet eine Reflexion über Indikatoren, Formen und Anlässe des Erinnerns: Welche Ereignisse der Kolonialzeit werden viel, etwas, kaum oder nicht erinnert? Was – oder vielmehr wie wenig – Passant:innen auf Berliner Straßen über die deutsche Kolonialzeit wissen, zeigt der verlinkte halbstündige Dokumentarfilm *Deutsch-Südwas?*. Er führt außerdem in die militärischen Auseinandersetzungen und die Landnahme in Deutsch-Südwest-Afrika ein. Eine Aufgabenstellung regt die Lernenden dazu an, aktuelle Formen des Erinnerns an die deutsche Kolonialzeit kritisch zu hinterfragen und deren Darstellung in ihren Schulbüchern zu untersuchen.

Dschihad made in Germany von Behrang Samsami (2021) thematisiert die globale Dimension des Ersten Weltkriegs. Dieser ist ein Standardthema im Geschichtsunterricht in deutschen Schulen. Doch obwohl in dem Begriff das Wort »Welt« steckt, war und ist der Blick dabei zumeist auf europäische Kriegsschauplätze fokussiert. Von den militärischen Auseinandersetzungen etwa auf dem afrikanischen Kontinent, im Pazifik oder im Atlantik erfahren Schüler:innen hierzulande in den Schulen wenig. Auch andere Schauplätze wie Iran und Afghanistan werden selten bei der Darstellung der globalen Dimension dieses Krieges, die als Zäsur in der modernen Geschichte der Menschheit begriffen werden kann, berücksichtigt.

Das Material für den Geschichtsunterricht ab der neunten Jahrgangsstufe erweitert über fünf Unterrichtseinheiten hinweg den Blick der Lernenden um eine globale Perspektive in Bezug auf den Ersten Weltkrieg. Im Zentrum stehen die Bemühungen der deutschen Regierung, muslimische Kriegsgefangene für die Strategie des ›Heiligen Kriegs‹ gegen die Alliierten zu gewinnen. Der Begriff Dschihad ging nach den Anschlägen vom 11. September 2001 in den globalen Wortschatz ein. Die vorliegende Unterrichtseinheit befasst sich mit der Einbindung muslimischer Kriegsgefangener auf deutscher Seite in den Ersten Weltkrieg mithilfe des Konzepts des Dschihad. Der Orientalist und Diplomat Max von Oppenheim entwickelte im Oktober 1914 die Idee, Aufstände unter Muslim:innen in den britisch, französisch und russisch beherrschten Gebieten zu entfachen und Kriegsgefangene für den Kampf in einem ›Heiligen Krieg‹ auf Seiten des Osmanischen und des Deutschen Reichs zu gewinnen. Da Schulbücher selten globalgeschichtliche Perspektiven auf den Ersten Weltkrieg behandeln, eignet sich das digitale Unterrichtskonzept als Ergänzung eines schulbuchbasierten Unterrichts zum Ersten Weltkrieg. Ein Vergleich der Thematisierung der Geschichte des Ersten Weltkriegs im Schulbuch mit diesem Material kann zur Frage führen, wie Geschichte im Schulbuch erzählt wird und warum dies gerade auf diese Weise geschieht. Insofern zielt der Unterricht dann sowohl auf eine Einführung in die Geschichtskultur und deren Reflexion als auch auf eine Kompetenzförderung durch De-Konstruktionsaufgaben (Zabold/Schreiber 2016).

Die Autorinnen Kathrin Herold und Jennifer Farber (2021) entwickelten mit dem Material *Bedeutung und Wirkung von NS-Gedenkstätten* eine Unterrichtssequenz zur Vor- und Nachbereitung von Exkursionen. Um lokale Ausprägungen und Akteure sowie Biografien von Opfern nationalsozialistischer Verfolgung ›greifbarer‹ zu machen, suchen Lehrkräfte mit Schulklassen außerschulische Bildungsorte auf. Als Unterstützung bei der Vor- und Nachbereitung von Exkursionen zu einer NS-Gedenkstätte will die Unterrichtssequenz für den Gemeinschaftskunde-, Geschichts- und politisch bildenden Unterricht ab der neunten Jahrgangsstufe Lernende über fünf Unterrichtseinheiten hinweg dazu anregen, über die erinnerungskulturelle Bedeutung von Gedenkstätten zu reflektieren und eigene Zugänge zu entwickeln. Den Einstieg bilden dabei Hintergrundinformationen zur Entstehung von NS-Gedenkstätten und zur Rolle ehemaliger Häftlinge bei ihrer Entstehung. Die Sequenz bereitet Material aus den Befragungen im Verbundprojekt auf, und führt Lehrende in die Denkwelt von Akteur:innen historischer Bildung ein. Sie erfahren, dass mögliche Kontroversen um Gedenkstätten nicht allein von der Realgeschichte und ihrer Repräsentation, sondern auch von der dort angebotenen Vermittlungsarbeit beeinflusst sein können. Als Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs sieht die Unterrichtssequenz ein Gespräch über das Gesehene und Erfahrene vor, sowie eine Aussprache über die Wirkungsweise der Gedenkstätte. Den Abschluss des Materials bildet eine Debatte über die Schmiererei ›Schuld kult‹ an der Bremer Gedenkstätte *Denkort Bunker Valentin*, die in einem zweiminütigen Video dokumentiert sowie durch den Kommentar eines Kurators reflektiert und eingeordnet wird. Ein Zeitungsartikel, der diskutiert, ob man den Spruch entfernen oder als Ausgangspunkt für Diskussionen über den Umgang mit Schuld und Verantwortung stehen lassen sollte, regen zur Debatte und zur Entwicklung von Urteilskompetenz an.

Die Unterrichtssequenz *Schuld und Verantwortung* (Glatz/Kashi 2021) geht den Fragen nach, inwiefern sich unsere Gesellschaft im Kontext von Migration verändert und inwieweit dieser Wandel das Sprechen über Geschichte betrifft. Das Material für den Geschichts- und politisch bildenden Unterricht ab der zehnten Jahrgangsstufe regt zur Reflexion und Diskussion geschichtskultureller Debatten zum Holocaust in der Gegenwartsgesellschaft an, indem es in insgesamt drei Unterrichtseinheiten kontroverse Positionen zu Schuld und Verantwortung bezüglich der Verbrechen des Nationalsozialismus zusammenstellt und zu deren Diskussion anregt.

Zentral für die Unterrichtssequenz sind Aussagen von Jugendlichen und Erwachsenen, die Fragen von Schuld und Verantwortung aus ihrer Sicht diskutieren. Den Einstieg bilden knappe Videointerviews mit Berliner Jugendlichen, den Abschluss eine prägnante schriftliche Debatte zwischen der Migrationsforscherin Naika Foroutan und dem Journalisten Jakob Augstein um eine Aussage des damaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck – »Es gibt keine deutsche Identität ohne Auschwitz« – aus dem Jahr 2015 (Foroutan/Augstein 2017). Eine Übung präsentiert unterschiedliche in Internetforen und Forschungen zum historischen Lernen geäußerte Positionen zur Debatte um Schuld und Verantwortung. Sie werden auf die folgenden vier Aussagen zugespitzt: (1) »Wegen Handlungen meiner Vorfahren trage ich besondere Verantwortung aus der Geschichte heraus«, (2) »Als Deutsche:r trage ich eine besondere Verantwortung aus der Geschichte heraus«, (3) »Als Mensch trage ich Verantwortung, allerdings keine besondere Verantwortung als Deutsche:r« und (4) »Ich trage keine besondere Verantwortung aus der Geschichte«.

Die Auseinandersetzungen in Deutschland lebender Personen unterschiedlicher Herkunft mit Vergangenheit und Gegenwart zielen auf die Entwicklung historischer Orientierungskompetenz. Den Ausgangspunkt bildet das Kennenlernen verschiedener Diskurspositionen, darauf folgt die Reflexion dominanter Narrative sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kommunikationsprozess. Eine Aufgabenstellung zur Perspektivübernahme regt dazu an, sich intensiv mit unterschiedlichen Auffassungen und Haltungen auseinanderzusetzen. Die abschließende Übung zur Wiedergabe und kritischen Bewertung medialer Inhalte zielt auf die Förderung von Medien- und Analysekompetenz.

Das Unterrichtsmaterial *Migration in Medien und Kultur* der Autoren Behrang Samsami und Martin Schlutow macht künstlerische Darstellungen sowie mediale Zeugnisse und Selbstzeugnisse von Migrant:innen aus den 1960ern bis in die 1980er Jahre zugänglich. Mittels eines journalistischen Textes, eines Gedichtes sowie filmischen und musikalischen Zeugnissen werden sowohl die dort präsentierten Fremd- als auch Eigenwahrnehmungen der Migration in die DDR und die Bundesrepublik mit ihren jeweiligen Entstehungskontexten analysiert, die beschriebenen Stimmungen eingefangen, Zuschreibungen sowie Charakterisierungen der ›Deutschen‹ kritisch hinterfragt. Ziel ist es dabei, das Leben von Migrant:innen in beiden deutschen Staaten zu beleuchten und deren Perspektiven nachzugehen. Ostdeutsche Migrationsgeschichten sind in Deutschland bisher kaum Thema in Schulbüchern, verdeutlichen aber, dass Migration kein rein westdeutsches Phänomen ist.

Im Kontext des Verbundprojekts und auf Basis der in dessen Rahmen durchgeführten Workshops wurde ein Bedarf an digitalen Unterrichtsmaterialien deutlich, die

Schüler:innen eigenständige Recherchen auf verschiedenen Lernpfaden ermöglichen. Daher beginnt *Zwischentöne* mit der Konzeption von Selbstlerneinheiten für Schüler:innen. Diese schließen mit der Reihe *Geschichten in Bewegung – unsere Migrationsgesellschaft* und *Vernichtung von Vielfalt im Nationalsozialismus* thematisch an die oben vorgestellten Materialien an. Sie sollen Jugendlichen die Möglichkeit geben, innerhalb eines vorgegebenen Rahmens ihren Schwerpunkt selbst zu wählen und ihren Interessen nachzugehen und unterstützen Lehrkräfte dabei, vielfältige Migrationsgeschichten für das historische Lernen zu erschließen. Zum Beispiel die Geschichte chilenischer Geflüchteter in beiden deutschen Staaten oder vietnamesischer und mosambikanischer Arbeitsmigrant:innen in der Deutschen Demokratischen Republik oder türkischer, italienischer und spanischer Arbeitsmigrant:innen in der Bundesrepublik Deutschland. Langfristig sollen weitere Migrationsgeschichten aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und früheren Epochen in die Materialien eingehen.

Die Reihen öffnen einen Raum für die Geschichte(n) von Minderheiten wie den Sinti:zze und Rom:nja, wobei nicht allein die Vernichtung im Nationalsozialismus und die Kontinuitäten rassistischen Gedankenguts gegenüber einer konstruierten Gruppe, die seit ca. 700 Jahren in Europa ansässig ist, thematisiert werden. Vielmehr haben die Materialien das Ziel, dazu anzuregen, Diversität als Normalität zu betrachten und persönliche, auch Empathie ermöglichende Geschichten zu recherchieren und zu erzählen.

Die im Rahmen des Verbunds entwickelten Unterrichtssequenzen werden langfristig um biografisch unterlegte Erzählungen ergänzt, sodass unterschiedliche Perspektiven und globale Verflechtungen aber auch das Zusammenfallen mehrerer Differenz- und Diskriminierungsmerkmale (Intersektionalität) sichtbar werden. Im Rahmen der Praxiswerkstätten des Verbundprojekts brachten Teilnehmende so Quellentexte und Dokumente zu türkischen Häftlingen im Konzentrationslager Bergen-Belsen oder zu Geschichten gehörloser Jüdinnen und Juden ein, die derzeit für Unterrichtsmaterialien aufbereitet werden.

Schlussbemerkungen

Die sechs oben vorgestellten Unterrichtsmaterialien formulieren zwei Ziele: aktuelle Debatten in der Geschichtskultur exemplarisch sichtbar zu machen, indem sie explizit zum Gegenstand des Unterrichts werden (siehe Kapitel 4.4), sowie damit einhergehend historisches Lernen als Reflexion geschichtskulturellen Wandels zum Thema zu machen (siehe Kapitel 4.3). Damit setzen die Materialien Impulse, die über die Erweiterung vorhandener Bildungsmedien um die Perspektiven von Migrant:innen und Migrantisierten hinausgehen. Die Unterrichtssequenzen animieren zur Reflexion darüber, was historisches Lernen in der pluralen Gesellschaft heißen kann und soll. Sie machen Geschichtserzählungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln nachvollziehbar und greifen den Umgang mit konkurrierenden Narrativen der Vergangenheit thematisch auf. Als weiteren Bedarf, den es in Zukunft zu bearbeiten gilt, machte die Befragung von Bildungspraktiker:innen Herausforderungen deutlich, die sich mit der Verfügbarkeit digitaler Bildungsmaterialien im Internet stellen. Während mit der Digitalität einerseits eine größere Vielfalt an bisher marginalisierten Perspektiven auf die Vergangenheit zugänglich wird, finden sich darunter andererseits auch desinformierende und ausgrenzende

Darstellungen (siehe Kapitel 4.1.5). Hieraus erwächst die Nachfrage nach Bildungsmaterialien, die zur Förderung der Einordnungskompetenz Ansätze aus der allgemeinen Medienpädagogik mit historischer Quellenkritik zusammenführen und zur Reflexion über den Ursprung und die dahinterliegenden Interessen geschichtskultureller Narrative und Darstellungen anregen.

Angesichts dichter Lehrpläne bedarf es für die Einbringung der im Verbundprojekt entwickelten Materialien in den Geschichtsunterricht nicht zuletzt engagierter Bildungspraktiker:innen, die Initiative zeigen und – im Klassenraum sowie außerhalb des schulischen Unterrichts – Zeit und Platz für Auseinandersetzungen über den Umgang mit Vergangem schaffen.

Literatur

- Apraku, Josephine/Bönkost, Jule (2021): »PostkolonialErinnern«, in: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/postkolonial-erinnern.html>.
- Bergmann, Klaus (2016): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: Edition Assemblage.
- Fastlabend, Daniel (2021): »Geschichte(n)derdeutschenMigrationsgesellschaft«, in: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/geschichten-der-deutschen-migrationsgesellschaft.html>.
- Filmgruppe E (2013): Deutsch-Südwas? – Erinnerung an einen deutschen Völkermord, Berlin, [https://deutschsuedwas.wordpress.com/\(28.10.2021\)](https://deutschsuedwas.wordpress.com/(28.10.2021)).
- Foroutan, Naika/Augstein, Jakob (2017): »Stolpersteine. Debatte: Rückt der Holocaust durch den Zuzug von Migranten und das Verschwinden der Zeitzeugen in die Ferne? Oder doch eher durch eine falsche Erinnerungspolitik? Ein Briefwechsel«, in: der Freitag Ausgabe 36 vom 29.09.2017, <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/stolpersteine> (28.10.2021).
- Georgi, Viola B. (2019): »Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus«, in: Sybille Steinbacher/Volkhardt Knigge (Hg.), Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Göttingen: Wallstein, S. 51-75.
- Glatz, Uriel/Kashi, Oliver (2021): »Schuld und Verantwortung«, in: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/schuld-und-verantwortung.html>.
- Gyamerah, Daniel/Ofuatey-Alazard, Nadja/Konstantinou, Yorgos/Aikins, Kwesi Joshua (2021): Tayos Weg: durch die Geschichte der Schwarzen Präsenz in Deutschland,

- Berlin: Each One Teach One (EOTO) e.V. Berlin, https://issuu.com/imagistan/docs/tayos_weg (28.10.2021).
- Herold, Kathrin/Farber, Jennifer (2021): »Bedeutung und Wirkung von NS-Gedenkstätten«, in: *Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/bedeutung-und-wirkung-von-ns-gedenkstaetten.html>.
- Körper, Andreas (Hg.) (2001): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, Band 2, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöne, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2)*, Neuried: Ars una.
- Lücke, Martin (2017): »Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität«, in: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 281-288.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnenkade, Alexandra (2015): »Memory Practices and History Education«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7, S. 1-9.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen‹? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.): *Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau Verlag, S. 14-26.
- Nordbruch, Götz (2014): »Diversität als Normalfall. Das Projekt *Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer*«, Eckert. *Beiträge* 2014/3, urn:nbn:de:0220-2014-00254.
- Samsami, Behrang (2021): »Dschihad made in Germany«, in: *Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/dschihad-made-in-germany.html>.
- Samsami, Behrang/Schlutow, Martin (i.E.): »Migration in Medien und Kultur«, in: *Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*.
- Zabold, Stefanie/Schreiber, Waltraud (2016): »Soodersoerzählt – um das gleiche Früher gehtes immer!: Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Gemachtheit von Geschichte – Förderung von De-Konstruktionskompetenz«, in: Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hg.): *Die historische Perspektive konkret:*

Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbronn: Klinkhardt,
S. 65-84.

5.3 Vom Getrennten und Gemeinsamen

Bedingungen multidirektionalen Erinnerns in der Migrationsgesellschaft

Sina Arnold und Sebastian Bischoff (unter Mitarbeit von Joseph Wilson)¹

Im Oktober 1992, kurz nach den mehrtägigen Pogromen gegen vietnamesische Vertragsarbeiter:innen, Sinti:ze und Rom:nja in Rostock-Lichtenhagen, fuhren Beate und Serge Klarsfeld sowie 44 Kinder und Enkelkinder deportierter französischer Jüdinnen und Juden 1000 Kilometer mit dem Bus, um am Rostocker Rathaus eine Gedenktafel anzubringen. Deren Inschrift brachte die Pogrome in eine Verbindung mit der Verfolgung von Sinti:ze und Rom:nja im Nationalsozialismus; Transparente der Angereisten bekundeten: »Juden solidarisch mit Sinti und Roma«. Die Polizei zeigte, anders als bei den Pogromen, robuste Präsenz: Nach handgreiflichen Auseinandersetzungen wurden Beate Klarsfeld und einige Mitstreiter:innen verhaftet. Der Rostocker Oberbürgermeister Klaus Kilimann (SPD) lehnte die Anbringung der Gedenktafel und jedes Gespräch mit den Protestierenden entschieden ab (Malzahn 1992). Erst 2012 konnte die Tafel bei einer Demonstration anlässlich des dreißigsten Jahrestags der Pogrome am Rathaus montiert werden. In einem Grußwort erinnerte sich Beate Klarsfeld an die damalige politische Aktion:

Keine andere Organisation wollte uns zu dieser Demonstration die Hand reichen, obwohl die Lage doch klar durchschaubar war. Hier wiederholte sich etwas wie in den dreißiger Jahren. Wir waren ganz besonders betroffen von dem Rassenhass gegen die Sinti und Roma, die wie die Juden 50 Jahre davor in den deutschen Gaskammern ermordet wurden. Wer anders als die Waisen der in Auschwitz vergasten Juden konnte hier die Alarmglocke ziehen und mit einer spektakulären Aktion die Öffentlichkeit aufrütteln.²

Ein Ziel der Anreise und Anbringung im Jahr 1992 war somit, die Erinnerung an das, was die Eltern und Großeltern vieler Demonstrierender im NS erlebt hatten, mit der

1 Wir danken Mert Erdemir für Recherchen.

2 Grußwort Beate Klarsfeld, <http://lichtenhagen.blogspot.de/2012/08/25/grusswort-von-beate-klarsfeld> [16.03.2021].

Erinnerung an die Opfer der Gegenwart zu verknüpfen. Über die Grenzen der von antisemitischer und rassistischer Ideologie markierten Gruppen hinweg sollte ein »Band der Solidarität« geschaffen werden. Anders als ein Großteil der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft läuteten die Nachfahren der Überlebenden eine »Alarmglocke«.

