

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.1 Geschichtskultur im Wandel: Diskurs und Pluralisierung

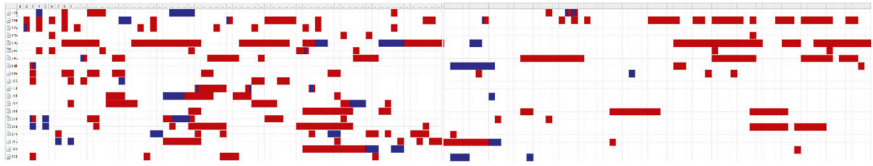
Geschichtskultur: ein kontroverses Diskursfeld

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

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag in Kapitel 5.6.

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

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



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

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

3 Codiert wurden die historischen Themen, die von den Interviewpartner:innen selbst in das Interview eingebracht wurden, in der Sprache der Interviewten. Damit werden auch die Deutungen, die in den Begriffen – als narrative Abbräviaturen – transportiert werden, in ihrer Breite deutlich.

stets deutlich. Ein Teil der Interviewpartner:innen berichtet, dass ein unverändert großes Interesse u.a. bei Schüler:innen an der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust festzustellen sei (BIII11: 29). Das gelte insb. für »Schüler[...], die selber oder ihre Eltern irgendwie nicht aus Deutschland kommen, dass [es] da eine große Neugier dann irgendwie darauf gibt so« (BIII7: 65). Andere nehmen hingegen eine gesellschaftliche »Verdrossenheit« in Bezug auf NS-Themen wahr, auch wenn dies medial die dominanten seien (BIII19: 45).

Die Dominanz der Aussagen zu Geschichtskultur als kontroversem Diskursfeld ist insofern nicht erstaunlich, als fast alle Interviewpartner:innen sich als Akteur:innen der Geschichtskultur verstehen, auf die sie mit ihren Projekten Einfluss nehmen wollen. Einige haben hierfür eigenständig Projekte aufgebaut. Die meisten zeigen Interesse an gesellschaftlicher Veränderung, viele sehen ihre Arbeit explizit als politisches Engagement und grenzen sich von staatlichen Institutionen und Akteur:innen in Schulen, Museen sowie Gedenkstätten ab (siehe Kapitel 3.3).

Dabei werden in den Interviews vielfach Veränderungen der Geschichtskultur thematisiert und fast immer auch bewertet. Hier lassen sich positive, negative und ambivalente Aussagen über den GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL unterscheiden. Überraschend und unseren Vorerwartungen gegenläufig ist, dass die positiven Bewertungen (235 Codings) der Interviewpartner:innen deutlich überwiegen, negative und ambivalente Aussagen kommen in den Interviews deutlich seltener zur Sprache (60 bzw. 62 Codings).

Kap. 3.3, Tab. 1: Codeüberlappungen: Bewertung des Wandels der Geschichtskultur nach benannten Differenzkategorien (eigene Darstellung)^a

Differenzkategorie	Bewertung des geschichtskulturellen Wandels		
	positiv	negativ	ambivalent
Alter/Generation	37	12	38
nationale Zugehörigkeit	28	13	8
Zugehörigkeit Race/Ethnie	30	7	3
migrantisch/nicht-migrantisch	20	8	9
örtliche Zugehörigkeit	20	10	5
politische Ausrichtung	18	10	7
Religion	16	4	5
sonstige (acht Unterkategorien)	13	5	6
sozial-ökonomisches Kapital	9	6	4
Gender	6	3	2

^a Codiert wurden einerseits Aussagen zum geschichtskulturellen Wandel unter der Frage, wie dieser bewertet wird. Andererseits wurden Aussagen codiert, in denen Differenzen zwischen Menschen benannt wurden, wobei nur die Differenzkategorien wie Nationalität, Alter oder Sprache erfasst wurden.

In der Tabelle 1 sind die Codeüberlappungen zwischen den Undercodes zum GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL einerseits und den in den Interviews benannten Differenzkategorien andererseits aufgeführt (HERSTELLUNG VON DIFFERENZ). Dabei wird ersichtlich, dass die Interviewpartner:innen den geschichtskulturellen Wandel auf eine Vielzahl an Differenzkategorien zurückführen, keineswegs ausschließlich auf die Veränderungen durch Migration und Migrantisierung. Anders als in der öffentlichen Debatte über schulisches und außerschulisches Lernen wird in vielen Interviews genau differenziert zwischen Migrationserfahrungen, Migrantisierung und (zugeschriebener) Zugehörigkeit entlang von RACE, ETHNIE und NATION (siehe Abschnitt 1.3.1). Zusammen genommen werden diese Differenzkategorien am häufigsten genannt. Mit Blick auf die Zusammenarbeit in den Projekten dominieren hingegen die generationellen Veränderungen – jüngere Mitarbeiter:innen bringen »unwahrscheinlich frische Ideen« (BIII12: 35) ein – im Gegensatz zu politischen Verortungen.

