

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 Lohlker 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 ethnischen 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 – wenngleich 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, Differenzenerfahrung 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 vertort 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 doppelseitige 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-migrantization‹ 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: Appelhaus, 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: *Psychosozial 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/Bojadzijev, 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.), *Postmigrantische 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.