Die Verwobenheit und Bezugnahme der Erinnerung an unterschiedliche historische Ereignisse werden seit einigen Jahren in zunehmendem Maße diskutiert. Dies geschieht insbesondere im Kontext der Ausweitung des Blicks auf Globalgeschichte, die immer auch eine Verflechtungsgeschichte ist. Unterschiedliche Begriffe, mit denen sich dieses »Band der Solidarität« beschreiben ließe, finden dabei Verwendung, unter ihnen »kosmopolitische Erinnerungskultur« (Levy/Sznaider 2001: 9), »travelling memory« (Ertl 2011), »historical dialogue« (Barkan 2001) oder »bridging narratives« (Pappé/Hilal 2010).³ Ebenfalls haben Forschungen zum Themenbereich kollektive Erinnerung in der Geschichtswissenschaft zugenommen (Gerhards/Breuer/Delius 2016: 17). Ein zentrales historisches Thema, auf das dabei immer wieder Bezug genommen wird, ist der Holocaust als »Gedächtnisikone des zerfurchten zwanzigsten Jahrhunderts« (Diner 2007: 12).⁴

Zunehmend bedeutsam in der Diskussion, Solidarität zu beschreiben oder einzufordern, ist der Begriff der »multidirektionalen Erinnerung« geworden, den der Literaturwissenschaftler Michael Rothberg mit seinem 2009 unter dem Titel *Multidirectional Memory* erschienenen und 2021 ins Deutsche übersetzten Buch prägte (Rothberg 2009, 2021). Rothberg betrachtet dabei marginalisierte Erinnerungstraditionen, etwa in Filmen und Texten aus dem Frankreich der frühen 1960er Jahre oder in den Schriften von Aimé Césaire, W.E.B. Du Bois und anderen, in denen die Erinnerungen an den Holocaust und den Kolonialismus sich verschränken und dabei, nach Einschätzung Rothbergs, gegenseitig befruchten. Anhand dieser »Erinnerungsarchive« schaut er auf die »Wechselwirkung zwischen verschiedenen historischen Erinnerungen« (Rothberg 2021: 27), die »dynamischen Transfers zwischen unterschiedlichen Zeiten und Orten« (ebd.: 36). Multidirektionales Erinnern, so Rothberg, sei »ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen« (ebd.: 27) und erkenne die »produktive [...] Interaktion disparater Gedenkakte« (ebd.: 353) an. Diesen »Vorgang, bei dem es zu Übertragungen kommt zwischen Ereignissen, die häufig als voneinander unabhängig betrachtet werden« (ebd.: 235), will Rothberg als eine Alternative sehen zur »Erinnerungskonkurrenz – [begriffen] als Nullsummenspiel und Kampf um knappe Ressourcen« (ebd., Hervorh. i.O.).

Rothberg umschreibt seinen zentralen Begriff dabei mehr als ihn zu definieren, und entsprechend wurde er im vergangenen Jahrzehnt in der Wissenschaft durchaus unterschiedlich interpretiert. Das Konzept wurde besonders in den Literatur- und Sprachwissenschaften aufgegriffen (Cenedese 2018, Günay-Erkol/Şenol-Sert 2017, Zapata 2015). Dies gilt vereinzelt auch für die Sozial- und Kulturwissenschaften (Jurgens

3 Eine ausführliche Übersicht verwandter Begrifflichkeiten findet sich bei Khoury (2020: 5).

4 Sie alle bauen auf vergangenen Debatten um kollektives Erinnern bzw. Gedächtnis in Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften auf, die entlang der Thesen von Autor:innen wie Maurice Halbwachs (1939), Jan Assmann (1997) oder Aleida Assmann (1999) geführt wurden.

2013) und Erziehungswissenschaft (Strong-Wilson et al. 2014), während es in der Geschichtswissenschaft bisher wenig rezipiert wurde (Kushner 2017, van der Vlies 2015). In letzter Zeit sind im deutschsprachigen Kontext auch ausführliche Kritiken an Rothbergs Konzeption veröffentlicht worden. Diese zielen u. a. auf die Vagheit des Konzepts, äußern primär aber Bedenken, dass es in seiner Konsequenz insb. in Deutschland die Spezifik des Holocaust und den Stellenwert des Gedenkens daran in Frage stellen würde (Klävers 2019, Elbe 2020).

Während Rothberg v. a. Beispiele aus Frankreich und den USA analysiert und sich einige der oben genannten Texte mit der Türkei, Italien, Kanada, Großbritannien und Südafrika befassen, gibt es bisher kaum empirische Arbeiten aus dem deutschen Kontext. Rothberg und Yasemin Yildiz (2011) verweisen auf ein konkretes Berliner Bildungs- bzw. Kulturprojekt, die *Stadtteilmütter Neukölln*, und dessen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Ein anderes Beispiel ist die Kooperation zwischen der postmigrantischen Rap-Band Microphone Mafia und der jüdischen Holocaustüberlebenden Esther Bejarano (Rothberg 2018). Und Randi Marselis (2017) analysiert mit dem Begriff ein Berliner Fotoprojekt für geflüchtete Jugendliche. Auch in künstlerische und aktivistische Debatten wurde das Konzept in den letzten Jahren eingebracht, etwa in der Frage nach Analogien zwischen den Erfahrungen von Ostdeutschen und Migrant:innen (Gutsche/Andersen 2019) oder der Erinnerung an den Mauerfall aus jüdischer und migrantischer Perspektive (Lierke/Perinelli 2019: 14f.). Überdies ist gerade in der historisch-politischen Bildungsarbeit zunehmend deutlich geworden, dass die Geschichte(n) von Einwanderer:innen und ihren Nachfahren einbezogen werden müssen in einer Gesellschaft, in der mehr als ein Viertel der Einwohner:innen einen sog. Migrationshintergrund hat (Barricelli 2018). Entsprechend hat Rothbergs Zugang auch Bildungsprojekte inspiriert.⁵

Fragestellung und Datengrundlage

Rothberg geht davon aus, dass in Deutschland multidirektionales Erinnern schon in vielen Situationen erkennbar ist, und auch andere – etwa der Publizist Alan Posener – konstatieren, dieses sei »die Gegenwart, und es wird die Zukunft sein«. ⁶ Wir wollen

5 Das bestätigen etwa Projekte wie *Der Gang der Geschichte(n)* (<https://minor-kontor.de/der-gang-der-geschichten>) oder *Verwobene Geschichte*n* (<https://www.verwobenegeschichten.de/>); Tagungen mit Titeln wie *#Erinnern_kontrovers* (<https://erinnern.hypotheses.org/>) oder bildungspolitische Debattenbeiträgen (Georgi 2020). Vielfach finden sich in der historisch-politischen Bildungsarbeit dabei Überschneidungen mit dem Einfordern von »multiperspektivischen« Zugängen. Anders als die Multidirektionalität bezieht sich die Multiperspektivität jedoch zumeist auf *ein* historisches Ereignis, zu welchem unterschiedliche Positionen bestehen, welche gleichberechtigt thematisiert werden sollen.

6 Vgl. Alan Posener in *Mbembe und kein Ende*, Deutschlandfunk vom 14.06.2020, Min. 17ff., https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-eine-ausfernde-debatte-mbembe-und-kein-ende.4000.de.html?dram:article_id=478595; *Multidirectional memory – Discussion with Michael Rothberg and Mark Terkessidis*, reboot.fm vom 06.06.2020, Min. 58, [https://reboot.fm/2020/06/06/multidirectional-memory-discussion-with-michael-rothberg-and-mark-terkessidis-moderation-katarzyna-wielga-skolomowska/\(beide%2016.03.2021\)](https://reboot.fm/2020/06/06/multidirectional-memory-discussion-with-michael-rothberg-and-mark-terkessidis-moderation-katarzyna-wielga-skolomowska/(beide%2016.03.2021)).

diese These im Folgenden prüfen: In unserem Artikel werden wir erstmals eine umfassendere empirische Analyse des deutschen Kontextes vornehmen, um nach den Bedingungen von Erinnern insb. in Bildungskontexten zu fragen.

Grundlage unserer Analyse sind qualitative Leitfaden- sowie Expert:inneninterviews, die zwischen 2016 und 2020 in drei verschiedenen Forschungsprojekten mit 124 Multiplikator:innen geführt wurden: Bildungsakteur:innen aus Gedenkstätten und Museen, Lehrer:innen, Ehrenamtliche und Mitarbeiter:innen non-formaler Geschichtsinitiativen sowie Schulbuchautor:innen, -redakteur:innen und -herausgeber:innen.⁷ Allen Interviewpartner:innen ist gemein, dass sie nicht nur Multiplikator:innen sind, sondern auch Personen, die sich schon seit einigen Jahren mit Erinnern und Erzählungen in und zur deutschen Migrationsgesellschaft befassen. 31 der 124 Proband:innen haben zudem selbst eine Migrationsgeschichte und/oder werden im Alltag migrantisiert.

In allen Forschungsprojekten wurden durch verschiedene Teams Leitfaden- bzw. Expert:inneninterviews geführt, die sich u. a. mit Geschichte, dem Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus befassten. Nach Formen des Erinnerns, darunter der multidirektionalen, wurde in den Interviews dennoch nicht direkt gefragt. Vielmehr sollten die jeweiligen Relevanzstrukturen der Gesprächspartner:innen erfasst werden. Dazu analysierten wir die Interviews entlang der Frage, bei welchen Themen und in welcher Form den Multiplikator:innen in ihren Lernumgebungen Gemeinsames und Verbindendes begegnet – sich also Multidirektionalität andeutet. Anschließend wollten wir verstehen, was die Ermöglichungsbedingungen für Multidirektionalität sind: Wir untersuchten die Einflussfaktoren, die Entwicklungen hin zu Multidirektionalität befördern oder verhindern.

Empirische Ergebnisse

Gemein ist allen Multiplikator:innen, dass sie sich der durch Migration bedingten erinnerungspolitischen Heterogenität durchaus bewusst sind und die meisten damit Umgangsweisen zu finden versuchen – nur ein kleiner Teil möchte das erinnerungspolitische Rad zurückdrehen oder sogar Migration abwehren. Doch obwohl bei einigen der Befragten eine große Sensibilität für die Unterschiede zwischen Begriffen wie ›Migrationsgesellschaft‹ und ›postmigrantische Gesellschaft‹ o.ä. existiert, wird der *Begriff* der multidirektionalen Erinnerung von niemanden ins Gespräch eingebracht – selbst wenn die interviewte Person mit dem dahinterliegenden Konzept vertraut ist. Mehr noch: Wenn Erfahrungen in Bildungskontexten beschrieben werden, ist die zentrale

7 Projekt A: *Flucht und Antisemitismus: Qualitative Befragung von Expert_innen und Geflüchteten* (Humboldt-Universität zu Berlin; für eine ausführliche Beschreibung von Sample und Methode vgl. Arnold/König 2017); Projekt B I-IV: *Geschichten in Bewegung. Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft*; Projekt C: *Zwischen Antisemitismus, Rassismus und Flucht – Multiperspektivische Zugänge zu Juden/Judentum, Nahostkonflikt und Holocaust in der postmigrantischen Gesellschaft* (Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt/Technische Universität Berlin; vgl. https://www.fgz-risc.de/forschung/alle-forschungsprojekte/details/BER_F_03, Zugriff 16.09.2021). Eine weitere Abkürzung ist H für »Häufung«, wenn bei den Interviewstellen Informationen über die Häufigkeit einer Aussage vermerkt sind.

Beobachtung der Befragten eben gerade *nicht* die von multidirektionalen Erinnerungsdynamiken. Es sind nur wenige Beispiele, in denen tatsächlich ein »Band der Solidarität« sichtbar wird, in denen Verwobenheit, Übertragungen, gegenseitige Stärkung und Befruchtung von Erinnerung beobachtet wird. So berichtet ein:e Mitarbeiter:in eines jüdischen Museums, wie die dort beschriebene Minderheitenerfahrung bei manchen Besucher:innen mit Migrationsgeschichte identifikatorische Anknüpfungspunkte biete – sie helfe, die eigene Minderheitenerfahrung zu artikulieren und befördere Empathie gegenüber der jüdischen Erfahrung (BII23: 15). In ähnlicher Weise erzählt ein:e Mitarbeiter:in einer KZ-Gedenkstätte über Führungen mit geflüchteten Menschen, dass es bei diesen eine »große emotionale Nähe zu den Häftlingen gibt. Und auch so ein persönliches Entsetzen über Geschichten, wo sie Verbindung sehen zu ihren eigenen. Ob das während Verfolgung ist oder oft auch in der Zeit danach. Wo ja viele Leute auch viele Fluchten hatten« (BII8: 75, ähnlich C2: 46, C6: 91). Ein:e Andere:r beobachtet Ähnliches:

Viele derjenigen, die nach Deutschland gekommen sind, wurden auch verhaftet, waren mehrfach in Gefängnissen, wurden zum Teil auch gefoltert. Dieses Gefühl ist natürlich hochgekommen beim Durchlaufen der Gedenkstätte, wenn man die Räumlichkeiten gesehen hat, haben sich viele doch an ihre Erfahrungen erinnert gefühlt und konnten einfach viel besser nachvollziehen als zum Beispiel ich, was es bedeutet, das durchzuleben. [...] Aber man hat doch festgestellt, dass immer wieder über die eigene Erfahrung gesprochen wurde durch die Eindrücke von außen. (C6: 87)

Es ist also die Konfrontation mit den Geschehnissen der Vergangenheit, die ermöglicht, auch die eigenen Erfahrungen mit kürzer zurückliegenden Ereignissen der Zeitgeschichte anzusprechen.

Ein:e Bildungsreferent:in berichtet von der pädagogischen Nachbereitung eines Gruppenbesuchs in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in der darüber diskutiert wurde, wieso die deutsche Bevölkerung das NS-Regime unterstützte:

Und das haben wir sehr intensiv da im Stuhlkreis besprochen und dann meinte eine der türkischen Teilnehmerinnen dann plötzlich [...] – also was wir halt besprochen haben, war eben Gleichschaltung und Pressezensur und alles Mögliche, was in der Anfangsphase des Nationalsozialismus war – und genau, dann meinte plötzlich eine der türkischen Teilnehmerinnen: »Ja, aber das ist ja eigentlich genau dasselbe, was bei uns gerade passiert«. (BIII12: 75)

Welche Möglichkeiten historische Vergleiche bieten, insb. historische Differenzen herauszuarbeiten, zeigt das Beispiel einer Lehrenden, die in einer Unterrichtseinheit die Wahrheitskommissionen zur Aufarbeitung der Apartheid in Südafrika mit den Nürnberger Prozessen verglich. Die Lehrkraft berichtet, dass zwar vorrangig Unterschiede deutlich wurden, sich aber durch den Vergleich für Schüler:innen mit familiären Migrationserfahrungen und Familienbeziehungen in Afrika eine höhere biografische Relevanz und dadurch mehr Anknüpfungspunkte ergaben (BI20: 13).

Verknüpfungen werden punktuell auch hergestellt zwischen Flucht aus der DDR oder deutscher Auswanderung im 19. Jahrhundert und heutigen Fluchtbewegungen nach Deutschland, zwischen dem Dreißigjährigen Krieg und aktuellen religiösen Konflikten in Syrien. Auffällig ist zum einen, dass es seltener Verknüpfungen zwischen zwei

Ereignissen in der fernen Vergangenheit gibt, sondern dass multidirektionale Transfers sich eher auf die jüngste Vergangenheit, etwa aktuelle Fluchterfahrungen, beziehen. Zum anderen ist hervorzuheben, dass das zentrale ›Referenzereignis‹ die Ausgrenzung der europäischen Juden und Jüdinnen sowie die Kulmination in der Verfolgung und Ermordung im Holocaust ist.

Ermöglichungsbedingungen für multidirektionales Erinnern

Rothberg (2021: 36) räumt ein, es sei oft »schwer zu sagen, ob ein konkreter Erinnerungsakt eher Konkurrenz oder eher gegenseitiges Verständnis erzeugen wird« – es also nicht immer klar sei, was eigentlich die Ermöglichungsbedingungen für multidirektionales Erinnern sind. In den Interviews ergaben sich für Bildungssettings vier – teilweise miteinander verwobene – Ebenen: persönliche Erfahrungen, inhaltliche Positionen, strukturelle Aspekte und pädagogische Prinzipien.⁸

1. *Persönliche Erfahrungen*: Mehrere Multiplikator:innen (H=14) beobachten in ihrer Arbeit, dass das Interesse an anderen Erinnerungen und die Bereitschaft zu Perspektivwechsel und Bezugnahme dann ausgeprägt sind, wenn ein autobiografischer Bezug besteht. Sie berichten aus ihrer pädagogischen Arbeit etwa von Menschen aus Syrien, deren Erfahrungen von Flucht, Gefangennahme oder Folter ihnen ermöglichen, einen emotionalen Bezug bei dem Besuch einer KZ-Gedenkstätte herzustellen. Sie beobachteten, dass die alltäglichen Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen muslimischer Jugendlicher bei manchen von ihnen ein Verständnis für homophobe Diskriminierung auslöst. Oder sie erzählen, wie die eigenen Erfahrungen von Flucht und der Unterbringung in Sammelunterkünften manche russischsprachigen Juden und Jüdinnen vor einigen Jahren zum Engagement für arabische Geflüchtete bewegte. Auch persönliche Begegnungen mit Personen, die man selbst als (nationale, religiöse, rassifizierte o.ä.) ›Andere‹ wahrnimmt oder globale Erfahrungen wie eigene längere Auslandsaufenthalte können zu Perspektivwechseln beitragen. Oder ein syrischer Multiplikator berichtet, dass er nach seiner Flucht nach Deutschland aufgrund der Auseinandersetzung mit Geschichte hier »weniger Toleranz [besitzt] für die Leute, die an den Holocaust nicht glauben« (C1: 30).
2. Bestimmte *inhaltliche Positionen* befördern Möglichkeiten der Herausbildung eines »Bandes der Solidarität«: etwa eine grundlegende rassismuskritische Haltung, die auch für Rassismus in der Vergangenheit sensibilisiert, eine grundsätzliche Kritik an der Homogenisierung von Gruppen oder eine allgemein universalistische Position, die jedwede Form von kollektiv erfahrener Gewalt für relevant hält und – unter bestimmten, begründeten Kriterien – als bekämpfenswert definiert.