Hinsichtlich des Diskursfeldes Geschichtskultur lässt sich abschließend festhalten, dass neben den Aussagen zum GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL in weit geringerem Maße auch solche zu diesbezüglicher Kontinuität existieren. In einem Verhältnis von 10:1 der Codings – in toto 52 Codings – wird auf GESCHICHTSKULTURELLE KONTINUITÄTEN verwiesen; diese werden bisweilen kritisiert und sind Ausgangspunkt für geschichtskulturelle Aktivitäten.

Positiver Wandel zu einer pluraleren Geschichtskultur

Die dominante Deutung des geschichtskulturellen Wandels der interviewten Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte ist, dass es sich dabei um eine zunehmende Pluralisierung der Geschichtskultur handelt. Diese wird fast durchweg begrüßt. Die Beispiele, die hier genannt werden, sind ganz unterschiedlich: Manche thematisieren den sich verändernden Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, teilweise über einen sehr langen Zeitraum, indem sie »nationale Zäsuren« benennen. Dazu zählt ein Befragter »natürlich« die »Auschwitz-Prozess[e]« und »diese amerikanische Filmreihe *Holocaust*, das hat damals sicher was ausgelöst, dass die Leute einfach auch emotional sich [...] mit Opfern dann identifizieren konnten«. Weiter werden die Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker 1985 und der Historikerstreit 1986 genannt (BIII11: 37). Eine andere Interviewpartnerin betont die Bedeutung der 68er-Bewegung für die Geschichtskultur und bezeichnet 1945 bis 1968 als »Zeit des Deckel drauf«, die durch die Studierendenproteste und die damit eingeleitete Aufarbeitung der NS-Vergangenheit geendet habe (BIII17: 29). Als drittes Beispiel wird die Armenien-Resolution des Bundestages von 2016 genannt, in der die Ermordung von Hunderttausenden Armenier:innen im Osmanischen Reich während des Ersten Weltkriegs als Völkermord eingestuft wurde (Deutscher Bundestag 2016). Auch dies führt ein Interviewpartner als prominentes Beispiel für einen geschichtskulturellen Wandel an. Dabei weist er darauf hin, dass mit diesem Beschluss auch der Völkermord an den Herero und Nama in der deutschen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (1904-1907) im staatlichen Diskurs erstmalig als Genozid benannt und nicht mehr geleugnet wurde. Damit wurde deutlich, dass die Bundesregierung die Aufarbeitung dieses Genozids nicht länger »aussitzen« und »wegdrücken« könne (BIII2: 38). Die Beschreibung gegenläufi-

ger Tendenzen, nämlich einer zurückgenommenen Pluralität der Geschichtskultur, ist seltener, kommt aber vor. Eine Interviewpartnerin verweist z.B. darauf, dass die Erinnerungskultur »tatsächlich Staatssache geworden« sei, in den 1980er Jahren sei das »eher von unten oder aus den politischen Bewegungen« gekommen und nun national angeeignet und verengt worden (BIII13: 51).

Beispielhaft zeigt sich damit, was in den Interviews insgesamt festzustellen ist: Dominant ist die politische Dimension der Geschichtskultur (Rüsen 1994b), in der Machtfragen historischer Orientierungen im Zentrum stehen. Die ästhetische und die kognitive Dimension kommen in den Aussagen der Interviewten deutlich seltener vor. Die politische Dimension ist zudem verknüpft mit generationellen Veränderungen der Geschichtskultur. Sehr deutlich zeigt sich dies in den oben erwähnten Reflexionen zur Wortwahl bei der Bezeichnung historischer Phänomene: So berichtet ein Interviewpartner davon, dass der Zweite Weltkrieg öffentlich von staatlichen Stellen explizit als »Angriffs- und Vernichtungskrieg« bezeichnet wird, auch wenn diese Benennung zwischen politischen »Strömungen« umstritten sei (BIII5: 99). Deutlich werden hier generationelle Veränderungen, wenn ein anderer Interviewpartner erzählt, dass die jüngere Generation eher von einem »rassistisch motivierte(n) Vernichtungskrieg« (BIII12: 37) spreche, im Gegensatz zur Nachkriegsgeneration mit ihren viel engeren familiären Verflechtungen. Gerade im Bildungsbereich mache sich der Wandel bemerkbar, weil die jüngeren Menschen eine große Offenheit mitbrächten. Dies führe z.T. zu kontroversen Diskussionen (BIII12: 31). Dazu gehöre auch, dass zum einen die jüngere Generation die Täterschaft im Nationalsozialismus und Holocaust deutlich benenne und sich von der älteren Generation abgrenze, die das Mitläufertum betonte, es sei doch »nur Befehlen gefolgt« worden (BIII5: 104f.). Zum anderen wird darauf verwiesen, dass inzwischen mehr Opfergruppen des Nationalsozialismus und Holocaust ins öffentliche Bewusstsein getreten seien. Damit würde an diese auch vermehrt öffentlich erinnert: »Und da findet langsam anscheinend dann doch auch so ein bisschen so ein Veränderungsprozess statt« (BIII7: 75). Auch mit Blick auf die Gedenkstätten erhofft sich ein Interviewpartner eine Beschleunigung des Wandlungsprozesses durch den Generationswechsel (BIII4: 110ff.).

