

## **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 plurielle 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 Kompetenzzieilen 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 Geschichtslerbens 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 formulierte Forschende und Akteur:innen des historischen Lernens Fragen, Bedarfe und Lösungsansätze, die zu sechs mittlerweile auf der Plattform *Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer*<sup>1</sup> verfügbaren Unterrichtskonzepten beitrugen. Die Bildungsmaterialien wurden über unterschiedliche Formate – auf Workshops für Lehrkräfte und

---

<sup>1</sup> Siehe [www.zwischentoene.info](http://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 Phänomene 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 (Körber 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 Gedanken 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 antikolonialen 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-Südwäst?*. 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 »Schuldkult« 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 ermöglichte 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 Vergangenem 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/praesentation/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/praesentation/ue/geschichten-der-deutschen-migrationsgesellschaft.html>.
- Filmgruppe E (2013): Deutsch-Südwärts? – Erinnerung an einen deutschen Völkermord, Berlin, <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/praesentation/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](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/praesentation/ue/bedeutung-und-wirkung-von-ns-gedenkstaetten.html>.
- Körber, 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.
- Körber, 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): »Dschiihad made in Germany«, in: Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, veröffentlicht am 01.03.2021, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/dschiihad-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): »Sooders erzählt – um das gleiche Früher geht es immer! Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Geschichtlichkeit 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.