8 Wie bei Rothberg laufen Zustandsbeschreibungen und normative Akklamation in den Interviews häufig ineinander: Die Gesprächspartner:innen beschreiben einerseits Situationen, die sie in Bildungssettings tatsächlich beobachten, andererseits ihre eigenen Einstellungen dazu, wie Erinnerung gestaltet sein *sollte*. Wir versuchen diese Ebenen in der Analyse so gut wie möglich zu trennen und beschreiben besonders den ersten Aspekt.

Hervorzuheben ist hier aber besonders die Bedeutung der Ablehnung einer nationalen Perspektive: Um vielschichtiges Erinnern zu befördern, so die Beobachtung, müsse Geschichte weniger als Nationalgeschichte gedacht werden. Gemeinsame Geschichte bezöge sich dann etwa weniger auf Nation als etwa auf eine bestimmte Region (BIII10: 17). Insbesondere der Geschichtsunterricht sei weiterhin zu »europazentriert«, »westzentriert«, auf Deutschland fokussiert (BIII6: 6); der Blick sei vielmehr auf die Weltgeschichte zu lenken (BIII3: 38). Zeigt sich der Lösungsansatz, die nationale Perspektive zu verlassen, um zu einem vielschichtigen Erinnern zu kommen, vorrangig bei interviewten Akteuren der non-formalen Geschichtsinitiativen, wird die Bedeutung der nationalen Perspektive als Hemmnis auch jenseits der non-formalen Geschichtsprojekte deutlich, wenn man die zentralen Einflussfaktoren für »konflikthaftes Erinnern« betrachtet: Hier ist der positive Bezug auf die Nation der von neunzehn interviewten Personen – und damit am häufigsten – genannte Grund für Konflikte. Diese träten oft dann auf, wenn »Nationalgeschichten Thema werden« (BI3: 14).

3. Es gibt aber auch *strukturelle Aspekte*, die eine Bewegung hin zu multidirektionalem Erinnern befördern können: Vor allen Dingen geht es darum, marginalisierte Perspektiven gesellschaftlich wie in pädagogischen Settings überhaupt erst einmal sichtbar zu machen – etwa historisch das Leben von Schwarzen Deutschen im Nationalsozialismus, muslimische Retter:innen von Juden und Jüdinnen oder auch aktuell die Erfahrungen von Rassismus betroffenen oder »Stimmen aus der Migrationsgesellschaft, die Stimmen von Migrant:innen« (BIII3: 38). Konkreter könnte hier auch die Rolle gesellschaftlicher Institutionen, wie etwa der Schule, beleuchtet werden. Es gälte aber auch, so äußern einige Interviewpartner:innen, die Gründe für die bisherige Marginalisierung zu hinterfragen, etwa, »inwiefern struktureller Rassismus dahintersteckt, wenn nur deutsch-deutschen Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, aus ihrer Perspektive Geschichte zu verstehen« (A3: 47).
4. Und schließlich benennen die Befragten zahlreiche *pädagogische Prinzipien*, die ihnen in Bildungssettings den Weg zum Verständnis verschiedener Erinnerungen eröffnen. Dazu gehören etwa das Zulassen von Kontroversen, lebensgeschichtliche Zugänge, narrative Methoden, angstfreie und nicht-hierarchische Räume, Partizipationsmöglichkeiten sowie das explizite Einbringen von Multiperspektivität in Bezug auf historische Ereignisse. Daran knüpfen auch Soft Skills wie das Ernstnehmen des Gegenübers, Respekt zeigen, Zuhören, und v.a. die Ausbildung von Empathiefähigkeit, welche einen Perspektivwechsel erleichtert.

Deutlich wird in der empirischen Analyse jedoch, dass die Interviewpartner:innen verhältnismäßig wenig über multidirektionales Erinnern, seine Präsenz und Ermöglichungsbedingungen sprechen. Stattdessen überwiegen in ihrer Beobachtung konflikthafte, konkurrenzbasierte Formen des Erinnerns. Konflikt ist hierbei unserer Ansicht nach nicht normativ und abwertend zu verstehen, denn gerade emanzipatorische Veränderungen in der Erinnerungskultur wurden über bewusst eingegangene Konflikte erkämpft. Auch Rothberg geht nicht per se davon aus, dass das multidirektionale Erinnern ein normativ anzustrebender Endpunkt aller Erinnerung ist. In seinem 2019 erschienenen Buch *The Implicated Subject*, welches gewissermaßen

auf *Multidirectional Memory* aufbaut, bietet er Kriterien für die politisch-moralische Einordnung verschiedener Formen multidirektionaler Erinnerung an (Rothberg 2019: 125). Zugleich ist die Frage nach einer möglichen »schlechten Form der multidirektionalen Erinnerung« (Axster/König 2021: 378), wie sie Felix Axster und Jana König im Nachwort zur deutschen Ausgabe nennen, noch nicht systematisch beantwortet. Vielmehr verwendet Rothberg (2021: 11) für nicht-multidirektionale Formen des Erinnerns den durchaus negativ konnotierten Begriff der »kompetitiven Erinnerung« (»competitive memory«, ebd.), worunter er die Annahme versteht, dass die Erinnerung an ein bestimmtes Ereignis »die Erinnerung und Artikulierung anderer Geschichten verhindert« oder »aus der öffentlichen Sphäre auslöschen würde«. Grundlage für diese Annahme ist einerseits die Vorstellung von Erinnerung als »Nullsummenspiel und Kampf um knappe Ressourcen« (ebd.: 27), andererseits der Glaube, dass Erinnerung an eine bestimmte, feste (Gruppen-)Identität geknüpft ist, quasi eine Form des »ethnischen Eigentums« (Rothberg/Yildiz 2011: 36) darstelle. Entsprechende Debatten gibt es seit einigen Jahren verstärkt auch in Deutschland rund um die Ausgestaltung von Gedenkstätten, Mahn- und Denkmälern. In unserer empirischen Analyse zeigte sich, dass auch diese konkurrenzbasierte Erinnerung – quasi ein Erinnern im Wettbewerb – zu differenzieren ist. Es deuten sich drei verschiedene Formen des Erinnerns an, die wir als *Divided*, *Conflicting* sowie *Fragmented Memories* bezeichnen und an anderer Stelle weiter analysieren werden. Die interviewten Multiplikator:innen beschreiben Kompetitivität dabei entlang von Themen wie der Geschichte Israels, dem Nahostkonflikt, Nationalsozialismus, Zweiten Weltkrieg, Osmanischen Reich und dem Genozid an den Armenier:innen oder der Geschichte des Kolonialismus. Und unter den Ermöglichungsbedingungen dieser konkurrenzbasierten Formen der Erinnerung sticht abermals der positive Bezug auf die Nation als ein wesentlicher Faktor hervor.

Fazit, Diskussion und Ausblick

Die Frage nach Möglichkeit, Grenzen, Nutzen und den theoretischen Implikationen des historischen Vergleichs ist international seit mindestens fünfzig Jahren ein zentrales Feld der geschichtswissenschaftlichen Debatten. Hartmut Kaelble (2012) weist darauf hin, dass sich das Feld der historischen Komparatistik unterdessen stark verändert hat. Sei es anfangs eher um das Herausarbeiten von Differenzen gegangen, sei nun ein Wandel im Zuge der Ausweitung globalhistorischer Forschungsprojekte erfolgt. Rothbergs historische Komparatistik, die er in seinem Konzept des multidirektionalen Erinnerns entfaltet, bezieht sich zwar auf den Vergleich von Erinnerung im öffentlichen Raum, muss dabei aber notwendigerweise selbst Kriterien der Triftigkeit historischer Narrative ausbilden. Denn wenn auch Vergleiche der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspraxen mit Regelungen zur Eindämmung der Coronapandemie oder mit militärischen Maßnahmen der israelischen Armee in Gaza die Kriterien für multidirektionales Erinnern erfüllen dürften, so ist ihr jeweiliger historischer Geltungsanspruch so dürftig, dass selbst das Lernen über die Differenz sich in Grenzen halten dürften. In einem Interview, das der deutschen Ausgabe von Rothbergs (2021: 11) Buch vorangestellt ist, fordert er angesichts des Vergleichs von Pandemiepolitiken und NS-Vernichtungspraxen die Entwicklung einer »nuancierte[n] [...] Ethik des Vergleichs« und ein »solides empi-

risches Wissen über die verschiedenen Geschichten«. Mit solch »solidem Wissen« wäre auch der Gefahr begegnet, die für Dan Diner (2007: 9) »ein universell drapierter moralisierender Diskurs über unterschiedslose Opferschaft« hätte. Hierbei in zukünftigen Forschungen weiterhin nicht nur über Gemeinsames, sondern auch über Differenzen zu sprechen, und dabei auf die Erkenntnisse der historischen Komparatistik zurückzugreifen, könnte für die Diskussion über multidirektionales Erinnern lohnend sein. Daran entscheidet sich ebenfalls, ob das Konzept die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus befördert, oder ob mit der Absage an die Erinnerungskonkurrenz eine Verdrängung von Erinnerungen, eine modernisierte NS-Schuldabwehr einhergeht. Um ein Instrument für eine Befruchtung verschiedener Erinnerungen und eine Absage an Konkurrenzen zu sein, sollte das Konzept des multidirektionalen Erinnerns in jedem Fall präzisiert werden. Hierzu beitragen kann unseres Erachtens, das Konzept mit der Empirie zu konfrontieren.

Die vorliegende Untersuchung betrachtete deswegen, welche Formen von Erinnerung Multiplikator:innen aus der historisch-politischen Bildungsarbeit in ihrer Arbeit wahrnehmen. Es zeigte sich, dass multidirektionales Erinnern eher die Ausnahme ist, wiewohl einige Beispiele für solche Bezugnahmen genannt werden. Die Ermöglichungsbedingungen für multidirektionales Erinnern liegen auf den vier Ebenen persönliche Erfahrungen, inhaltliche Positionen, strukturelle Aspekte und pädagogische Prinzipien.

Zwei Aspekte fallen dabei besonders auf: Erstens sind es persönliche Erfahrungen – u. a. von Rassismus und Ausgrenzung –, die die Fähigkeit für Bezugnahmen, Übertragungen und Empathie befördern. Eine Artikulation dieser Erfahrungen, in Bildungsettings wie gesellschaftlich, ist also eine der Grundvoraussetzungen für das »Band der Solidarität«. Nachdem die deutsche Gesellschaft die eigene postmigrantische Realität lange geleugnet hat (Foroutan 2019), gibt es in den letzten Jahren verstärkt antirassistische Kämpfe, die die Erfahrungen Rassismusbetroffener sichtbarer und artikulierbarer gemacht haben: Seien es die Black-Lives-Matter-Bewegung, die Aktionen von Betroffenen und ihrer Unterstützer:innen nach der NSU-Mordserie und den Anschlägen von Halle und Hanau, oder künstlerisch-aktivistische Interventionen anlässlich des dreißigsten Jahrestags der »Wiedervereinigung«⁹ – sie alle bringen migrantische, jüdische und andere marginalisierte Perspektiven ein, die auch auf dem Feld der Erinnerungspolitik bisherige nationale Erzählungen hinterfragen lassen.

Damit zusammenhängend wird zweitens ein nicht-kompetitives Erinnern dann befördert, wenn das Denken in nationalen Kategorien überwunden wird. Die Erkenntnis, dass Solidarität Formen des »postnationalen« Denkens bedarf (Arnold/Bischoff/König 2019, Arnold/König 2018: 167f.), ist besonders relevant vor dem Hintergrund aktueller öffentlicher wie akademischer Diskussionen, die eine Stärkung des nationalen Selbstverständnisses, auch für die Erinnerungspolitik, fordern (etwa Assmann 2020, Brissa

9 Etwa die Webdokumentation *Gegen uns*, die den Erinnerungen Betroffener rechter Gewalt nach 1990 Raum gibt (<https://gegenuns.de/>); der Hashtag #baseballschlaegerjahre, welcher ebendiese Perspektiven sichtbar machen will, oder die »Tage der jüdisch-muslimischen Leitkultur«, die das Berliner Maxim Gorki Theater als Kommentar zum »wiedervereinigten Kartoffelacker« 2020 ausrichtete (<https://www.gorki.de/de/tjdjml>, alle: 22.02.2021).

2021, Bröning 2018). Demgegenüber zeigt die vorliegende empirische Untersuchung unter 124 Multiplikator:innen, dass nationale Formen nicht nur allgemein Homogenisierung wie Ein- und Ausschlüsse produzieren, sondern dass dies speziell auch für Fragen des Erinnerns gilt. Der Befund ist eindeutig: Ein »Band der Solidarität« lässt sich über die Anrufung des Nationalen nicht bilden, sie verhindert es.

Literatur

- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2020): *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*, München: C.H. Beck.
- Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C.H. Beck.
- Arnold, Sina/Bischoff, Sebastian/König, Jana (2019): »Postnationale Potenziale. Praktiken jenseits der Nation«, in: *APuZ* 48, S. 27-33.
- Arnold, Sina/König, Jana (2018): »The whole world owns the Holocaust« – Erinnerungspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft.«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 155-172.
- Arnold, Sina/König, Jana (2017): *Flucht und Antisemitismus. Qualitative Befragung von Expert_innen und Geflüchteten. Expertise für den Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages*, Berlin: Humboldt-Universität, https://www.bim.hu-berlin.de/media/Abschlussbericht_Flucht_und_Antisemitismus_SA_JK.pdf (16.09.2021).
- Axster, Felix/König, Jana (2021): »Nachwort: Multidirektionalität in Deutschland«, in: Michael Rothberg (Hg.), *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin: Metropolis, S. 361-379.
- Barkan, Elazar (2001): *The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustices*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Barricelli, Michele (2018): »Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte«, in: *APuZ* 38-39, S. 48-54.
- Brissa, Enrico (2021): *Flagge zeigen! Warum wir gerade jetzt Schwarz-Rot-Gold brauchen*, München: Siedler Verlag.
- Bröning, Michael (2018): *Lob der Nation – Warum wir den Nationalstaat nicht den Rechtspopulisten überlassen dürfen*, Bonn: J.H.W. Dietz.
- Cenedese, Marta-Laura (2018): »(Instrumental) Narratives of Postcolonial Rememory: Intersectionality and Multidirectional Memory«, in: *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies* 10, S. 95-116.
- Diner, Dan (2007): *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elbe, Ingo (2020): »Solidarität statt Provinzialität? Fallstricke »multidirektionaler Erinnerung«, in: *Mena Watch* vom 17.06.2020, <https://www.mena-watch.com/solidari-taet-statt-provinzialitaet-fallstricke-multidirektionaler-erinnerung> (03.09.2021).
- Erl, Astrid (2011): »Travelling Memory«, in: *Parallax* 17, S. 4-18.

- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft – Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld: Transcript.
- Gerhards, Jürgen/Breuer, Lars/Delius, Anna (2017): *Kollektive Erinnerungen der europäischen Bürger im Kontext von Transnationalisierungsprozessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georgi, Viola (2020): »Diversity, Erinnerung und Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Einsichten, Ansichten und Aussichten«, in: *Ufuq* vom 17.05.2020, [https://www.ufuq.de/diversity-erinnerung-und-geschichtslernen-in-der-migrationsgesellschaft-einsichten-ansichten-und-aussichten/\(03.09.2021\)](https://www.ufuq.de/diversity-erinnerung-und-geschichtslernen-in-der-migrationsgesellschaft-einsichten-ansichten-und-aussichten/(03.09.2021)).
- Gutsche, Elisa/Andersen, Pablo Dominguez (2019): »Anders erinnern: Für eine ostmigrantische Erinnerungspolitik«, in: *Ost Journal* vom 12.09.2019, [https://www.ost-journal.de/anders-erinnern-fuer-eine-ost-migrantische-erinnerungspolitik/\(02.11.2020\)](https://www.ost-journal.de/anders-erinnern-fuer-eine-ost-migrantische-erinnerungspolitik/(02.11.2020)).
- Günay-Erkol, Çimen/Şenol-Sert, Deniz (2017): »From competitive to multidirectional memory: a literary tool for comparison«, in: *Turkish Studies* 19, S. 118-138.
- Halbwachs, Maurice (1939): *La mémoire collective*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Höcke, Björn (2017): »Höcke-Rede im Wortlaut. »Gemütszustand eines total besiegt Volkes«, in: *Tagesspiegel* vom 19.01.2017, <https://www.tagesspiegel.de/politik/19273518.html> (03.09.2021).
- Jurgens, Jeffrey (2013): »»A Wall Victim from the West«: Migration, German Division, and Multidirectional Memory in Kreuzberg«, in: *Transit* 8, S. 1-23.
- Kaelble, Hartmut (2012): »Historischer Vergleich, Version: 1.0«, in: *Docupedia-Zeitgeschichte* vom 14.08.2012, http://docupedia.de/zg/kaelble_historischer_vergleich_v1_de_2012 (03.09.2021).
- Khoury, Nadim (2020): »Postnational memory: Narrating the Holocaust and the Nakba«, in: *Philosophy & Social Criticism* 46, S. 91-110.
- Klarsfeld, Beate (2012): »Grußwort von Beate Klarsfeld«, in: *lichtenhagen blogsport* vom 25.08.2012, <http://lichtenhagen.blogspot.de/2012/08/25/grusswort-von-beate-klarsfeld> (03.09.2021).
- Klävers, Steffen (2019): *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*, Berlin: De Gruyter.
- Kushner, Tony (2017): »The Murder of Stephen Lawrence. Racism, the Post-Colonial, and the Holocaust in Britain«, in: Jacob S. Eder/Philipp Gassert/Alan E. Steinweis (Hg.), *Holocaust Memory in a Globalizing World*, Göttingen: Wallstein, S. 77-94.
- Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2001): *The Holocaust and Memory in the Global Age*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (Hg.) (2019): *Erinnern Stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Malzahn, Claus Christian (1992): »Drei Franzosen bleiben in Haft«, in: *die tageszeitung* vom 21.10.1992, [https://taz.de//!1647424/\(03.09.2021\)](https://taz.de//!1647424/(03.09.2021)).
- Marselis, Randi (2017): »Bridge the Gap: Multidirectional Memory in Photography Projects for Refugee Youths«, in: *Journal of Intercultural Studies* 38, S. 665-678.
- Pappé, Ilan/Hilal, Jamil (Hg.) (2010): *Across the Wall: Narratives of Israeli-Palestinian History*, London: Bloomsbury Publishing.

- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2011): »From Gaza to Warsaw: Mapping Multidirectional Memory«, in: *Criticism* 53, S. 523-548.
- Rothberg, Michael (2018): »Inheritance Trouble: Migrant Archives of Holocaust Remembrance«, Vortrag vom 25.01.2018 an der University of Michigan, <https://www.youtube.com/watch?v=NBkuBKr9mVE&t=261s> (03.09.2021).
- Rothberg, Michael (2019): *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*, Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2020): »Das Gespenst des Vergleichs«, in: *Latitude. Machtverhältnisse umdenken – für eine entkolonialisierte und antirassistische Welt*, <https://www.goethe.de/prj/lat/de/dis/21864662.html> (03.09.2020).
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin: Metropol.
- Rothberg, Michael/Yildiz, Yasemin (2011): »Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany«, in: *Parallax* 17, S. 32-48.
- Strong-Wilson, Teresa/Mitchell, Claudia/Morrison, Connie/Radford, Linda/Pithouse-Morgan, Kathleen (2014): »Reflecting Forward on the Digital in Multidirectional Memory-Work Between Canada and South Africa«, in: *McGill Journal of Education* 49, S. 1-22.
- Van der Vlies, Tina (2016): »Multidirectional war narratives in history textbooks«, in: *Paedagogica Historica* 52, S. 300-314.
- Zapata, Beatriz Pérez (2015): »Decolonizing Trauma: A Study of Multidirectional Memory in Zadie Smith's ›The Embassy of Cambodia‹«, in: *Humanities* 4, S. 523-534.

Online-Dokumente

<https://minor-kontor.de/der-gang-der-geschichten>, Der Gang der Geschichte[n] (01.11.2021)

<https://www.verwobenegeschichten.de/>, Verwobene Geschichte* n (01.11.2021)

<https://erinnern.hypotheses.org/>, #Erinnern_kontrovers (01.11.2021)

5.4 »Hinter uns kann keiner mehr zurück«

Die Etablierung der NS-Gedenkstätten als eine unendlich(e) deutsche Erfolgsgeschichte – und wie sie trotzdem als kritischer Handlungsraum dienen können

Sebastian Bischoff, Cornelia Chmiel, Jennifer Farber und Jens Hecker

Gedenkstätten wurden gegründet, beziehungsweise ausgebaut, es war mehr Geld da, wir sind in der Mitte der Gesellschaft angekommen, hinter uns kann keiner mehr zurück. (BII17: 33)

In den Interviews, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes entstanden sind, beschreiben pädagogische Mitarbeiter:innen deutscher NS-Gedenkstätten die Geschichte der eigenen Institution oftmals als Geschichte einer zunehmenden Etablierung: Gedenkstätten seien in der Mitte der Gesellschaft angekommen und fungierten mittlerweile als wirkmächtige geschichtskulturelle wie auch politische Akteur:innen. Sie seien wichtig für eine »Positionierung dieses Landes« – und zwar nicht nur als »Alibi-einrichtungen«, denn dazu seien sie inzwischen zu groß (BII17: 11). In der Studie des Verbundprojektes wurden Akteur:innen verschiedener Bereiche historischer Bildungsarbeit dazu befragt, wie sie gegenwärtige Veränderungen im Umgang mit Geschichte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität wahrnehmen und wie sie ihre Rolle in diesen Prozessen bewerten. Dabei sind im Handlungsfeld Gedenkstätten und Museen auch zehn Interviews mit pädagogischen Mitarbeiter:innen an drei NS-Gedenkstätten entstanden.¹ Sie ermöglichen aufschlussreiche Einblicke in die Perspektiven der Befragten auf die Entwicklung von Gedenkstätten im geschichtskulturellen Wandel der letzten Jahrzehnte. Im Folgenden soll deshalb die zunehmende Etablierung, die die Akteur:innen beschreiben, im Hinblick auf ihre theoretischen und institutionellen Implikationen untersucht werden. Die Einblicke in die Auswertung der Interviews mit Gedenkstättenmitarbeiter:innen werden anschließend mit drei Interviews kontrastiert,

¹ Im Projekt wurden sowohl Akteur:innen ehemals west- als auch ehemals ostdeutscher Gedenkstätten befragt. Für Gedenkstätten in der ehemaligen DDR ergibt sich hier eine andere Gemengelage, da sie bereits seit den 1950er Jahren von staatlicher Seite etabliert und gefördert wurden. Doch auch hier schildern die Akteur:innen die Etablierung einer bundesweiten Gedenkstättenlandschaft seit den 1990er Jahren.

die im Handlungsfeld *non-formale Bildungsprojekte* des Verbundprojekts geführt wurden. Gewählt wurden hierbei einerseits Interviews, in denen zivilgesellschaftliche Akteur:innen über ihre Erinnerungspraktiken in Bezug auf den Nationalsozialismus sprechen, andererseits Interviews mit Personen, die in Geschichtswerkstätten zu einer Vielzahl von Themen gearbeitet haben und mit dieser jahrzehntelangen Erfahrung einen Blick auf die Entwicklung der Geschichtskultur im Allgemeinen und die Bedeutung von Etablierungsprozessen im Besonderen werfen.

NS-Gedenkstätten sind eine Ausdrucksform dieser Geschichtskultur und ihre Geschichte wird in den letzten Jahren zunehmend von den Pionier:innen der Gedenkstättenbewegung der 1970er und 1980er Jahre historisiert (Knoch 2020). In der theoretischen Auseinandersetzung wird hervorgehoben, dass die Gedenkstätten von der Peripherie ins Zentrum der politischen Geschichtskultur gerückt sind (Garbe 2014). Als Zäsur wird hier die 1999 beschlossene Gedenkstättenkonzeption des Bundes herausgearbeitet. Im Vordergrund der damit verbundenen Förderpraxis stand die bauliche Ertüchtigung der Gedenkstätten und die Entwicklung von beispielhaften Dauerausstellungen. Auf den ersten Blick ist dies durchaus als Erfolg zu bewerten: Vorausgegangen war ein jahrzehntelanges Kämpfen um Erinnerung und gegen das Ausblenden, Verleugnen und Vergessen der Geschichte der Massenverbrechen, wie es Praktiker:innen und Theoretiker:innen differenziert dargelegt haben (Sternfeld 2013). Erst die Neuen Sozialen Bewegung der 1970er Jahre schufen das gesellschaftspolitische Klima, in dem sich eine Gedenkstättenbewegung entwickeln konnte (Lutz 2009: 101ff.). Der zivilgesellschaftliche Faktor dieser Bewegung wird stets betont (Wüstenberg 2020) und dient häufig auch der Abgrenzung gegenüber der staatlich gelenkten Gedenkstättenpraxis in der DDR. Die ostdeutschen Nationalen Mahn- und Gedenkstätten haben eine längere Tradition als die westdeutschen Gedenkstätten, das in ihnen ausgedrückte Bedürfnis des SED-Staates nach Selbstlegitimation (Rauschenberg 2015) wird allerdings kritisch betrachtet. Doch trotz ihrer zivilgesellschaftlichen Ursprünge sind auch die westdeutschen Gedenkstätten heute zum Großteil etablierte und staatlich geförderte Repräsentantinnen einer offiziellen Geschichtskultur.

Neben der Historisierung von Gedenkstätten wird zunehmend auch nach den Bedingungen gefragt, die sich aus ihrer Etablierung für die Gedenkstättenpraxis ergeben. So betont Knigge (2005: 402f.), es stelle sich längst nicht mehr die Frage, *ob* erinnert werde, sondern *wie* dies geschehe. Dass Gedenkstätten nicht mehr zur Disposition stehen, wird von den Pionier:innen der Gedenkstättenbewegung als Erfolg gewertet. In ihrer neuen Rolle werden die Orte jedoch auch zu Kristallisationspunkten unterschiedlicher geschichtspolitischer Interessen und Ansprüche. Damit könnten auch Vereinnahmungen und Instrumentalisierung als unbeabsichtigte Folgen einhergehen (Siebeck 2015, Traverso 2007). Inwieweit die Agency bzw. Handlungsmacht, die durch die Akteur:innen in den letzten Jahrzehnten erstritten wurde, bewahrt und in diesem Sinne auch verteidigt werden kann oder muss, ist vor diesem Hintergrund eine zentrale Frage. Denn die etablierten Gedenkstätten funktionieren nicht im Sinne fixierter Traditionen oder ewig gültiger Repräsentationen (Knigge 2010), sondern sie müssen immer wieder selbstkritisch hinterfragt werden. Wenn die Akteur:innen mit und über Gedenkstätten in gesellschaftliche Verhältnisse intervenieren wollen, dann müssen gegebenenfalls neue Wege gefunden werden.

Die Frage der Agency, also die aktive, handlungsgestaltende Kraft der Akteur:innen, birgt großes Potenzial für die Analyse von gesellschaftspolitischen Diskursen sowie der Handlungsmöglichkeiten und Strategien der darin agierenden Akteur:innen. Der Beitrag verbindet die in den Auswertungen aufgeworfenen Fragen und Herausforderungen mit der Praxis des Arbeitskreises *Räume Öffnen*. Am Beispiel von ausgewählten Positionen des Arbeitskreises sollen so Antwortmöglichkeiten und Strategien gedenkstättenpädagogischer Akteur:innen im Umgang mit gewachsenen geschichtskulturellen Strukturen zu Diskussion gestellt werden. Das Netzwerk besteht aus etwa vierzig Mitgliedern, die (nicht nur) an unterschiedlichen Gedenkstätten und NS-Dokumentationszentren im deutschsprachigen Raum pädagogisch, kuratorisch und aktivistisch tätig sind und sich regelmäßig austauschen, – mit dem Ziel, diskriminierungskritische Ansätze in der Gedenkstättenarbeit voranzubringen.

Gedenkstättenmitarbeiter:innen zwischen zunehmender Wirkmacht und dem Ringen um das kritische Potenzial

Blickt man auf die Entwicklungen, welche die in diesem Forschungsprojekt befragten Gedenkstättenmitarbeiter:innen skizzieren, scheint sich die Geschichte der NS-Gedenkstätten durchaus als Erfolgsgeschichte erzählen zu lassen. Jahrzehntelange Kämpfe von Überlebenden, ihren Angehörigen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, die sich unermüdlich für eine Bewahrung der historischen Orte, eine Aufarbeitung ihrer Geschichte und eine Zugänglichmachung und Tradierung der Erzählungen der hier Inhaftierten und Ermordeten eingesetzt haben, scheinen von Erfolg gekrönt gewesen zu sein. Dass die Erinnerung an den Nationalsozialismus in der Gegenwart einen hohen Stellenwert besitzt, beschreiben die Befragten als inzwischen weitestgehend unangetasteten »Konsens« (BII7: 12), der durch NS-Gedenkstätten manifestiert und verräumlicht wird.

Gerade mit dem Versterben der letzten Zeitzeug:innen gewinnt auch das lange Zeit unterrepräsentierte Feld der Gedenkstättenpädagogik neue Bedeutung (BII7: 9). Von dieser Entwicklung zeugen auch zahlreiche Förderprogramme, etwa das 2018 von der Bundesregierung ins Leben gerufene *Jugend erinnert*. Dass allerdings Fördermittel in der Gedenkstättenarbeit eine zentrale Rolle bei der Finanzierung einnehmen, ließe sich auch als Symptom dafür lesen, dass es bei Forschung und Bildung an Gedenkstätten an den ökonomischen Grundlagen mangelt. Stellen Förderprogramme einerseits ein Potenzial für ein häufig prekär aufgestelltes Arbeitsfeld dar, zeugen sie gleichzeitig von gestiegenen Erwartungen: Die Pädagogik sieht sich mit dem Anspruch konfrontiert, die »Erinnerung an die Verbrechen wachzuhalten«, und die »Tradition der Überlebenden [fortzuführen] oder die Tradition dessen, was die sich gewünscht haben von den nachfolgenden Generationen« (BII16: 21). Sie wird damit zu nichts Geringerem verpflichtet, als »den Nationalsozialismus auch im kollektiven Gedächtnis wachzuhalten und da halt die politischen Schlüsse draus zu ziehen« (BII27: 13). Gedenkstätten fungieren hier als »moralische Einrichtungen«: »Also wir sind die Guten, ne? Also ob wir es wirklich sind, ist die zweite Sache, aber wir werden als die Guten, die Reellen, die Gerechten [...] wahrgenommen« (BII17: 11).

Diese Äußerung verweist allerdings zugleich auf unerwünschte Nebenwirkungen einer zunächst positiv bewerteten Entwicklung. So beschreiben die Befragten gerade in Bezug auf die Realisierung historischen Lernens vor Ort ein Überforderungsszenario:

[U]nd so diese, was auch immer mal wieder in der Debatte kommt, die Idee, dass solche Gedenkstätten so einen Läuterungsprozess bieten könnten. Es gibt irgendwie einen Rechtsruck in der Gesellschaft, dann müssen wir die Leute in die Gedenkstätten schicken und dann kommen sie irgendwie links wieder raus oder zumindest nicht mehr rechts, das ist natürlich Quatsch und ich finde, die haben schon eine wichtige Bedeutung, aber können auch nicht alle Probleme regeln. (BII16: 21)

Historisches Lernen an Gedenkstätten solle zur Lösung diverser gesellschaftlicher Probleme dienen. Und anstatt Phänomene wie Rassismus oder Antisemitismus in ihrer strukturellen, gesamtgesellschaftlichen Verankerung zu betrachten, würden diese auf bestimmte Gruppen externalisiert. Dabei würde dem historischen Lernen vor Ort eine Läuterungsfunktion zugeschrieben, wovon die Befragten sich entschieden abgrenzen. Ihnen zufolge zeigt sich in diesen Anforderungen neben einer allgemeinen Hilflosigkeit bezüglich des Erstarkens rechtsextremer und antisemitischer Einstellungen eine anwachsende Instrumentalisierung von NS-Gedenkstätten, die sie auf deren zunehmende Etablierung zurückführen. Beides – Instrumentalisierung und Etablierung – so zeigt das Material, gehen in der Wahrnehmung der Befragten Hand in Hand.

Dabei werden Gedenkstätten einerseits mit politischer und gesellschaftlicher Wirkmacht versehen: »[W]enn wir hier den Bürgermeister einladen, dann kommt der. Weil der kann, egal von welcher Partei der ist, der kann sich das gar nicht leisten zu sagen: ›Ne, kann ich nicht, hab ich einen anderen Termin«, ne? Das ist eine völlig klare Sache« (BII17: 31). Andererseits werden Gedenkstätten zunehmend zu Projektionsflächen für ritualisierte Symbolpolitik:

Die Orte sind ja inzwischen auch total etabliert gesellschaftlich, aber [...] da gibt es auf jeden Fall so einen Punkt, an dem ich das dann manchmal auch schwierig finde. Also, wenn dann einmal im Jahr der Bürgermeister kommt, um hier seine Rede loszuwerden und seinen Kranz abzuwerfen oder ein Stellvertreter, auch wenn das gar nicht unbedingt schlechte Reden sind, aber da habe ich schon das Gefühl, das ist sehr symbolpolitisch und hat eigentlich keine Auswirkungen auf irgendwas sozusagen, das wird halt einfach so gemacht, weil es gemacht werden muss. (BII16: 21)

Eine Begleiterscheinung der Instrumentalisierung sei es zudem, dass sich zunehmend ritualisierte Formen der Bezugnahme auf den Nationalsozialismus etablierten, die auch von Besucher:innen vor Ort eingeübt und reproduziert würden. Damit verbundene Vorstellungen von angemessenem Verhalten und Bezugnahmen sowie feststehende Lehren, die aus der Geschichte des Ortes gezogen werden sollen, stellen, den Schilderungen der Befragten zufolge, die Pädagogik vor Herausforderungen. Die »erinnerungskulturelle Szene«, so kritisiert BII9, sei in ihrer Elaboriertheit ausschließend, weil »die sozialen Erwünschtheiten und das, was man an Kenntnis mitbringen muss, um mitreden zu dürfen, so eine Art Shoah-Abitur, um bloß nichts falsch zu machen, das Sprechen auch tatsächlich hindert« (BII9: 35).