Positiver Wandel: Empowerment

Dieser geschichtskulturelle Wandel wird in fast allen Interviews als Pluralisierung der Perspektiven und Deutungen, als offenerer Umgang mit Geschichte beschrieben, dieser sei »jetzt vielfältiger« (BIII4: 110). Deutlich wird vielfach ein Liberalisierungsnarrativ, so beschreibt eine Interviewpartnerin eine Entwicklung in »Richtung Demokratisierung, Richtung innerer Öffnung für die Menschheit und Solidarisierung für eine gerechtere Welt« (BIII8: 149). Dabei reicht das Spektrum der Positionen von Beschreibungen eher kleiner Verschiebungen in der Geschichtskultur – bspw. in der Form, »dass man versucht hat, die offizielle Geschichte, in Anführungszeichen, anzureichern« (BIII1: 4) – bis hin zur Feststellung eines Empowerment zuvor Benachteiligten.

Deren Ohnmacht und Abhängigkeit wird abgelöst von einer Emanzipation, Emanzipation im Sinne einer nicht nur Rechte-Einforderung, sondern auch zu sagen: »Ne, ich

will das nicht, ich mach das nicht, das passt nicht zu mir. Du magst davon überzeugt sein, ich bin das nicht.« Und das ist der Punkt an dem man, im normalen Leben würde man sagen: Da ist man erwachsen geworden. (BIII18: 88)

Über diese Form des Empowerment spricht auch ein anderer Interviewpartner: Für diejenigen, die marginalisierten Gruppen angehören, habe sich gesellschaftlich insofern etwas geändert, als »dass halt die Leute nicht mehr mundtot zu machen sind. [...] Dass die Leute [sich] nicht zum Schweigen [...] bringen« (BIII2: 108) ließen. Deutlich wird in dem Zitat auch, dass durch die Erweiterung durch bisher marginalisierte Perspektiven und Deutungen – die Pluralisierung – zugleich eine Zunahme der Kontroversen innerhalb der Geschichtskultur beobachtet wird.

Beim Rassismus ist es im Prinzip ähnlich, dass die Stimme derjenigen, die negativ betroffen sind, eben bis, also bis zu dem Zeitpunkt, wo wir sozusagen unsere politische Arbeit begonnen haben, die war gleich null. Also sozusagen wir kamen in diesen Diskursen so gut wie nie vor, weil zum einen natürlich immer davon ausgegangen wird, dass in Deutschland überwiegend oder ausschließlich weiße Menschen leben, dass die Präsenz Schwarzer Menschen eigentlich nie wirklich zur Kenntnis genommen worden ist und dass deren Expertise sozusagen über das Individuelle hinaus auch nicht wirklich einbezogen worden [wird]. Das heißt, wir werden zwar immer noch oder wurden auch zu dem Zeitpunkt immer noch gehört, wenn es darum geht, Geschichten zu erzählen, was heißt das denn, sozusagen jetzt mit rassistischen Verhältnissen konfrontiert zu sein für dich persönlich, aber wir wurden, und das ändert sich glaube ich aktuell, wir wurden jetzt nie sozusagen gehört, wenn es darum geht, jetzt mal auch Diskurse wirklich inhaltlich zu begleiten oder zu gestalten. (BIII2: 6)

Nicht nur die Interviewten BIII18 und BIII2 sprechen von einer solchen Pluralisierung der Geschichtskultur, in der »die Stimmen stärker werden aus den Communities. Die Gesellschaft hat sich in den letzten fünfzehn Jahren in die Richtung entwickelt und wird sich weiter so entwickeln. Ich finde das eine totale Bereicherung« (BIII3: 38). Exemplarisch wird in einem anderen Interview auf Ibrahim Arslan verwiesen, der 1992 in Mölln den Brandanschlag überlebt hat und heute im Bildungsbereich aktiv ist (BIII17: 71). Die Frage von Perspektivität ist in der Beschäftigung mit Geschichte zentral und die Pluralisierung von Perspektiven ist – aus Sicht der meisten Interviewpartner:innen – ein bedeutender Teil des politischen Wandels der Geschichtskultur. Dazu passt auf der Ebene der Geschichtswissenschaft die Einsicht, dass europäische Historiker:innen inzwischen nicht mehr beanspruchten, für alle zu sprechen, sondern postkoloniale Perspektiven stärker wahrgenommen werden. Dieser »breitere Rahmen« wird positiv gedeutet (BIII15: 21). Sehr kritisch wird dabei bisweilen angemerkt, »dass viele Wissenschaftler eben nur wenige Sprachen können, [viele fehlten hingegen,] wie Urdu, wie Persisch, wie Arabisch, wie Türkisch, wie Aserbaidzschanisch, wie Kurdisch [...], die können eben halt die westlichen Sprachen« (BIII6: 4). Dies führe zur Dominanz einiger und der Vernachlässigung anderer Perspektiven und Geschichten und stelle bis heute ein großes Desiderat dar. Dabei wird der Umgang mit Geschichte in der Gegenwart von einem konservativeren und eurozentrischeren Umgang mit Geschichte in der Ver-

gangenheit abgegrenzt (BIII6: 110). Von solchen Veränderungen berichten auch andere Interviewpartner:innen (z.B. BIII1: 88).

Negativer Wandel: Ablehnung von Migration und Pluralisierung der Gesellschaft – und das Engagement dagegen als Kampf gegen einen gesellschaftlichen Rechtsruck

Dass diese Entwicklung im geschichtspolitischen Diskurs nicht ohne Widerspruch bleibt, ist offensichtlich. Es ist auch ein Ausdruck der oben erwähnten *Divided und Conflicting Memories*: Hier äußern sich unterschiedliche politische Positionen, mit ihren sich teils diametral entgegenstehenden Zukunftsvorstellungen. Zu dem breiten Spektrum der Haltungen der Interviewten zählt ebenfalls die Ablehnung von Migration und/oder gesellschaftlicher Pluralisierung. Auch diese Perspektive ist hier zu dokumentieren, wenngleich sie weniger häufig in den Interviews zu finden ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass Akteur:innen von non-formalen Bildungsprojekten befragt wurden, die sich selbst mit dem Thema Migration beschäftigen. Dies geht fast immer einher mit einer positiven Bewertung geschichtskulturellen Wandels hin zu einer pluraleren Geschichtskultur, wie sie in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde. Zudem liefert das Forschungsprojekt mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft ein Framing für die Interviews, das an dieser Stelle besonders deutlich wird.

Dennoch bewerten manche Befragte den geschichtskulturellen Wandel negativ, wobei ein Interviewpartner hinsichtlich der Schärfe der Kritik herausragt. Am Beispiel einer Gedenkrede Frank-Walter Steinmeiers zum achtzigsten Jahrestag der Bombardierung des polnischen Wieluń kritisiert er, der Bundespräsident errichte ein »Gesinnungs-Gebäude«, indem er »ganz bestimmte Fakten weglässt« und damit »eine faktenreduzierte Meinung vertritt« (BIII16: 117), weil die Zahl der zivilen Opfer nicht stimme. »Es ist einfach ein schlechter Umgang, sich derartige historische Blöße zu geben. Das dürfte ein Bundespräsident nicht« (BIII16: 91). Seine Beurteilung der Geschichtspolitik dürfte meist pointierter ausfallen – zumindest ist zu vermuten, dass die Interviewsituation zu berücksichtigen ist und sich der Interviewpartner eher vorsichtig äußert bzw. seine Position zu verstecken sucht (siehe Fallbeschreibung 2 unten).

Diese Position findet sich in den Interviews nur einmal, jedoch werden in anderen ähnliche Positionen wiedergegeben und im Rahmen eines gesellschaftlichen »Rechtsrucks« gedeutet. Mehrfach wird so die steigende Sichtbarkeit rechter bzw. neurechter Positionen seit den frühen 1990er Jahren genannt. Es sei »grauenhafte« gewesen zu sehen, wie »die ganzen alten Säcke, die ich als junger Mensch so in den 70er und 80er Jahren für die Gestrigen fand, auf der Siegerseite waren, und sich sozusagen der Nationalismus sich ja sozusagen wie in so einer Hüpfburg bewegt hat« (BIII13: 53, ähnlich BIII8: 98ff.). Der Rechtsruck wird dann auch mit dem Erscheinen des viel kritisierten Buches *Deutschland schafft sich ab* von Thilo Sarrazin von 2010 verbunden, das auch als »Türöffner für alles, was wir seitdem erleben« (BIII6: 142) bezeichnet wird. Dies habe bis zum Einzug der AfD in den Bundestag geführt, mitsamt ihrer geschichtspolitischen Aktivitäten, ihrer Forderung, der »dämliche[n] Bewältigungspolitik« mit einer »erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad« zu begegnen, wie es der extrem rechte

AfD-Abgeordnete Björn Höcke 2017 forderte. Benannt werden diese Aktivitäten als eine Strategie, Nationalstolz und Rassismus wieder zu »normalisieren« (BIII4: 203). Diese Entwicklung wird von einigen als »besorgniserregend« bezeichnet, weil rechte und populistische Bewegungen, »die vor 20 Jahren jeder belächelt hätte«, stärker werden und »immer mehr Gehör finden« (BIII2: 56). Diese Polarisierung führe aber auch zu einer erhöhten Motivation, sich in historische Debatten einzumischen und politisch aktiv zu werden (ebd.).

Ambivalenter Wandel

In den Interviews ist die Interpretation des geschichtskulturellen Wandels als politischer Wandel dominant. Dieser wird zwar als Wandel zu einer pluralistischeren Geschichtskultur beschrieben, aber zugleich wird auch benannt, dass die Positionen umkämpfter werden und die Debatten härter geführt werden. So ergibt sich letztlich ein Bild, das nicht frei von Ambivalenzen ist: »[W]ir machen oft so zwei Schritte voraus, voran und dann wieder einen Schritt zurück. Diskussionen müssen oft neu, immer wieder neu geführt werden oder wir müssen bei null oft anfangen, weil das Verständnis, wie gesagt, noch nicht wirklich umfassend genug eingeschrieben ist« (BIII2: 6). Auch andere sehen eine »Wellenbewegung« (BIII8: 83), die im Sinne einer exemplarischen Sinnbildung und einer gerichteten Entwicklung zu einer offeneren und pluraleren Geschichtskultur im Sinne einer genetischen Sinnbildung gedeutet werden kann.