Dabei leite sich aus der Geschichte des Nationalsozialismus das Recht ab, sich »in dieser Geschichte auszukennen« (BII9: 7) und an der Verhandlung über die Bedeutung dieser Vergangenheit zu partizipieren. An dieser Stelle wird die Etablierung von Gedenkstätten, auch wenn diese die Grundlage und Legitimation der eigenen Arbeit darstellt, zum Problem. Denn Gedenkstätten, so kritisieren die Befragten, geraten in Gefahr, ein wesentliches Moment zu verlieren: ihr kritisches Potenzial, das eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus in ihren Augen immer beinhalten sollte, und in dem auch die Entstehung der Gedenkstätten begründet liege. Gerade weil die Erinnerung an den Nationalsozialismus im »gesellschaftlichen Mainstream« (BII16: 55) angekommen sei und sich geschichtskulturelle Konventionen herausgebildet hätten, sei es wichtig zu betonen, dass die Geschichte dieser geschichtskulturellen Errungenschaften als »Geschichte von unten« angefangen habe und auf eine kritische wie »antistaatliche« Bewegung zurückgehe:

Während das jetzt meinerwegen eher so halt in den 80er [Jahren] oder so als Geschichte von unten angefangen hat und etwas Kritisches und vielleicht auch was Antistaatliches war, ist es jetzt natürlich was Staatliches, was von oben kommt und so kommt es, glaube ich, dann auch bei jungen Leuten, Schüler:innen an: Das ist das, was sie von der Schule aus machen müssen, und [...] das ist, glaube ich, eine Veränderung, die es gibt und die für mich dann auf jeden Fall eine Herausforderung ist, das vielleicht auch nochmal klar zu machen, dass die Erinnerung an den Nationalsozialismus, der Umgang damit und dass wir die Gedenkstätten heute haben, ein Teil von einer Widerstandsgeschichte vielleicht ist oder von einer kritischen Bewegung und heute zwar etabliert ist, aber auch erkämpft wurde. (BII16: 55)

Und so deuten die Befragten die Etablierung von Gedenkstätten auch als Phänomen des zunehmenden zeitlichen Abstandes. Gedenkstätten seien nicht länger »der Stachel im Fleisch der Deutschen«, sondern Orte, an »die man gerne geht«, wie eine vielzitierte Aussage Gerhard Schröders wiedergeben wird. Sie würden zu einem Referenzpunkt, »der irgendwie eine nationale Identität oder vielleicht sogar Nationalismus begründen kann« (BII16: 57). Erst, »als es vielen nicht mehr weh tat, im Sinne von, wenn die Täter dann alle tot sind« und dadurch eine Thematisierung der Vergangenheit weniger kontrovers wurde, hätten sich Gedenkstätten zu dem entwickelt, was sie heute sind (BII7: 18)

Daraus leiten viele Befragte die Frage ab, wie dieses kritische Potenzial bewahrt werden kann. Im Interviewmaterial zeichnen sich dazu unterschiedliche Strategien ab. BII8 bspw. grenzt sich klar von einer gesellschaftlichen Einflussnahme ab. Für die befragte Person stehen der Ort und die Geschichten der hier Inhaftierten im Vordergrund. Ihr Ziel sei deshalb, einen offenen Prozess der Auseinandersetzung vor Ort zu ermöglichen; dieser müsse vor überhöhten Erwartungen und Ansprüchen abgeschirmt werden. Somit lehnt BII8 politische Stellungnahmen sowie Gegenwartsbezüge in der pädagogischen Arbeit ab und fordert stattdessen eine klare Positionierung in politischen Diskursen seitens der Leitungen. Dagegen zeigt sich bei BII17 ein anderes Bild: Zwar könne die Gedenkstättenpädagogik nicht die Funktion einer »antifaschistischen Waschmaschine« (BII17: 11) erfüllen, jedoch sei es durchaus ihre Aufgabe, kritisches Bewusstsein

zu vermitteln, auf Kontinuitäten hinzuweisen und alternative Gesellschaftsentwürfe zu ermöglichen (BII17: 19).

Alle diese beschriebenen Phänomene – die Reflexion des antistaatlichen Anfangs vieler Erinnerungspraktiken, insb. in Bezug auf den NS, die Wahrnehmung von Prozessen der Etablierung und Ritualisierung des Gedenkens – werden, wenn auch in deutlich geringerem Maße, ebenso in Interviews von Mitarbeiter:innen non-formaler Geschichtsinitiativen beschrieben. Über die Frage, wie der Wandel vom Widerständigen zur Etablierung einzuschätzen ist, sind diese Interviewpartner:innen jedoch keineswegs einig. So betrachtet ein Interviewpartner einer regionalen Geschichtsinitiative diesen Wandel als Erfolgsgeschichte, denn

[als ich] Anfang, Mitte der 90er Jahre so die ersten Projekte in die Richtung gemacht habe, mit Vorträgen, mit Publikationen, waren da sehr viele Vorbehalte: Ich soll doch das Zeug mal ruhen lassen, jetzt sei es doch nun mal gut. Und dass man da immer noch einfach in diesem Wunden rumrühren wollte, wenn man über Geschichte überhaupt mal in einem politischen Gremium in die Diskussion kam, dann war es in der Regel über den Nationalsozialismus. (BIII11: 29)

Das habe sich gewandelt. Es bleibe zwar ein »durchaus brisantes Thema bis in die Gegenwart«, insbesondere, wenn es um lokale Täter:innen gehe, aber insgesamt sei es heute »doch weitgehend eine Communis Opinio, dass einfach dieser Zivilisationsbruch [...] in die Lernerfahrung einmünden muss« (ebd.). Weniger als Fortschrittsgeschichte denn als Verlustgeschichte kritischen Potenzials sieht diesen Wandel hingegen eine Interviewpartnerin, die bereits über einen langen Zeitraum in regionalen Geschichtswerkstätten zu einer Vielzahl historischer Themen arbeitet. Die Etablierung verlaufe parallel zur allgemeinen Zunahme der Bedeutung der Geschichtskultur – diese sei »tatsächlich Staatssache geworden [...], sehr viel mehr als das noch in den 80ern war« (BIII13: 51). Eine andere Interviewpartnerin einer Geschichtsinitiative verneint gleich ganz den Wandel und sieht in NS-Gedenkstätten eher Kontinuitäten in der Frage, an welche Opfer erinnert werde. An einem Ort, an dem sich inzwischen eine NS-Gedenkstätte befindet, habe es bereits vor 25 Jahren »einen ersten Gedenkstein für homosexuelle Opfer« gegeben, also Opfer, die einen »viel kleineren Leumund« gehabt hätten. Über diese würde zwar heute mehr gesprochen, aber über andere Opfergruppen, wie die als »asozial« Verfolgten, spreche auch heute immer noch fast niemand (BIII17: 21).

Die Kontrastierung der Interviews, die mit den Mitarbeiter:innen von NS-Gedenkstätten geführt wurden, mit Interviews mit Aktiven in non-formalen Geschichtsinitiativen, bietet die Möglichkeit, einen Blick auf die Ursprünge der Gedenkstättenarbeit zu richten. Denn die NS-Gedenkstätten in der BRD – sieben der zehn Interviews wurden mit Mitarbeiter:innen westdeutscher Gedenkstätten geführt – wurden einst selbst von non-formalen historischen Bildungsprojekten gegründet. Vergleicht man die Ausführungen der Gedenkstättenmitarbeiter:innen über die geschichtskulturelle Etablierung ihrer Institutionen mit den Schilderungen der Akteur:innen in heutigen non-formalen Geschichtsinitiativen, eröffnet das aufschlussreiche Perspektiven auf Prozesse der Etablierung ihrer Folgen. Auffallend ist, dass die non-formalen Projekte oftmals um Etablierung kämpfen, aber zugleich für deren Gefahren sensibilisiert sind. Deutlich wird zudem, dass eine Differenzierung des

Begriffs Etablierung, der in der Umgangssprache scheinbar eindeutig ist, notwendig ist. Die Akteur:innen begreifen darunter verstetigte Finanzierung und andere Formen der Absicherung, die ein Überdauern im Wandel ermöglichen. Es geht ihnen um das Erringen von Deutungshoheit, die sich in einem Ernstgenommen-Werden in der breiteren Öffentlichkeit sowie im wissenschaftlichen Diskurs zeigt, woraus sich auch ein Mitspracherecht ergibt. Etablierung scheint somit v.a. zu bedeuten, als wirkmächtiger Akteur in der Geschichtskultur wahrgenommen zu werden. Zugleich gehen damit für viele Akteur:innen auch Gefahren einher: Komplexe und starre Strukturen sowie Hierarchien seien eine direkte Folge. Aber generell wird auch das Einbüßen der (staats-)kritischen Ausrichtung und allgemein des widerständigen Potenzials der eigenen Erinnerungspraktiken befürchtet. Somit stellt sich die Frage: Kann sich kritisches Potenzial überhaupt etablieren oder handelt es sich hier um notwendige Gegensätze? Welche Spielräume existieren, welche Ambivalenzen und theoretische Leerstellen zeigen sich?

Wir meinen es politisch! – (Zwischen-)Räume Öffnen

Gedenkstätten haben sich also laut den Befragten zu anerkannten und wirkmächtigen gesellschaftlichen Institutionen entwickelt, hinter die »keiner mehr zurück« kann (BII17: 33). Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass gegenwärtige Akteur:innen im Gedenkstättenbereich nicht mehr hinter die Etablierung der Gedenkstätten zurückkönnen, wenn sie sich nicht außerhalb der Institutionen bewegen wollen. Wie lässt sich also mit den Konsequenzen dieser Etablierung umgehen? Und inwiefern lassen sich dieser zum Trotz Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten als Anlässe zu Selbstreflexion, Kritik und Widerständigkeit nutzen? Laut Günter Morsch (2005: 3f.) müssen »diese Spielräume in einer Auseinandersetzung mit dem staatlich legitimierten und finanzierten Bildungsinstrumentarium« gefunden werden. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, ob dies überhaupt möglich ist; schließlich gehöre es zu den Strategien hegemonialer Institutionen, »Kritik zu integrieren, ohne dabei die zugrunde liegenden Machtverhältnisse aufzubrechen« (Wonisch 2020: 96).

Mit Blick auf Agency erweist sich bei der Suche nach dem verschütteten kritischen Potenzial die Gedenkstättenpädagogik als vielversprechende Fundgrube. Die Gedenkstätte als gebauter und diskursiver Raum stellt nichts in sich Abgeschlossenes dar, sondern kann ein Möglichkeitsraum für solidarisches Handeln aller Beteiligten sein. Gedenkstättenarbeit und die darin verorteten pädagogischen Angebote dürfen kein Top-down-Wissenstransfer sein, wenn sie ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis als zivilgesellschaftliche und demokratische Institutionen gerecht werden wollen. Wenn Gedenkstätten ihre eigenen Ansprüche beim Wort nehmen, muss ihre Arbeit immer eine kritische Betrachtung der »bestehenden Verhältnisse« (Sternfeld 2018: 156) beinhalten.

Dabei kann es nicht darum gehen, die weitverbreitete Annahme zu bedienen, gedenkstättenpädagogische Programme könnten als eine Art ‚Schutzimpfung‘ gegen antidemokratische Haltungen, gegen Antisemitismus und Rassismus wirken. Wie einige Interviewpartner:innen betonen, wird dem historischen Lernen über die Verbrechen in den Konzentrationslagern zugeschrieben, es schütze vor »Wiederholung« und mache

die Besuchenden zu aktiven Demokrat:innen. Mitunter dient auch die bloße Anwesenheit in einer Gedenkstätte als Zeugnis demokratischer Selbstvergewisserung, wie das folgende Beispiel veranschaulicht. Nach dem Bekanntwerden zahlreicher extrem rechter Chatgruppen bei diversen Polizeidienststellen (nicht nur) in Nordrhein-Westfalen, erschien im Januar 2021 das Magazin der Polizei in NRW *Die Streife* zum Schwerpunktthema »Rechtsextremismus in der Polizei« (Dahlkamp 2021: 4ff.). Auf dem Titel sind Polizisten zu sehen, die in der Mahn- und Gedenkstätte Steinwache in Dortmund posieren und im Magazin findet sich ein sechsseitiger Leitartikel, der mit weiteren Bildern dieser Art illustriert ist. Im Artikel wird weder die Bedeutung des historischen Orts beleuchtet noch wird erklärt, warum genau diese Hintergrundkulisse für die Bebilderung des Beitrags gewählt wurde. Das erweckt den Eindruck, dass die Bebilderung in erster Linie der Selbstdarstellung der Polizei als Hüterin der Demokratie dient. Fast scheint es, als würde hier das bloße Betreten einer Gedenkstätte – bzw., sich darin ablichten zu lassen, *pic or it didn't happen!* – schon beweisen, dass es so schlimm nicht bestellt sein kann – etwa um die Demokratiefestigkeit und Menschenrechtsorientierung von Polizist:innen. Selbstreflexion oder Institutionskritik scheinen dahingegen nicht mehr nötig. Der symbolische Ort Gedenkstätte gerät so zur Projektionsfläche ohne kritischen Anspruch.

Insbesondere Gedenkstättenpädagog:innen sehen sich dadurch herausgefordert, aktiv Stellung in geschichtskulturellen Diskursen um die Bedeutung ihrer Institutionen zu beziehen. Dabei geht es um nichts Geringeres als eine Bewahrung des kritischen Potenzials historischen Lernens vor Ort und dessen Verteidigung gegen eine Instrumentalisierung, die v.a. einer nationalen Selbstvergewisserung dient und die sich zunehmend zu verselbstständigen scheint. Ein wichtiger Schritt ist hierbei die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, Selbstreflexion und ein Austausch zu der Frage, was die Ziele einer historischen Auseinandersetzung vor Ort sein sollten und was eben nicht.

Eine kritische historisch-politische Bildung an Gedenkstätten begreift Gedenkstätten nämlich eben nicht als Orte der Affirmation nationalstaatlicher Sicherheiten, sondern als »verunsichernde Orte« (Thimm/Kößler/Ulrich 2010), an denen vermeintliche gesellschaftliche Gewissheiten hinterfragt werden. Auch wenn bislang nicht von einer vollständig konzeptualisierten und einheitlichen »Gedenkstättenpädagogik« gesprochen werden kann, hat sich in den letzten Jahrzehnten ein pädagogisches Feld entwickelt, das unter dem Begriff subsumiert werden kann. Dessen Akteur:innen verständigen sich regelmäßig über die normativen Grundlagen ihrer Vermittlungstätigkeiten. In der weit rezipierten Veröffentlichung *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (ebd.) werden Qualitätsmerkmale für das Berufsfeld aufgeführt. Als Basiskonsens finden sich darin gemeinsame Ziele für die pädagogische Arbeit, die sich vom konkreten Ort und seiner Geschichte ausgehend mit aktuellen Fragen befassen sollte. Dazu zählen die politischen Auseinandersetzungen um die Einrichtung der Gedenkstätte, ihre vielfältigen Funktionen sowie die heutige Gestaltung des Ortes (ebd.: 10). Von ergebnisorientierter Demokratiebildung oder Menschenrechtserziehung, die Besuchenden zuteilwürde, ist dabei weniger die Rede. Vielmehr wird die Qualität der historisch-politischen Bildung aufseiten der Vermittelnden verortet und als abhängig von deren Fähigkeit und insb. deren Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion beschrieben.

Ein Beispiel für derartige Reflexionsbestrebungen bietet der bereits genannte Arbeitskreis *Räume Öffnen*, in dem auch die Autor:innen dieses Artikels aktiv sind. Entstanden ist das Netzwerk 2016. Damals wurden an vielen Einrichtungen gedenkstättenpädagogische Förderprojekte etabliert, die sich als sog. Integrationsmaßnahme explizit an Geflüchtete richteten. Einige der Gedenkstättenmitarbeitenden, die mit diesen Projekten betraut wurden, fanden diese Engführung befremdlich und schlossen sich zum Arbeitskreis *Räume Öffnen* zusammen, um die geschichtskulturellen Rahmenbedingungen der eigenen Praxis sowie das eigene Selbstverständnis kritisch zu reflektieren. Statt ›Spezialprogramme‹ für die imaginierte ‚Zielgruppe‹ *Refugees* zu konzipieren, konnten im Austausch miteinander Strategien entwickelt werden, um diskriminierungs- und machtkritische Perspektiven in die jeweiligen Institutionen einzubringen (Farber/Hecker 2017).

Der Arbeitskreis kann dabei auch als (eine) Antwort auf die in diesem Artikel aufgezeigte Gemengelage im Zuge der Etablierung von Gedenkstätten verstanden werden. Der Name *Räume Öffnen* ist dabei zugleich Programm: Die Mitglieder verfolgen das Anliegen, den Bruch zwischen überladenen Ansprüchen und eigenen Zielsetzungen produktiv zu nutzen und Gedenkstätten als Handlungsräume zu verstehen, in denen Geschichtskultur reflektiert, kritisiert und transformiert werden kann, um so das kritische Potenzial dieser Orte einzulösen. ›Räume‹ versteht das Netzwerk dabei als hergestellte soziale Realitäten; Räume werden gemacht, können einschließen und ausschließen, können besetzt und angeeignet werden. Der professionsbezogene Konsens des Netzwerkes ist in Form eines Prozesspapiers festgehalten, das stetig weiterentwickelt wird. Daraus werden im Folgenden ausgewählte Punkte und Forderungen aufgeführt.

So versteht das Netzwerk Geschichtskultur explizit als politische Praxis und Gedenkstätten als gesellschaftliche Akteur:innen; es stellt sich damit gegen die Idee einer politischen Neutralität dieser Institutionen. Als **antifaschistische Räume** begriffen, sollten Gedenkstätten vielmehr Rückversicherung und Bestärkung für Menschen bieten, die sich in antifaschistischer Grundhaltung gegen Nationalsozialismus, Faschismus und deren gegenwärtigen Ausformungen positionieren. Der deutsche Faschismus war kein ›Extremismus‹, sondern das Resultat gesamtgesellschaftlich verankerter völkischer Haltungen, die heute noch wirken. Aus dem NS, seiner Ideologie und Geschichte ergeben sich vielfache Kontinuitäten, die heute sichtbar sind:

- im Fortbestehen von Ungleichwertigkeitsideologien
- in der organisierten extremen Rechten
- im Fehlen der Menschen, die ermordet wurden

Ausgehend von den jeweiligen Orten steht die Auseinandersetzung mit dem NS und der Bedeutung dieser Kontinuitäten für die heutige postnazistische Migrationsgesellschaft im Zentrum der Bildungsarbeit.

Das Netzwerk fordert, Gedenkstätten als (Bildungs-)Orte so zu gestalten, wie es sich eine Gesellschaft der Vielen vorstellt: solidarisch, machtkritisch und sicher. Dabei sollten sie aus der parteiischen Positionierung für und mit Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, agieren. Damit Gedenkstätten **sichere und solidarische Räume** sein können, müssen sie **Reflexionsräume** sein, in denen interne sowie gesamtgesell-

schaftliche Machtstrukturen und Hierarchien fortlaufend reflektiert und langfristig reduziert werden können. Dabei gilt es, Diskriminierungen als gesellschaftliche Realität anzuerkennen, in die die Institutionen verstrickt sind. Deshalb bedarf es eines (selbst-)kritischen Blickes, der Ausschlüsse sichtbar macht und bekämpft, sowie einer strukturellen und inhaltlichen Öffnung für marginalisierte Perspektiven. Dies kann auch bedeuten, widersprüchlich zu handeln, um Zwischenziele zu erreichen, wie etwa zielgruppenorientierten Förderlogiken formal zu entsprechen, um Diskriminierungskritik in den Institutionen voranbringen zu können. Statt Räume nationaler Selbstvergewisserung zu sein, können Gedenkstätten als **verunsichernde Räume** kritische Fragen an die Gesellschaft, an Akteur:innen und die eigenen Strukturen stellen und in diese hineinwirken.