Ebenfalls als ambivalent wird das gesteigerte historische Orientierungsbedürfnis von einer Interviewpartnerin beschrieben: Als Historikerin begegne ihr mittlerweile oft großes Interesse an ihrer Arbeit, wo früher Langeweile herrschte. Dieses Interesse führt sie auf eine gestiegene Unsicherheit zurück, auf ein »Bedürfnis, dass einem jemand erklärt, wie die Welt funktioniert und was aus [uns] wird, und natürlich wird man verbunden mit so den großen Erzählungen, nach denen es ganz, finde ich auch, ein viel größeres Bedürfnis gibt als noch vor 20 Jahren« (BIII13: 51).

Zur ambivalenten Bewertung des geschichtskulturellen Wandels trägt den Äußerungen der Interviewpartner:innen zufolge maßgeblich der generationelle Wandel bei (siehe Abb. 2). Dieser wird vielfach positiv beschrieben, v.a. da mit der jüngeren Generation ein größeres politisches Interesse in die Institutionen Einzug halte (z.B. BIII5: 65). BIII12 (35) äußert in Bezug auf einen jungen Kollegen, dass dieser »unwahrscheinlich frische Ideen reinbringt, und das gefällt sicherlich dem einen oder anderen der alten Herren nicht so«. Nur wenige konstatieren ein Nachlassen des Interesses, was vereinzelt in Zusammenhang mit digitalen Entwicklungen gesehen wird, z.B. einer medialen Reizüberflutung, die zu fehlendem Interesse der Jugend an traditionellem Brauchtum führe (BIII10: 63). Weiterhin differenziert dieser Befragte so zwischen den Generationen: Sowohl die jüngste Generation als auch die ältere, größtenteils bereits verstorbene Generation seien desinteressiert, Letztere sei nach den Fluchtbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg aus Hass desinteressiert geworden. Dazwischen seien zwei interessierte mittlere Generationen festzustellen: Diejenigen, die nach oder kurz vor 1945 geboren wurden, hätten sich vielfach für »Verständigung« und gegen »Revision« eingesetzt und die Erinnerungspraktiken getragen, während in den ehemaligen deutschen,

nun polnischen Gebieten es nun Personen seien, »so um die 40 Jahre, 35 bis 40, die da so intensiv diese Dinge alle erforschen« (BIII10: 7).

Agency

In den Interviews wird mehrfach die Frage der Handlungsfähigkeit, die die unterschiedlichen Akteur:innen in Bezug auf den geschichtskulturellen Wandel haben, und damit auch deren Agency (siehe Abschnitt 1.3.5) Thema. Vielfach schreiben die befragten Akteur:innen nicht sich selbst, sondern vielmehr den Spitzenpolitiker:innen eine Agency in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel zu – und zwar unabhängig vom politischen Standpunkt der Akteur:innen. Ein Interviewpartner kritisiert die Geschichtspolitik des Bundespräsidenten scharf und schreibt ihm zugleich die Agency zu, eine andere Politik zu verfolgen: »Im Grunde genommen dürfte sich ein Bundespräsident, der so ein hohes Amt einnimmt und so viel Verantwortung hat, solchen Ideologen nicht ausliefern« (BIII16: 45). Eine solche Agency verortet auch ein anderer Interviewpartner bei politischen Entscheidungsträger:innen, deren Entscheidung es gewesen sei, »für 560 Millionen Euro da so einen Bunker hin[zu]stellen«, gemeint ist das Humboldt-Forum in Berlin, »und gleichzeitig zu sagen: ›Wir haben kein Geld für Provenienzforschung, für die geraubten Objekte« (BIII2: 40). Hier zeigt sich erneut, wie politisch die Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte den geschichtskulturellen Wandel deuten. Nicht zuletzt auf diese Ebene wollen viele von ihnen mit ihren Aktivitäten Einfluss nehmen. Manche Befragte schreiben in den Interviews die Agency fast ausschließlich den politischen Entscheidungsträger:innen zu (Fallbeschreibung 2, siehe unten). Andere Interviewpartner:innen berichten von Erfahrungen, bei denen sie selbst am geschichtskulturellen Wandel beteiligt waren. Doch die Gestaltungsmöglichkeiten seien sehr begrenzt, so lautet der Tenor des Öfteren. Dementsprechend werden auch die eigenen historischen Bildungsangebote im Vergleich zu den Institutionen als »ganz winzige Pünktchen, kleine Tröpfchen vielleicht«, eingeschätzt. Denn »solange sowas auch nicht von oben verordnet wird, ne, also solange nicht in der Lehrerbildung« (BIII14: 109) die Themen angesprochen würden, so lange sei nur wenig Wandel zu erwarten. Interessanterweise bezeichnet gerade die Interviewpartnerin, die durch das Erstarken des Nationalismus und rechter Bewegungen den Wandel in der Geschichtskultur eher als negativ wertet, ihre Agency als hoch und die Wirkung ihrer Arbeit als klar positiv (BIII13: 97).

Hinsichtlich eigener Agency in eine ähnliche Richtung gehen die Aussagen von Akteur:innen aus postkolonial orientierten Projekten. »Was ich schon merke: Die Dauer der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte bringt mit sich, dass mehr und mehr gesehen wird, dass das eben kein zu vernachlässigendes Thema ist« (BIII2: 38). Dabei sei zu beobachten, dass auch große Institutionen sich dieses Themas annehmen. Damit ist der Befragten zufolge zu befürchten,

dass die Sachen verwässert werden und auch ein bisschen unschärfer werden oder so, [es] zeigt aber auch gleichzeitig, dass die Leute nicht mehr an dem Thema vorbeikommen. Und ich glaube, dass das natürlich längerfristig dazu führen wird, dass die Diskurse so geführt werden, wie es notwendig wäre, und der Umgang, dass jetzt einfach

etwas negiert werden kann, und da passiert nichts, das geht nicht mehr so ohne Weiteres. (BIII2: 38)

Im Rückblick werde deutlich, dass die Arbeit in Projekten und in der Community »auf jeden Fall eine ganze Menge bewegt [hat]« (BIII2: 144). Auch innerhalb der Gruppe habe sich die Dynamik stark verändert. Dies umfasse auch den Wunsch, geschichtspolitisch wirksam zu werden, indem etwa Straßenumbenennungen durchgesetzt würden (BIII2: 144, ähnlich auch BIII3: 8). Die Thematisierung von Kolonialgeschichte habe gesellschaftliche Wirkung entfaltet (BIII2: 6). Das sei nicht nur das eigene Verdienst, sondern viele Gruppen zusammen – aus den Communities, postkoloniale und linke Gruppen bis hin zu Parteien – hätten es geschafft, diesen Wandel anzustoßen (BIII2: 146). In dieser Perspektive sind »die Fortschritte, die es gerade gibt, dass es [die Kolonialgeschichte] breiter in der Öffentlichkeit diskutiert wird, [...] nicht, zumindest nicht in erster Linie, ein Ergebnis von akademischen Auseinandersetzungen, sondern das ist was, was hier auf der Straße im Grunde passiert« (BIII3: 16). Dazu gehört, »dass das mit den Füßen auch entschieden wurde«, es habe der kraftvollen Unterstützung sozialer Bewegungen bedurft.

Auf diese und ähnliche Weise verweisen sechs der zwanzig Interviewpartner:innen auf die zentrale Rolle, die der Aktivismus für geschichtskulturellen Wandel spielte und spielt. Damit schreiben sie diesem Handlungsfeld eine Agency zu. Ähnlich bedeutsam wird das bildungsbezogene Engagement der Projekte eingestuft. In der Bildungsarbeit seien Multiplikator:innen »gar nicht die schlechteste Klientel«, »wenn man jetzt auf Wirkung zielt« (BIII3: 20). In ähnlicher Weise werden auch Akteur:innen der Geschichtswerkstätten genannt, die seit den 1970er Jahren den geschichtskulturellen Wandel vorangebracht und auf die politische Ebene eingewirkt hätten (BIII1: 4).

Im folgenden Zitat äußert sich eine Befragte dazu, wie sie die eigene Handlungsfähigkeit in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel durch ihre Arbeit erlebt. Sie engagiert sich in einem Projekt, das an rassistische Gewalttaten erinnert und dabei deren lange und oft verdrängte Kontinuität in Deutschland aufzeigt:

Also, das Feedback der Teilnehmer:innen ist eigentlich immer total positiv [...], also ich finde, dass viele darüber sehr dankbar sind, dass sie halt irgendwie sagen, das ist total cool, dass sie halt irgendwie die Möglichkeit haben, was zu lernen über das Land, in dem sie leben. Viele halt irgendwie auch sagen: »Boah, krass, das wusste ich gar nicht, dass es sowas gab, dass halt irgendwie so viele Menschen umgebracht wurden und das halt irgendwie auf so eine industrialisierte Art und Weise.« Und eigentlich ist es immer sehr einhellig irgendwie so, wir müssen daraus lernen, wir müssen irgendwie zusehen, dass wir sowas nicht wiederholen. Und genau, also ich finde, dass da immer ziemlich große Dankbarkeit eigentlich vorherrscht. (BIII19: 147)

In anderer Weise wird bisweilen auch Hochschullehrenden eine Agency in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel zugeschrieben. Dabei würden universitäre Auseinandersetzungen in die Gesellschaft hineinwirken: »Das kommt ja jetzt allmählich, ja, dass eben Afrika auch entdeckt wird. Also sozusagen das gab es schon, aber es kommt jetzt immer mehr in die Öffentlichkeit, weil Professoren auch offensiver mit diesem Thema in die Öffentlichkeit gehen.« (BIII6: 20). Es seien v.a. »die jungen Dozenten«, die im Ge-

gensatz zu den älteren Dozenten offener seien und damit zu einem Wandel beitragen (BIII5: 110). Hier wird, anders akzentuiert, wieder die Generationsfrage im Hinblick auf geschichtskulturellen Wandel zum Thema.