Fazit

Die Geschichte der Gedenkstätten ist nicht frei von inneren Widersprüchen. Aktuelle Akteur:innen in dem Feld blicken auf eine Erfolgsgeschichte in der Etablierung einer kritischen Thematisierung des Nationalsozialismus und die sukzessive Anerkennung der verschiedenen Verfolgtengruppen zurück. Sie verorten ihr eigenes Tun in dieser Tradition. Gedenkstätten sind hierbei sowohl symbolischer Ausdruck als auch performativer Raum für die Agency gesellschaftlicher Gruppen. Als Gegenprojekt zu hegemonialen Geschichtsbildern, in denen Verfolgung und Mord aktiv beschwiegen wurden, intervenierten einige Akteur:innen in den Gedenkstätten als Aktivist:innen in bestehende Verhältnisse. Ihr Erfolg war nicht zuletzt Professionalisierungsbestrebungen geschuldet. Die Akteur:innen der Graswurzelbewegung standen im Austausch miteinander, um sowohl Ausdrucksformen als auch Standards in der Forschung, den Ausstellungen und der Vermittlung zu diskutieren.

Die Sicherung der Graswurzelarbeit war immer auch eine Ressourcenfrage und früh gab es eine Kooperation auf kommunaler Ebene, die aber der prekären Lage vieler der Initiativen nicht hinreichend entgegenwirken konnte. Gleichzeitig stand der Ausbau staatlicher Finanzierung für weite Teile der Gedenkstättenbewegung im Widerspruch zu einem Selbstverständnis als staatskritischem Projekt. Gerade der Institutionalisierungsschub Anfang des Jahrtausends wird deshalb besonders kritisch gesehen. Fällt doch die vergleichsweise massive staatliche Förderung für verschiedene Gedenkorte mit einer Neuausrichtung der nationalen Identität Deutschlands nach 1990 zusammen. Ein sich als Erinnerungsweltmeister gerierender Staat bietet wenig Raum für kritische Interventionen. Die Gedenkstätten und v.a. ihre Bildungsprogramme sind zunehmend von Förderungen durch die öffentliche Hand abhängig.

Die Relevanz einer kritischen, reflexiven Gedenkkultur, die in gesellschaftliche Verhältnisse intervenieren möchte, wird durch die Befragten hervorgehoben. Für diese ist eine institutionalisierte Gedenkstättenlandschaft zwar Grundlage, aber zugleich auch Herausforderung, da sie das Potenzial hat, an der Erfolgsgeschichte Gedenkstätte zu kratzen. Wie lässt sich also Kritik äußern, ohne die Gedenkstätten als Ganzes auf den Prüfstand zu setzen, aber auch, ohne dass die Kritik einfach inkludiert wird? Ein erster Ansatzpunkt ist hier die solidarisch-kollaborative Selbstreflexion (Terkessidis 2015). Aus dieser erwächst Agency für die Menschen, die in dem Feld arbeiten, und es entstehen

ebenfalls Handlungsräume für Besucher:innen. Die inneren Widersprüche können dadurch zu Zwischenräumen werden – zu Räumen, die zusammen mit den Besuchenden angeeignet werden. Aus einem aktivistischen Geist heraus ließe sich zuspitzen: Dies ist eine schöne Gedenkstätte, lasst sie uns besetzen (Hummel 2012: 20, Brachmann et al. 2021: 52).

Literatur

- Brachman, Ines/Chmiel, Cornelia/Farber, Jennifer/Hecker, Jens/Hoffstadt, Anke/Schank, Lisa (2021): »Die Gedenkstätten, eine unendliche deutsche Erfolgsgeschichte«, in: *Hinterland Magazin* 15 (48), S. 53-57, https://www.hinterland-magazin.de/wp-content/uploads/2021/06/Hinterland_Magazin-HL48-52.pdf (28.08.2021).
- Dahlkamp, Silvia (2021): »Die eigene Haltung reflektieren!< Wie sehen Polizeibeamte ihren Beruf nach den Mülheim-Chats?«, in: *Streife. Magazin für die Polizei Nordrhein-Westfalen* 59 (60), https://polizei.nrw/sites/default/files/2021-02/Streife_01_2021_Web_o.pdf (14.09.2021).
- Farber, Jennifer/Hecker, Jens (2017): »Machen Sie auch etwas mit Flüchtlingen?« – Zur Ausrichtung des Arbeitskreises »Räume Öffnen«, in: *Lernen aus der Geschichte*, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13612> (14.09.2021).
- Garbe, Detlef (2014): »Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes: im geschichtspolitischen Spannungsfeld«, in: *Gedenkstättenrundbrief* 34 (182), S. 3-17.
- Hummel, Claudia (2012): »Es ist ein schönes Haus. Man sollte es besetzen«. Aktualisierung des Museums«, in: Beatrice Jaschke/Nora Sternfeld (Hg.), *Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, Wien: Turia+Kant, S. 79-116.
- Knigge, Volkhard (2005): »Gedenkstätten und Museen«, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, Bonn: LIT, S. 378-389.
- Knigge, Volkhard (2010): »Zur Zukunft der Erinnerung«, in: Bundeszentrale für politische Bildung vom 21.06.2010, <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung> (14.09.2021).
- Knoch, Habbo (2020): *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen: UTB.
- Lutz, Thomas (2009): *Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch*. Dissertation, Technische Universität Berlin.
- Meseth, Wolfgang (2015): »Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung«, in: Elke Gryglewski/Verena Haug/Gottfried Kößler/Thomas Lutz/Christa Schikorra (Hg.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, Berlin: Metropol, S. 98-110.
- Morsch, Günter (2005): »Perspektiven und Entscheidungslagen, Chancen und Risiken der Entwicklung deutscher NS-Gedenkstätten in Zeiten des Wandels«, in: *Gedenkstätten Rundbrief* 22 (128), S. 3-14.

- Reuschenbach, Julie (2015): »Tempel des Antifaschismus? – Die Nationalen Mahn- und Gedenkstätten der DDR«, in: Bundeszentrale für politische Bildung vom 26.01.2015, www.bpb.de/199442 (14.09.2021).
- Scheurich, Imke (2010): »NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung«, in Barbara Thimm/Gottfried Kößler/Susanne Ulrich (Hg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 38-44.
- Siebeck, Cornelia (2015): »50 Jahre ›arbeitende Gedenkstätten‹. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption«, in: Elke Gryglewski/Verena Haug/Gottfried Kößler/Thomas Lutz/Christa Schikorra (Hg.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, Berlin: Metropol, S. 19-43.
- Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien: Zaglossus.
- Sternfeld, Nora (2018): *Das radikaldemokratische Museum*, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Terkessidis, Mark (2015): *Kollaborationen*, Berlin: Suhrkamp.
- Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Traverso, Enzo (2007): *Gebrauchsanleitungen für die Vergangenheit. Geschichte – Erinnerung – Politik*, Münster: Unrast.
- Wonisch, Regina (2020): »Migration als Herausforderung nationaler Geschichtsmuseen«, in: Ljilana Radonić/Heidemarie Uhl (Hg.), *Das umkämpfte Museum. Zeitgeschichte ausstellen zwischen Dekonstruktion und Sinnstiftung*, Bielefeld: Transcript, S. 93-108.
- Wüstenberg, Jenny (2020): *Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945*, Bonn: LIT.

5.5 »Wenn man politisch was reißen will« - Agency im geschichtskulturellen Wandel

Cornelia Chmiel und Lale Yildirim

In dem in diesem Buch vorgestellten Forschungsprojekt wurde die Frage untersucht, wie im pädagogischen Alltag und mit Angeboten historischer Bildung auf die Pluralisierung historischer Sinnbildung angesichts von Migration und Vielfalt reagiert wird. Dabei sollten insb. Herausforderungen und veränderte Bedarfe identifiziert werden, sowie Narrative und Deutungen der Vergangenheit, die gegenwärtig eingebracht werden und öffentlich Anerkennung beanspruchen. Zentral war also die Frage, wie Akteur:innen der historischen Bildung geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft wahrnehmen und wie sie ihr eigenes Wirken in diesen Prozessen beurteilen.

Im Prozess der induktiven Erweiterung der Forschungskategorien im qualitativen Prozess der Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) hat sich gezeigt, dass die Interviewten im Sprechen über ihre eigenen Ziele und ihr Agieren im geschichtskulturellen Wandel immer auch Fragen nach der eigenen Agency – als Handlungsmächtigkeit (und nicht nur Handlungsfähigkeit) – im Kontext gesellschaftlicher Strukturen verhandeln. So äußert etwa eine Person, die an einer Gedenkstätte arbeitet:

Aber selbst, also selbst wenn diese Stelle total erfolgreich ist und so weiter, ne? Und wir in zehn Jahren ein super diverses Museum sind, in dem diverse Inhalte repräsentiert werden, ist es noch immer ein Tropfen auf den heißen Stein. Also ich glaube, dann sind wir jetzt noch nicht so weit, dass wir sagen können: »Hier – Diskriminierung gibt es nicht mehr«. (B111: 13)

Die befragte Person hält es für realistisch, Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik in der Institution zu verankern, schätzt jedoch den gesellschaftlichen Einfluss einer solchen Transformation als gering ein.

Die Frage nach der Agency gesellschaftlich situierter Subjekte im Kontext gesellschaftlicher Machtstrukturen wird in verschiedenen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen verhandelt (für einen Überblick siehe Raitelhuber 2008). Albert Scherr definiert Agency als:

[d]ie Fähigkeit sozial eingebetteter Akteure, sich kulturelle Kategorien sowie Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher und kollektiver Ideale, Interessen

und Überzeugungen anzueignen, sie zu reproduzieren sowie potenziell zu verändern. (Scherr 2012: 108)

Im Kontext von Geschichtskultur wirft eine Beschäftigung mit Agency die Frage nach den Möglichkeiten geschichtskultureller Akteur:innen auf, geschichtskulturellen Wandel zu beeinflussen und zu gestalten. Das Konzept der Agency bietet hier zahlreiche Anknüpfungspunkte an etablierte geschichtsdidaktische Theorien, wird jedoch bisher in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik kaum verhandelt, obwohl sich bereits in den frühen 1970er Jahren in der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik von Annette Kuhn (1974: 14f., 35f.) Überlegungen zur Emanzipation und einer kritischen Mündigkeit finden. Dabei stellt Agency auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive eine wertvolle Forschungsvariable und noch unbeachtete historische Kategorie dar, die für empirische Untersuchungen gewinnbringend eingesetzt werden kann und deren Implikationen bestehende geschichtsdidaktische Ansätze nicht nur ergänzen, sondern auch eine Hinterfragung derselben ermöglichen. Gerade im Kontext der empirischen Geschichtskulturforschung und der Beschäftigung mit geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen um die Bedeutung von und den Umgang mit Geschichte in einer pluralen Gesellschaft eröffnet das Konzept der Agency neue und auch machtkritische Perspektiven, indem die Frage aufgeworfen wird, wer überhaupt Zugang zum »Markt« der Erinnerungs- und Geschichtskultur hat, wer an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen partizipieren kann und welche Wirksamkeit den Aktivitäten der Akteur:innen zukommt.

Versteht man mit der geschichtsdidaktischen Theorie nach Jörn Rüsen (2008: 5) Geschichtskultur als die äußere Seite historischen Denkens, in der sich das Geschichtsbewusstsein – also die innere Seite historischen Denkens –, praktisch wirksam »im Leben einer Gesellschaft artikuliert« (ebd.), so stellt sich in einer pluralen und durch Machtstrukturen geprägten (Migrations-)Gesellschaft immer auch die Frage, wie über Kategorien wie *Gesellschaft* Zugehörigkeiten verhandelt werden und wer sich »im Leben einer Gesellschaft« (ebd.) praktisch wirksam artikulieren kann.

Um einen umfassenden Blick auf das Zusammenwirken der inneren und äußeren Seite historischen Denkens, also zwischen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur im Kontext pluraler Gesellschaften zu ermöglichen, ist eine geschichtsdidaktische Reflexion von Agency als Voraussetzung, Bedingung und Ergebnis der praktisch wirksamen Artikulation im Leben einer Gesellschaft erforderlich: Wer wird in welchem Maße wirksam? Wie wird Agency im Sinne von Partizipation an Geschichtskultur und somit Gesellschaft ermöglicht oder gefördert? Erwächst aus historischer Orientierungsfähigkeit zwingend auch historische Handlungsmächtigkeit (Agency)?

Obwohl Agency bisher v.a. als sozialtheoretische Kategorie betrachtet wird, soll im Folgenden die Diskussion von Agency als historische Bedingungs- und Prozesskategorie angestoßen werden. Im Rahmen der Studie konnten im Zuge der induktiven Kategorienerweiterungen explorative Vorstellungen von und Einstellungen zu Agency sowie Selbstzuschreibungen und Fremdzumutungen von Agency bzw. historischer Handlungsmächtigkeit erhoben werden, die nun exemplarisch an ausgewählten Passagen aus den Interviews mit Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten und Museen dargestellt werden sollen. Die explorativ gewonnenen Daten dienen im Weiteren dazu, geschichtsdidaktische Theorie aus praxisinduzierter Perspektive zu reflektieren, und Leerstellen

sowie neue geschichtsdidaktische Ansätze zu benennen, um die fachdidaktische Diskussion um eine Theorieerweiterung anzustoßen.

Untersuchung von Agency im Material des Forschungsprojektes – zwei Ebenen der Agency-Konstruktion

Agency ist keine feststehende Eigenschaft von Individuen. Vielmehr wird Agency immer situativ und in Relation zu etwas entworfen (Scherr 2012: 102). In der vorliegenden Studie reflektieren die Befragten, welche Ziele sie verfolgen und wie sie im Rahmen geschichtskultureller Strukturen agieren, welche Herausforderungen und Widerstände ihnen dabei begegnen, aber auch, welche Erfolge sie erzielen. Hierbei schreiben sie sich Agency zu und konzipieren sich damit als geschichtskulturelle Akteur:innen. Die dabei narrativierte Agency-Konstruktion ist somit situativ und durch die Interviewsituation und Gesprächsführung auf Grundlage des Interviewleitfadens geprägt sowie auf Veränderungen von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet und in diesem Sinne relational.

Um die Agency-Konstruktion im Interviewmaterial zu untersuchen, können verschiedene Analyseebenen betrachtet werden. Hierbei können sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte der Äußerungen untersucht werden. Wie Agency-Konstruktion auf sprachlicher Ebene stattfindet, verdeutlicht bspw. das folgende Zitat einer Person, die als pädagogische:r Mitarbeiter:in an einer Gedenkstätte tätig ist:

Ich weiß nicht, ob [die Gedenkstätte] gesellschaftlich unverzichtbar ist. Hättest Du mich vor sieben, acht Jahren gefragt, hätte ich gesagt, wir können für unbegrenzt in der Zukunft nicht ohne diese Institution KZ-Gedenkstätten – ich sehe nicht unbedingt, dass in fünfzig, hundert Jahren diese Verbrechen als so erinnerungswürdig eingestuft werden, wie das war, als ich aufgewachsen bin. Weil ich jetzt sehe, dass auch viele Sachen ausgehebelt wurden. (BII8: 13)

Die Formulierungen »als erinnerungswürdig eingestuft« und »ausgehebelt wurden« verweisen auf ein Gefühl von Unsicherheit der befragten Person. Welche Bedeutung Gedenkstätten beigemessen wird und ob sie als »erinnerungswürdig« bewertet werden, scheint in ihren Augen kaum beeinflussbar und abhängig von Fremdzuschreibungen zu sein, die sich im Laufe der Zeit verändern.

An anderen Stellen wird die Agency-Konstruktion explizit auf inhaltlicher Ebene vorgenommen. So schränkt bspw. ein:e Mitarbeiter:in an einer NS-Gedenkstätte ein: »unsere Szene ist klein und überschätzt sich häufig selber« (BII9: 5). Die Gedenkstättenpädagogik stelle eine »ganz nischenhafte Sonderpädagogik« dar, die nur einen kleinen Teil historisch-politischer Bildung ausmache. Angesichts der Tatsache, dass Gedenkstättenbesuche selten länger als ein paar Stunden dauerten, »dürfte auch die Wirkung dessen, was wir tun, nicht so ausschlaggebend sein« (ebd.). Agency wird hier ganz explizit zum Gegenstand der Reflexion über das eigene Wirken im geschichtskulturellen Wandel.

Bedingungsfaktoren der Agency-Konstruktion

Blickt man nun auf die Agency-Konstruktion der Befragten im Interviewmaterial der Studie zu *Gedenkstätten und Museen*, lassen sich verschiedene Faktoren identifizieren, die einen Einfluss darauf haben, wie diese Konstruktion ausfällt: Relevant ist dabei, wer überhaupt als Akteur:in in Erscheinung tritt, worauf das eigene Wirken gerichtet ist und wie der Wandel, in dem die Akteur:innen agieren, wahrgenommen wird.

Wer ist »Wir«?

So ist zunächst grundlegend zu klären, wen die Interviewten als Akteur:in und somit als handelndes Subjekt konzipieren, das durch seine Handlungen Einfluss auf Geschichtskultur nimmt. Diese Konzeption bestimmt, welche Agency dem entworfenen Subjekt beigemessen wird. So wird bspw. im Interview mit der oben zitierten Person, die in einer Gedenkstätte arbeitet und das eigene Wirken als »Tropfen auf den heißen Stein« charakterisiert, deutlich, dass sich diese als eigenständige:r Akteur:in versteht, der:die die Institution, zahlreichen institutionellen Hürden zum Trotz von innen heraus zu verändern sucht (vgl. dazu auch die Fallbeschreibung BII11 im Kapitel 3.2.4). Institutionelle Rahmenbedingen erscheinen dabei als Hindernisse, die die eigene Agency einschränken.

Andere Interviewte benutzen in ihren Antworten ein kollektives Wir. Dies bezieht sich zumeist auf die eigene Abteilung oder die eigene Institution, mit der sich die Befragten zu identifizieren scheinen. Begrenzte Handlungsmächtigkeit wird hier zum Teil durch institutionelle Besonderheiten erklärt, wenn bspw. BII4 ausführt: »[W]ir sind ein Tanker und unsere Mühlen mahlen extrem langsam« (BII4: 67). Aufgrund dieser Charakteristik könne die eigene Aufgabe keinesfalls im Vorantreiben geschichtskultureller Veränderung bestehen. Hier resultiert aus einem kollektiven Selbstverständnis eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Zugleich scheint eine Identifikation mit der eigenen Institution die Konstruktion von Agency zu begünstigen. So betont der:die Befragte BII4 an anderer Stelle, aus hohen Besucher:innenzahlen ergebe sich eine enorme Reichweite, weshalb er:sie glaube, »dass man das als relativ wichtig einschätzen kann, unsere Arbeit« (BII4: 25). Institutionelle Strukturen geben also die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns vor, wirken aber zugleich ermöglichend.