Insgesamt wird deutlich, wie sehr sich die interviewten Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte als Teil eines geschichtskulturellen Wandels sehen. Sie formulieren zudem in ihrer Gesamtheit den Anspruch, Einfluss auf diesen Wandel zu nehmen – wobei sich in der Einschätzung, ob ihnen dies mit ihren Projekten auch gelingt, deutliche Unterschiede zeigen. Im Kontext einer Migrationsgesellschaft stellen sich dabei besondere Herausforderungen, die im Folgenden erörtert werden.

3.3.2 Migrationsgesellschaft: Positionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft

In den Interviews mit den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte lassen sich zwei Spannungsfelder herausarbeiten, in denen das Verhältnis von Migration und Geschichte bzw. historischem Lernen besonders intensiv verhandelt wird. Einerseits geht es um das Verhältnis von *Migration und Gesellschaft*, andererseits um das Verhältnis von *Migration und geschichtskulturellem Wandel*. In diesen Feldern spiegeln sich drei – grundlegend kontroverse – politische Positionen wider, die hier im Kontext von Geschichte verhandelt werden.

Migration und Gesellschaft

Für den Großteil der Interviewpartner:innen ist es eine Selbstverständlichkeit, Deutschland als Migrationsgesellschaft und Migration als Normalfall der Geschichte zu denken. Es finden sich mehrfach diesbezüglich Aussagen in den Interviews; teils wird dies spezifisch auf Deutschland und Europa bezogen, teils als historische Konstante benannt: »Die Zuwanderungen, die Auswanderung, [sind] [...] in der deutschen Geschichte, in der europäischen Geschichte wirklich keine Ausnahme, sondern Normalfall« (BIII11: 61). Noch einmal zugespitzter formuliert ein anderer Interviewpartner: »Also Deutschland ist ein Einwanderungsland, wer das sozusagen als Absurdum bezeichnet, der bezeichnet die Geschichte Deutschlands als Absurdum oder eigentlich der ganzen Welt als Absurdum, weil Migration ist Teil jeder Gesellschaft in den letzten, keine Ahnung, wie viel Millionen Jahren« (BIII2: 122). Sehr deutlich wurden solche Positionen in Reaktion auf ein Zitat des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Schmidt aus dem Jahr 1992, das den Interviewpartner:innen vorgelegt wurde. Es lautet: »Man kann aus Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto I. nicht nachträglich einen Schmelztiegel machen. Aus Deutschland ein Einwanderungsland zu machen, ist absurd« (Schmidt 1992). Eine solche Deutung wurde von den meisten Interviewpartner:innen kritisiert, nicht zuletzt die darin enthaltene »sehr negative Beschreibung von Migrationsgesellschaft« (BIII2: 122).

Weiterhin finden sich in den Interviews viele Aussagen, in denen teils beiläufig, teils direkt die Ubiquität von Migrationsbiografien thematisiert wird. Scherzhaft – aber auch mit der zugrunde liegenden politischen Intention, Migrationsbewegungen

zu normalisieren und entdramatisieren – bezeichnet sich ein interviewter Experte aufgrund seines Wohnortwechsels von einem zum anderen deutschen Bundesland als »Migrant« (BIII1: 28). Ein anderer Interviewpartner spricht von seiner »Minimigrationserfahrung«, weil er »von Ostdeutschland nach Westdeutschland« gezogen ist. Obwohl er ja dieselbe Sprache gesprochen habe und es dasselbe Land war, war es »schon erstmal ein Sprung in eine echt andere Gesellschaft, die sehr anders funktionierte und in der wir uns nicht auskannten« (BIII7: 39).

Eine chronologische Aufzählung zahlreicher Migrationsbewegungen verdeutlicht die lange Kontinuität von Migration. Dieser Interviewpartner berichtet auch, dass ihn selbst das Thema schon lange begleite. Er kenne »Geflüchtete, [...] nicht erst ab 2014, sondern schon aus den 80er Jahren«. Sie mussten

aus der Türkei fliehen [...] nach dem Militärputsch 1980, [...] aus Sri Lanka [...], als die Singalesen den Norden überfallen haben. [...] Ich kenne Leute aus Bosnien-Herzegowina, die aus dem Balkan fliehen mussten, [...] aus Syrien, aus dem Irak und das prägt einen schon so ein Stück weit. Und ich kenne eben auch ganz viele Leute, die irgendwann als sogenannte Gastarbeiter nach [Stadt] gekommen sind und die mittlerweile als [Städterinnen] und [Städter] ganz selbstverständlich ihren Part spielen. (BIII1: 28)