Und auch im Gedenkstättenbereich zeigt sich ein »Wir«, das die Agency-Konstruktion eher begünstigt: Dieses bezieht sich jedoch nicht auf die eigene Institution, sondern institutionsübergreifend auf die »Szene« der Gedenkstättenpädagogik (BII9: 5), die in den letzten Jahren durch gemeinsamen Austausch und Reflexion sowie im gemeinsamen Aufbegehren gegen eine zunehmende Bedeutungsüberfrachtung vermehrt ein geteiltes professionelles Selbstbild entwickelt hat. Durch ein gemeinsames Selbstverständnis gelingt es, trotz der zahlreichen Ansprüche, die an die Akteur:innen herangetragen werden, eigene Zielsetzungen zu formulieren. Gleichzeitig fungiert eine Differenzierung – zwischen dem eigenen professionellen Wirken und der Institution als Akteur:in – als gezielte Strategie, um sich als handlungsfähige:r Akteur:in zu entwerfen: So wird mehrfach betont, eine politische Einflussnahme sei

nicht Aufgabe der Gedenkstättenpädagogik, sondern der Leitungen von Gedenkstätten (BII8: 41, BII17: 31).

Wahrnehmung von Wandel: Erleiden oder Gestalten?

Ein weiterer Bedingungsfaktor für die Agency-Konstruktion der Akteur:innen ist die Wahrnehmung geschichtskulturellen Wandels. Dabei ist zum einen relevant, welches Bild von Wandel in den Interviews gezeichnet wird, wie er verläuft und wie Veränderungen zustande kommen, zum anderen aber auch, wie diese Veränderungen durch die Befragten bewertet werden (siehe dazu die Kapitel 3.2 und 4.1).

Teilweise erscheint Wandel in den Interviews als übermächtige Gewalt, der geschichtskulturelle Akteur:innen ausgesetzt sind. Darauf verweisen bspw. die bereits oben zitierten Aussagen im Interview mit BII8, der:die davon spricht, Gedenkstätten werde Bedeutung »angedichtet« und »aufgezwängt«, oder aber der Begriff »Welle«, den ein:e Mitarbeiter:in eines Museums wählt, um die Veränderungen zu beschreiben, mit denen er:sie die eigene Institution konfrontiert sieht (BII4: 76). Wandel erscheint hier als willkürlich verlaufend und unkontrollierbar. Gleichzeitig finden sich im Gedenkstättenbereich Äußerungen, die betonen, Gedenkstätten und die geschichtskulturelle Repräsentation des Nationalsozialismus sei als »Geschichte von unten« (BII16: 55) erstritten worden. Auch im Museumsbereich schätzen Akteur:innen den Wandel als beeinflussbar ein. Es überwiegt jedoch die Einschätzung, dass Veränderungen »top-down« (BII21: 71) verlaufen. Inwiefern Museen auf geschichtskulturellen Wandel eingehen und selbst als Teil dieses Wandels agieren, sei abhängig von Personen in Leitungspositionen: »Diese Entwicklung hin zu mehr Offenheit [...] sind echt verordnet, muss ich sagen« (ebd.).

Abhängig von dieser Wahrnehmung von Wandel ist auch dessen Bewertung: Während BII4 von einer »Welle« spricht, durch die er:sie sich herausgefordert sehe, schätzt BII26 die Dynamik von Geschichtskultur und insb. geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft als Gelegenheit zu einer konsequenten Selbsthinterfragung:

Aber auch auf einer politischen Ebene, eben einfach zu sagen, Migration und Leute, die neu nach Deutschland gekommen sind, kein Problem so. Also es muss gar nicht so viel Aufregung sein, es ist eigentlich tatsächlich eine Chance, auch zu sehen, wo sind unsere eigenen Institutionen und Häuser und Bildungspraxen total exklusiv – und profitieren nicht alle, auch die »Mehrheitsgesellschaft«, davon, wenn wir unsere Programme und unsere Häuser und unsere Strukturen öffnen und mal konsequent über Inklusion sprechen? (BII26: 13)

Diese Wahrnehmung von Wandel begünstigt BII26s Konstruktion von Handlungsmacht: Durch ein neues gesellschaftliches Bewusstsein für Diversität gelänge es, die eigene Arbeit und damit Versuche, den Abbau von erinnerungskulturellen Barrieren voranzutreiben, zu legitimieren.

Definition der eigenen Rolle: Agieren oder Reagieren?

In Abhängigkeit von der Wahrnehmung von Wandel steht auch die Definition der eigenen Rolle durch die Akteur:innen. So sieht der:die bereits zitierte Befragte BII4 sich

lediglich in der Position, auf Veränderungen, die sich ohne eigenes Zutun abspielen, einzugehen, also auf Wandel zu reagieren:

[A]lso, ich kann nicht die Gegenwart musealisieren oder historisieren, ich muss ja auch erst mal gucken, was bleibt, was ist wichtig an Themen, die uns heute bewegen, sind die in zehn Jahren auch noch relevant. (BII4: 67)

Auffällig ist, dass Mitarbeiter:innen in Museen häufiger davon sprechen, auf Veränderungen einzugehen, als davon, diese aktiv voranzutreiben. Eine solche Reaktion auf Wandel kann in einem Dokumentieren und Historisieren bestehen, aber auch grundsätzliche Forderungen nach institutionellen Umstrukturierungsprozessen beinhalten. So fordert bspw. BII21, durch eine Öffnung der Institution auf eine sichtbarer werdende Pluralität von Erzählungen einzugehen (BII21: 71).

In Gedenkstätten, besonders mit NS-Bezug, sehen sich Mitarbeiter:innen hingegen durch eine politische Polarisierung herausgefordert, aktiv als politische Akteur:innen in Erscheinung zu treten. Während Mitarbeiter:innen an Museen konstatieren, sie seien nicht die »Tagesthemen« (BII4: 67) und auch keine »Bundeszentrale für politische Bildung« (BII3: 53), formulieren Gedenkstättenmitarbeiter:innen bspw. das Ziel, den Nationalsozialismus »im kollektiven Gedächtnis wachzuhalten« (BII27: 13). Eine Person, die schon seit über dreißig Jahren an einer Gedenkstätte tätig ist, geht noch einen Schritt weiter. Sie beschreibt die Funktion einer Gedenkstätte als »Stachel im Fleisch« der Gesellschaft und fordert, »wir müssen aktiv Stellung beziehen und nicht, wenn man uns fragt« (BII27: 31). Gedenkstätten versteht er:sie als wichtige Stimmen in geschichtskulturellen Diskursen; deren Funktion sei es, Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen und historischen Entwicklungen herzustellen und auf Kontinuitäten und Parallelen hinzuweisen.

Agency-Konstruktion im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft – zwischen Reproduktion und Transformation

Die Auswertung verdeutlicht, dass die Agency-Konstruktion in den Interviews nicht ausschließlich als ausgeprägt oder eingeschränkt charakterisiert werden kann, sondern sich vielmehr als komplex und ambivalent, als situativ und von zahlreichen Faktoren abhängig erweist. Die Befragten agieren, die eigenen Ziele im Blick, im Kontext geschichtskultureller Strukturen, in denen insb. die politische Dimension von Geschichtskultur (Rüsen 2013: 234ff.) deutlich zu Tage tritt. Geschichtskultur, so beobachten die Befragten, ist immer in Bewegung. Die einzigen Kontinuitäten sind damit der Wandel und die ständige Aushandlung über die Bedeutung von Vergangenen für die Gegenwart und Zukunft. Ausgangspunkte für ein Agieren in diesen Prozessen sind dabei jedoch immer gegenwärtige geschichtskulturelle Gegebenheiten. Und so findet die Agency-Konstruktion der Befragten immer im Spannungsfeld zwischen der Reproduktion und der Transformation geschichtskultureller Strukturen statt (siehe dazu auch Kapitel 4.3). Reproduktive oder transformative Erinnerungspraktiken werden dabei zum Teil explizit in der Formulierung eigener Zielsetzungen benannt, zum Teil aber nur implizit im Interviewmaterial sichtbar.

Die Befragten in Gedenkstätten und Museen erwägen bei der Schilderung ihrer Zielsetzungen oft eine Überschreitung bestehender Ordnungen. Zugleich scheint diese immer nur im Rahmen bestehender Strukturen möglich, die sich häufig als starr erweisen. Das zeigt sich besonders deutlich im Interview mit BII11. Hier wird die eigene Vorgehensweise als »strategisch« (BII11: 41) beschrieben, da Veränderungen innerhalb der Institution nur langsam vonstattengehen. Hier herrsche eine »gewisse Vorsicht vor bestimmten Themen«, »was sicherlich sinnvoll ist, wenn man sich auf den Erhalt [der Institution] fokussiert, was nicht so sinnvoll ist, wenn man politisch was reißen will« (ebd.). Um eigene Ziele zu realisieren, müsse man deshalb schrittweise vorgehen und die Einschränkungen institutioneller Rahmenbedingungen akzeptieren: »[I]ch will jetzt auch nicht die Chancen, die da sind, verlieren, weil ich bestimmte Themen wichtig finde« (BII11: 45). Und so sieht sich auch BII11 in der Situation, geschichtskulturelle Strukturen als Rahmenbedingungen des eigenen Handelns zu akzeptieren und zu reproduzieren, um eine Transformation erwirken zu können.

Nicht immer ist diese Reproduktion als bewusste Strategie benannt. Gerade im Sprechen über den gesellschaftlichen Kontext der eigenen Arbeit zeigt sich ein kontinuierliches Schwanken zwischen Reproduktion und Transformation. Fast alle Befragten in Gedenkstätten und Museen beschreiben die Gesellschaft, in der sie sich bewegen, als grundsätzlich divers, und betonen, Deutschland sei schon immer von Migration geprägt gewesen (BII13: 68). Hierarchien und Machtstrukturen der Migrationsgesellschaft werden dabei von vielen Befragten kritisiert und dekonstruiert, wenn sie etwa analysieren, wer als »deutsch« und damit als Teil dieser Gesellschaft anerkannt wird, und wie sich diese Verhandlung von Zugehörigkeit geschichtskulturell niederschlägt:

Deutsch sein, Deutsch werden. Ich weiß nicht, was das sein soll, also wer als Deutsch angesehen wird und wer nicht. Also das ist so ein Anpassungsparadigma. Also irgendwer kommt von außen und muss erst mal anders werden und die »Mehrheitsbevölkerung« weiß genau, wie man sein muss und weiß genau, wie man aufgeklärt ist und sich kritisch mit dem NS auseinandersetzt und dergleichen. (BII27: 51)

Viele Befragte bemühen sich, an einem neuen gesellschaftlichen Selbstverständnis als plurale Gesellschaft, die immer durch migrationsinduzierte Diversität gekennzeichnet ist, mitzuwirken. Als Zeichen dafür lassen sich alternative Bezeichnungen zu Migrationsgesellschaft verstehen, die von ihnen selbst eingebracht werden, wie bspw. »postmigrantische Gesellschaft« (BII14) oder »Gesellschaft der Vielen« (BII27).

Als Motor zur Überwindung herrschender Vorstellungen von Zugehörigkeit, die zu geschichtskulturellen Hierarchisierungen und Ausschlüssen führen, identifizieren die Befragten immer wieder die Reflexion der eigenen Praxis und Positionen sowie eine Auseinandersetzung mit diskriminierenden Strukturen.

Narrative Strategien: Kontinuität und Bruch

Ein Fokus liegt in den Interviews auf der Art und Weise, wie Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft und im Speziellen in der eigenen Institution erzählt wird bzw. werden. Dabei sprechen die Befragten über narrative Strategien, mit denen sie bestehende Narrationen aufgreifen und reproduzieren, zugleich aber auch verändern. Ein zentraler Bestandteil der Erinnerungspraktiken der interviewten Akteur:innen besteht in der

De-Konstruktion und Re-Konstruktion historischer Erzählungen mitsamt der narrativen Re-Konstruktion unterrepräsentierter Vergangenheit (Hasberg/Körber 2003). Die Funktion von Museen und Gedenkstätten besteht laut den Befragten darin, einen bestimmten historischen Kontext zu repräsentieren, bestehende Erzählungen zu diesen Zusammenhängen aufzugreifen und zu verorten.

Gleichzeitig haben, wie das Interviewmaterial zeigt, gerade pädagogische Mitarbeiter:innen an Institutionen den Anspruch, nicht nur »ein bestimmtes Narrativ an den Mann [zu] bringen« (BII2: 39) oder »den Leuten irgendwie von A bis Z ein Welt- und Geschichtsbild vorzulegen« (BII4: 41). Vielmehr gehe es auch darum »die Leute [zu] überraschen« und nicht bloß »Erwartungen von Besuchern [zu] bedienen« (BII4: 97).

Auch Gedenkstätten hätten zwar das Ziel, ein geschichtskulturelles Überdauern der Erinnerung an den Nationalsozialismus zu gewährleisten und somit bestehende Narrative zu bewahren, jedoch wird hier auch deutlich der Anspruch formuliert, mit bestehenden Vorstellungen und Erwartungen zu brechen. So geht es laut BII7 (22) auch darum, »durch Erzählungen Bilder, die schon da sind, Stereotypen [...], bestimmte Bilder, die da sind, [...] Gegenerzählungen entgegenzusetzen«. Ein:e andere:r Befragte:r will explizit »neue Erzählungen« generieren (BII8: 67), um bspw. auf vergessene Opfergruppen des Nationalsozialismus aufmerksam zu machen.

Diese narrativen Strategien zeigen sich nicht nur in Bezug auf den an der Institution verhandelten historischen Zusammenhang, sondern auch im Sprechen über Migrationsgesellschaft: So schildern die Befragten den Versuch, traditionellen Sinnbildungen (vgl. Rösen 2013: 210ff.) einer monoperspektivischen Nationalgeschichte, die als Grundlage zur Konstruktion einer homogenen und exklusiven vermeintlichen nationalen Einheit herangezogen werden, multiperspektivische historische Sinnbildungen entgegenzusetzen, die verschiedene Stimmen zu Wort kommen lassen und die Pluralität von Gesellschaft betonen. Solche Erzählungen dienen dem Entwurf eines Selbstbildes als plurale Gesellschaft. Wenn dabei darauf verwiesen wird, dass die deutsche Gesellschaft schon immer eine Migrationsgesellschaft gewesen sei (BII13: 68), erweisen sich diese kritischen Sinnbildungen zugleich wiederum als traditional (vgl. Kapitel 3.2). Dies bedeutet, dass die kritische Gegenerzählung, die eigentlich durch die »Abweisung angesonnener Lebensformen« (Rösen 2013: 215) und durch zeitliche Vorstellungen von Diskontinuitäten bestimmt ist, dennoch eine legitimierende, auf Zustimmung und Nachahmung zielende traditionale Intention beinhaltet (vgl. Yildirim 2018a).

Historisches Lernen: Vermittlung oder demokratischer Prozess?

Der Fokus in den Interviews liegt auf den Bildungsangeboten, die die Akteur:innen an Gedenkstätten und Museen bereitstellen. Hier findet die Agency-Konstruktion auf zwei Ebenen statt: Zum einen geht es um die Agency der pädagogischen Mitarbeiter:innen, zum anderen um die historisch Lernender.

Sprechen die Befragten über ihre Zielsetzungen für das historische Lernen, zeichnet sich ein durchaus einheitliches Bild ab: Bildungsangebote sollten ihrem Verständnis zufolge dialogisch angelegt sein und den Konstruktionscharakter von Geschichte hervorheben, um bestehende Erzählungen zu hinterfragen. Besucher:innen sollen eigene Anknüpfungspunkte entdecken können und im besten Fall selbst Geschichte erzählen.

Vermittlung bedeutet in diesem Sinne nicht einfach, dass bestehende Narrative unhinterfragt übernommen werden. Vielmehr besteht die Rolle der Mitarbeiter:innen darin, zwischen individuellen und präsentierten Geschichtserzählungen zu vermitteln, sodass ein Aushandlungsprozess ermöglicht wird, bei dem Perspektiven aufeinandertreffen und in Austausch treten (zur Ambivalenz des Vermittlungsbegriffs siehe Lücke/Zündorf 2018). Die Agency der Befragten besteht hier also darin, die Agency-Konstruktion historisch Lernender zu fördern. Denn Geschichte, so formuliert es BII26, stelle eine »gesellschaftliche Ressource« dar, die als solche anerkannt und allen Menschen zugänglich gemacht werden müsse, da sich daraus das Potenzial ergebe, »Gesellschaft [...] mitzugestalten« (BII26: 79). Historisches Lernen soll hier explizit zu geschichtskultureller und damit gesellschaftlicher Teilhabe befähigen, wobei die Agency der historisch Lernenden im Vordergrund steht.

Blickt man auf die sprachliche Ebene der Formulierungen, zeigen sich jedoch Zielsetzungen, die mit diesem Anspruch, demokratische Aushandlungsprozesse zu ermöglichen, kollidieren:

Also ich weiß nicht, was die mitnehmen, wenn die rausgehen und wenn die sagen: »Oh Hitler war ja eigentlich doch ganz toll [...]«, das kann ich ja nicht verhindern. Also das, ich finde das sehr schwierig, weil ich gucke ja nicht in die Köpfe der Besucher. Wir können ja nur so gut wie es geht anhand von Texten, durch Führungen, durch Begleitmaterialien die Leute auf die Spur setzen, wie sie sich mit Geschichte oder wie wir uns mit Geschichte auseinandersetzen, damit sie jetzt keinen falschen Eindruck gewinnen. Aber letztendlich [...], so ein gestandener Neonazi, der wird auch kein Demokrat, wenn er durch unsere Dauerausstellung gegangen ist. [...] Wir sind ja keine Gesinnungsmaschine. (BII4: 39)

Einerseits sollen die Besucher:innen »auf die Spur« gesetzt werden, um »keinen falschen Eindruck« zu gewinnen. Andererseits will BII4 Besucher:innen auch nicht überwältigen und erkennt an, dass die eigene Agency in Bezug auf die Einflussnahme auf die Resultate der historischen Auseinandersetzung begrenzt ist.

Was in Museen als verkräftbarer Widerspruch erscheint, wird in NS-Gedenkstätten zum Dilemma, da hier die normativen Zielsetzungen deutlich höhergesteckt sind. In der Institution Gedenkstätte tritt die politisch gewollte moralische Dimension von Geschichtskultur besonders deutlich zu Tage. Hier zeigt sich ein Bildungsauftrag nach der Maxime »nie wieder« (BII27: 53). Historisches Lernen wird dabei als Garant eines demokratischen Widerstands und Selbsterhaltungstrieb verstanden, ein Anspruch, für den ein:e pädagogische:r Mitarbeiter:in den Ausdruck »wehret den Anfängen« (BII27: 31) wählt. Auch wenn die Befragten den Anspruch ablehnen, eine Läuterung zu erzielen, zeigen sich auch in ihrem professionellen Selbstverständnis normative Zielsetzungen der Holocaust Education.

Zwischenfazit

In den Interviews mit Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten und Museen lassen sich zwar Tendenzen feststellen, dennoch finden sich häufig unterschiedliche Verortungen und damit verschiedene Schattierungen von Agency in demselben Interview. Ein:e Akteur:in kann durchaus sein:ihr eigenes Handeln als die eigene Institution trans-

formierend begreifen, zugleich aber diese Transformation als Versuch deuten, die Relevanz der eigenen Institution zu bewahren und eine Stabilität im Wandel herzustellen. Genauso kommt es vor, dass ein:e Interviewte:r sich als aktive:r Gestalter:in von Wandel konzipiert, jedoch in den Formulierungen, die geschichtskulturellen Wandel beschreiben, passive Formulierungen überwiegen. Die Verstrickung im Spannungsfeld aus Reproduktion und Transformation sowie der gesellschaftspolitische Einfluss produzieren zeit-, kontext- und gruppenabhängige Vorstellungen von Agency und deren Wahrnehmung.

Diskursfähigkeit in der Migrationsgesellschaft: Agency und die Theorie historischen Denkens

Wie die vorhergegangenen Ausführungen zeigen, erweist sich Agency als zentraler Bestandteil der Schilderungen des eigenen Wirkens in geschichtskulturellen Strukturen. Die exemplarischen Betrachtungen legen nahe, dass bei der Untersuchung der Erinnerungspraktiken, die auf historisches Lernen zielen, Agency eine notwendige Untersuchungsvariable darstellt. Nur wenn die Interviewten sich selbst als handlungsfähig und -mächtig verstehen, können sie überhaupt als geschichtskulturelle Akteur:innen in Erscheinung treten. Für die theoretische Reflexion bedeutet dies, dass Agency im Übergang von Geschichtsbewusstsein zu Geschichtskultur eine zentrale Rolle spielt. Auf Grundlage der zuvor beschriebenen exemplarischen Auffälligkeiten und Beobachtungen soll im Folgenden die geschichtsdidaktische Theorie mittels einer praxisinduzierten Perspektive kritisch reflektiert werden, um eine Diskussion um eine Theorieerweiterung für die Betrachtung von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft anzustoßen.

Die Frage nach der praktisch wirksamen Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft beleuchtet kritisch gesellschaftliche Partizipations-, Emanzipations- und Widerstandschancen, um die zunächst demokratisch und frei anmutende Formel des praktischen Wirksamwerdens mit einem macht- bzw. diskurskritischen sowie diversitätssensiblen und intersektionalen Blick einer Migrationsgesellschaft zu erweitern. Historisches Lernen als produktive und eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten, als selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte (Lücke 2018: 39) beinhaltet immer die Möglichkeit, in geschichtskulturelle Strukturen einzugreifen, diese zu reproduzieren, aber auch zu formen und zu verändern, also »subjektive Handlungsfähigkeit in gesellschaftlichen Diskursen« und damit »Agency in pluralen Geschichtskulturen« zu entwickeln (ebd.). Geschichtskulturelle Strukturen ermöglichen historisches Denken und eine Ausbildung von Agency, geben aber zugleich deren Rahmenbedingungen vor.

In den skizzierten Beispielen zeigt sich, dass pädagogische Mitarbeiter:innen als Akteur:innen der Geschichtskultur Chancen und Hürden für Partizipation (re-)produzieren und dabei die Grenzen der eigenen Agency sowie der Agency von anderen überschreiten, was zu einer stetigen Veränderung der wahrgenommenen Handlungsmächtigkeit führt. Zudem ist bei der Reflexion zu bedenken, dass die Wahrnehmung der eigenen Agency oder der Agency-Förderung von Lernenden gerade in Gedenkstätten eng an Vorstellungen von einer professionellen, institutionellen, rechtlichen, in-

dividuellen und gesellschaftlichen historischen Verantwortung gekoppelt ist. Ein solches Verständnis von historischer Verantwortung, die sich aus der Beschäftigung mit der Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft ergibt, bestimmt grundlegend die Wahrnehmung, die Zuschreibungen und die Über-Forderungen von Akteur:innen an Gedenkstätten und enthält eine starke politische Dimension im Sinne eines Erziehungsauftrags (Holocaust Education). In diesem Wirkzusammenhang wird die Wahrnehmung von Agency als Handlungsmächtigkeit für gegenwärtige und zukünftige Verantwortung aus der Beschäftigung mit der konfliktreichen Vergangenheit besonders deutlich:

Naja, also in erster Linie oder so das, was auf der Hand liegt, ist tatsächlich Bildung zugänglicher machen, also Teilhabe ermöglichen und gerade so dieser riesengroße Kofferbegriff Erinnerungskultur ist ja nun mal auch nicht statisch, sondern es geht darum, das zu gestalten. Und es wird oft gesagt oder es wird die Beziehung auch immer hergestellt, das hat was mit einem demokratischen Miteinander zu tun und es ist auch, es hat was mit Vergesellschaftung oder hat es was mit sich in einer Gesellschaft bewegen können zu tun, wenn man erinnerungskulturell diskursfähig ist. (BII26: 13)

Mit einem Blick von den Interviews zurück in die Theorie bedeutet dies konkret, dass es zum praktischen Wirksamwerden des Geschichtsbewusstseins in einer Gesellschaft der historischen Agency bedarf, verstanden als wirksame Diskursfähigkeit und Handlungsmächtigkeit. Die Idee der Pluralisierung der Geschichts- und Erinnerungskultur durch eine Pluralisierung der Begriffe *Geschichtsbewusstsein*, *Geschichtskulturen* oder *Erinnerungskulturen* blendet Kontinuitäten, Machtstrukturen und institutionellen Rassismus genauso aus wie die Ungleichverteilung von Voice oder die Produktion von Stille durch die Narrationen (Trouillot 1995) der Dominanzgesellschaft.

Die Produktion und Narration von Migration und von Figuren der Migration als »Andere«, »Fremde«, aber v.a. als Nachrangige verweigert und beschränkt die Partizipation an Geschichts- und Erinnerungskultur, verstärkt die historische Agency, die dominantkulturellen Narrationen zu eigen ist. Auch führt sie bspw. im System Schule und im Geschichtsunterricht zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (Yildirim/Lücke 2020, Yıldirim 2018b) durch Ausschluss von ca. vierzig Prozent der Schüler:innen (Mikrozensus 2020). Dominanzkulturelle Narrationen und somit Deutungen und Identitätszumutungen spiegeln den Machtraum und die Effektstärke der ihnen inwohnenden Agency wider. Diese Erfahrungen und Erinnerungen, die besonders seit den 1960er Jahren mehrere Generationen erfahren, finden keinen Eingang und können aufgrund ihrer nachrangigen Agency nicht zu einer produktiven und transkulturellen Erweiterung führen. Sie bleiben praktisch *unwirksam* im Leben unserer Gesellschaft.

Historisches Denken ist »Sinnbildung über Zeiterfahrung« (Rüsen 2008: 30ff.). Hierbei erfahren wir in unserer Gegenwart Kontingenz, die in uns ein historisches Orientierungsbedürfnis weckt und vergangene Zukunftsperspektiven infrage stellt. Um uns wieder »im Fluß der Zeit« (ebd.: 30) einrichten zu können, blicken wir in die Vergangenheit bzw. in das, was uns von der Vergangenheit zugänglich ist und versuchen diese zu deuten, um so neue Zukunftsperspektiven in unserer Gegenwart zu konstruieren und Irritation in Orientierung zu wandeln. An diesem Sinnbildungsprozess, der immer an Erinnerung gebunden ist, dessen Spezifikum das historische

Erzählen ist und der eine identitätskonstruierende Funktion (ebd.: 31, 36ff.) hat, ist zunächst formal nichts anzumerken. Blickt man jedoch auf den Ursprung der Irritation, besser gesagt darauf, was eine Begebenheit oder Entwicklung zur Irritation macht, und auf das resultierende Orientierungsbedürfnis, muss kritisch hinterfragt werden, warum eine Irritation überhaupt erst entsteht. Eine Antwort auf diese Frage könnte sein, dass wir in den Strukturen unseres historischen Denkens und Erinnerns stets Kontinuitätserzählungen als Maxime setzen. In einer durch Wandel und Kontingenz geprägten Realität muss jedoch gefragt werden, warum Wandel immer bewältigt werden soll, und ob eine andere narrative Strategie im Sinne einer Alteritätserzählung, die an einer ambivalenten Gegenwart ausgerichtet ist, nicht nur Irritationen wandeln würde,¹ sondern auch die Produktion des ›Anderen‹ als Nicht-Kontinuität, als Bruch und defizitär grundsätzlich ändern könnte. Denn das einzige Kontinuum ist der Wandel. Das »Narrativ der Alterität« (McLean i.E.) würde in vielen Bereichen Machtebenen, intersektionale Verflechtungen und Ungleichheiten nicht selbstverständlich und systemimmanent reproduzieren.

So lässt sich auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene auch eine vermeintliche Mehrheitsgesellschaft als Akteur:in betrachten, deren Agency v.a. auf einer dominanten Abstammungskontinuitätserzählung und auf der Naturalisierung sowie Inhumanisierung von Menschen mit eigenen und ererbten Mobilitätserfahrungen fußt. Diese wäre im historischen Diskurs nicht mehr die dominante Narration, wenn die Produktion anderer, fremder und nachrangiger Narrationen zu einer Produktion von weiteren, reflexiven und praktisch wirksamen Artikulationen im Leben unserer Migrationsgesellschaft führen würde.

Die eingangs aufgegriffenen soziologischen Ansätze zu Agency eröffnen also produktive Möglichkeiten für eine geschichtsdidaktisch-theoretische Reflexion. Weiterführend nennen Emirbayer und Mische in ihrer Definition von »human agency« drei Dimensionen, diese sei ein:

temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspects) but also orientated toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment. (Emirbayer/Mische 1998: 963)

Emirbayer und Mische heben hervor, dass Agency immer »within the flow of time« (ebd.) betrachtet werden müsse. Die Agency-Konstruktion beinhaltet demnach einen habituellen Aspekt, der durch die Vergangenheit informiert ist und aus der Abrufung von Handlungsschemata besteht, aber auch die Fähigkeiten einschließt, zukunftsbezogen alternative Möglichkeiten zu imaginieren sowie vergangenheitsbedingte Gewohnheiten und Routinen mit zukunftsbezogenen Projekten im Kontext der Kontingenzen

1 Jede Zukunftsperspektive kann auch als utopische Alteritätserzählung verstanden werden, da hier eine andere Zukunft imaginiert wird. Gleichsam kann diese utopische Alteritätserzählung aber auch eine nostalgische Umdeutung der Vergangenheit ausdrücken, wenn sie bspw. von einer besseren bzw. weniger durch Bruch gezeichneten Vergangenheit ausgeht, die dann im Sinne einer utopischen Zukunftsperspektive als Alterität zur – von Kontingenz und Ambivalenz geprägten – Gegenwart zur Orientierung entworfen wird (vgl. Yildirim 2021).

der Gegenwart in Beziehung zu setzen. In jedem Entwurf von Agency sind laut Emirbayer und Mische alle drei Dimensionen enthalten; deshalb müssten diese in ihrem dynamischen Wechselspiel untersucht werden. Im Interviewmaterial dominiert dabei jedoch die Ebene der »practical evaluation« (ebd.). Die Interviews selbst stellen einen Reflexionsraum dar, in dem die Akteur:innen ihre eigene Praxis hinterfragen und im Kontext von geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft reflektieren. Aus der Reflexion geschichtskultureller Wirkungsmechanismen und Strukturen erwächst hier die Möglichkeit zu deren Überschreitung.

Sowohl historisches Denken als auch Agency werfen einen Blick auf das Wechselspiel zwischen Struktur und Individuum, in dem sich das Geschichtsbewusstsein bzw. das handelnde Subjekt konstituiert. Agency kann daher als wertvolle Erweiterung der Theorie historischen Denkens dienen. Für eine Identitätskonstruktion durch die eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten bedarf es auch einer Zuweisung von Handlungsmächtigkeit und damit eines Selbstentwurfs als handelndes Subjekt.

Daher könnte Agency im Kontext der Geschichtskulturforschung, angelehnt an die zu Beginn des Kapitels dargelegte Definition von Scherr, wie folgt beschrieben werden:

Die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteur*innen, sich historische Kategorien und Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher oder kollektiver Identitäten und Interessen anzueignen sowie mit Vorstellungen von und Einstellungen zu Vergangenheit umzugehen, sie zu re-konstruieren oder sie potenziell eigen-sinnig dynamisch zu verändern und zu erzählen, um partizipativ Gesellschaft zu gestalten. (Yildirim 2021, vgl. Scherr 2012: 108, vgl. Lücke/Zündorf 2018: 39)

Angesichts der Machtstrukturen der Migrationsgesellschaft kann die eingangs gestellte Frage, ob aus historischer Orientierungsfähigkeit zwingend auch historische Handlungsmächtigkeit (Agency) erwächst, folgendermaßen beantwortet werden: Aus historischem Denken erwächst nicht prozesslogisch Agency, da historische Handlungsmächtigkeit nicht mit historischer Orientierung gleichzusetzen ist. Mit der Berücksichtigung von Agency erfolgt somit eine Analyse des praktischen Wirksamwerdens und damit eine machtkritische und diskursanalytische Untersuchung von tatsächlicher historischer Diskursfähigkeit. Ziel muss dabei sein, den Prozess historischen Denkens in seinen Verflechtungen entsprechend der realen gesellschaftlichen Bedingungen darzustellen und die Blackbox des Übergangs von der inneren Seite zur äußeren Seite historischen Denkens zu öffnen. Die Idee einer gleichberechtigten Förderung individueller historischer Kompetenzen, einer ebenso gleichberechtigten Unterstützung im Umgang mit Geschichte und bei der Ausbildung einer reflexiven historischen Selbstnarration und auch die Vorstellung einer barrierefreien Partizipationsfähigkeit setzen einen nicht existierenden demokratischen, gleichen und selbstberechtigten Zugang zum »Markt der Erinnerungen« (Yildirim 2021, 2020) voraus. Sie erwarten utopisch Alterität und bleiben dabei in nostalgisch-verklärten Gesellschaftsverhältnissen verhaftet.

Literatur

- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): »What Is Agency?«, in: *The American Journal of Sociology* 103 (4), S. 962-1023, <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294> (15.09.2021).
- Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas (2003): »Geschichtsbewusstsein dynamisch«, in: Andreas Körber (Hg.), *Geschichte – Leben – Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 177-200.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, Annette (1974): *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München: Kösel.
- Lücke, Martin/Zündorf, Irmgard (2018): *Einführung in die Public History (= UTB Einführungen, Band 4909)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McLean, Phillip (i.E.): »Fortschritt und Regression als Horizont emanzipativer Deutung historischer Erfahrung«, in: Joerg van Norden/Lale Yildirim (Hg.), *Historische Erfahrung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Raitelhuber, Eberhard (2008): »Von Akteuren und Agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte«, in: Hans Günther Homfeldt/Wolfgang Schröer/Cornelia Schweppe (Hg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 17-46.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Scherr, Albert (2012): »Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Deborah Niermann (Hg.), *Agency*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 99-121.
- Statistisches Bundesamt (2020): *Mikrozensus. Fachserie 1, Reihe 2.2*, S. 36-39.
- Trouillot, Michel-Rolph (1995): *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston: Beacon.
- Yildirim, Lale (2018a): *Der Diaspora-Komplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibelegtem Migrationshintergrund der dritten Generation*, Bielefeld: Transcript.
- Yildirim, Lale (2018b): (Un-)Ehrliche Geschichte? Alternativfaktische kritisch-traditionale Erzählung als Instrument rechtspopulistischer Um-Deutung. In: Andreas Körber (Hg.): *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17, S. 57-71.
- Yildirim, Lale/Lücke, Martin (2020): »Race als Kategorie historischen Denkens«, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 146-158.
- Yildirim, Lale (2021): *Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit*, in: *Lernen aus der Geschichte* (03/21): *Geschichtsdidaktik Konkret. Aktuelle Forschungen aus der*

Geschichtsdidaktik, S. 24-29, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084> (15.09.2021).

Geschichtswissenschaft



Thomas Etzemüller

Henning von Rittersdorf:

Das Deutsche Schicksal

Erinnerungen eines Rassenanthropologen.

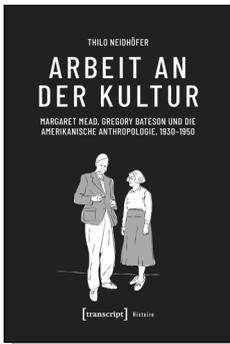
Eine Doku-Fiktion

September 2021, 294 S., kart., Dispersionsbindung

35,00 € (DE), 978-3-8376-5936-8

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5936-2



Thilo Neidhöfer

Arbeit an der Kultur

Margaret Mead, Gregory Bateson

und die amerikanische Anthropologie, 1930-1950

Juni 2021, 440 S., kart., Dispersionsbindung, 5 SW-Abbildungen

49,00 € (DE), 978-3-8376-5693-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5693-4



Norbert Finzsch

Der Widerspenstigen Verstümmelung

Eine Geschichte der Klitoridektomie im »Westen«,

1500-2000

Mai 2021, 528 S.,

kart., Dispersionsbindung, 30 SW-Abbildungen

49,50 € (DE), 978-3-8376-5717-3

E-Book:

PDF: 48,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5717-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Geschichtswissenschaft



Frank Jacob

Freiheit wagen!

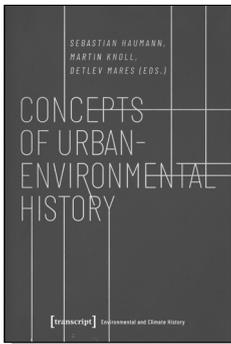
Ein Essay zur Revolution im 21. Jahrhundert

April 2021, 88 S., kart., Dispersionsbindung

9,90 € (DE), 978-3-8376-5761-6

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5761-0



Sebastian Haumann, Martin Knoll, Detlev Mares (eds.)

Concepts of Urban-Environmental History

2020, 294 p., pb., ill.

29,99 € (DE), 978-3-8376-4375-6

E-Book:

PDF: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4375-0



Verein für kritische Geschichtsschreibung e.V. (Hg.)

Werkstatt Geschichte

2021/2, Heft 84: Monogamie

September 2021, 182 S.,

kart., Dispersionsbindung, 4 Farbbildungen

22,00 € (DE), 978-3-8376-5344-1

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5344-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