Die These, dass Migration der historische Normalfall ist, wird auf verschiedene Weisen begründet. Dabei stellt die Migrationsgesellschaft die Klammer dar, mit der das Ergebnis unterschiedlicher Wanderungsbewegungen begrifflich gefasst wird. Darunter fallen auch die Vertreibungen im Zuge des Zweiten Weltkriegs, viele Formen von Arbeitsmigration und Flucht, viele Interviewpartner:innen weigern sich, den Begriff im hegemonialen Sinn zu verwenden.⁴ Nicht nur die Normalisierung von Migrationsbiografien geht mit der positiven Bewertung von Migration und gesellschaftlicher Vielfalt einher. So meint ein Interviewpartner: »Ich finde einfach, dass so eine Stadt [...] auch sehr geprägt ist durch Menschen, die hierhin migriert sind. Und wenn man mit wachen Augen durch die Stadt geht, dann sieht man, was das mit der Stadt macht im Positiven« (BIII1: 28). Ähnlich äußert sich auch eine andere interviewte Person: »Also für mich hat Migration was sehr, erstmal sehr Positives so. Ich finde das toll, dass sich die Grenzen auch ein bisschen mehr geöffnet haben im Zuge von EU, und denke, jeder sollte das Recht haben, da zu leben, wo er möchte« (BIII7: 110). Beiden zitierten Interviewten ist gemeinsam, dass sie nicht negativ von Rassismus betroffen sind, Migrationserfahrungen haben sie weder selbstgemacht noch werden sie migrantisiert, also in der Migrationsgesellschaft als migrantisch wahrgenommen. Personen mit ne-

4 Gegebenenfalls könnten Differenzkategorien bei der Beschreibung der Migrationsgesellschaft untersucht werden. Zum Beispiel werden unterschiedliche Kategorien vermischt, wenn etwa von gemeinsamen Projekten mit Vertreter:innen »der türkischen Community, mit Russlanddeutschen, Flüchtlingen« berichtet wird, die aus der Motivation entstanden sind, dass die Menschen aus »diesen Migrantenmilieus sich bei normalen Kulturveranstaltungen eher selten [...] engagieren und einbringen« (BIII11: 27). Nationale Differenzkategorien sind hier dominant, aber keineswegs die einzigen.

gativer Rassismuserfahrung, die meist immer noch als Migrant:innen wahrgenommen werden, haben hier vielfach eine andere Perspektive.

Kennzeichnend für diese Perspektive ist ein weniger positiver Bezug auf Migration, der sich in unterschiedlichen Bereichen zeigt. Zum einen berichten viele interviewte Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen mit negativer Rassismuserfahrung von intensiven Auseinandersetzungen mit der eigenen Identität und dem Wunsch, die »eigene Geschichte« herauszuarbeiten. Betont wird dabei auch das Verbindende und Gemeinsame, was sich bspw. in den Interviews in der Verwendung der Wir-Form zeigt: »Also als wir angefangen haben, ging es darum, wir wissen so wenig über uns, über die Geschichte« (BIII20: 21). Dies wird auch als Resultat des gesellschaftlichen Ausschlusses wahrgenommen – zu lange sei das Problem des Rassismus aus der Perspektive von Personen untersucht worden, die nicht rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind. »[Es habe] quasi keine Diskurse, Auseinandersetzungen [gegeben], die jetzt von negativ betroffenen Menschen geführt worden sind, also von Rassismus negativ betroffene, sondern es ist meistens halt über schwarze Menschen geschrieben worden, über deren Geschichte, wenn überhaupt, aber immer aus der Sicht oder Perspektive der weißen Mehrheitsgesellschaft« (BIII2: 2).

Die beschriebene Selbstermächtigung bzw. das Empowerment marginalisierter Gruppen wird von den Interviewten mit der Aufarbeitung des historischen Ausschlusses verknüpft. Mit diesem einher gehe die homogene Formierung der eigenen Gruppe durch die »Mehrheitsgesellschaft« (ebd.). Es gehe vielfach zunächst darum, »erst mal natürlich überhaupt mal zu definieren, sich zu positionieren in der Gesellschaft, eine Identität, wenn sie denn vorhanden war, zu beschreiben, auch festzuschreiben. Eigenbeschreibungen oder Eigendefinitionen zu artikulieren. Also man hat sozusagen all die rassistischen Bezeichnungen [der »Mehrheitsgesellschaft«] abgelegt« (ebd.). Historische Aufarbeitung hieße dann, sich früherer Generationen von marginalisierten Kämpfenden zu erinnern, die z.B. »bereits in den 20er Jahren in Deutschland aktiv waren und auf die wir uns auch beziehen konnten« (ebd.). Es beinhalte auch, sich mit der historischen Genese der Nation zu beschäftigen und die eigene Perspektive einzubringen. So verbindet eine von Rassismus negativ betroffene Interviewpartnerin mit der Parole »Wir sind das Volk« der DDR-Oppositionsbewegungen 1989 die eigene Ausschlusserfahrung:

Ja [...], ich glaube, ganz lange Zeit habe ich auch gedacht, ja, die sind das Volk. Also, ich hätte mich nicht dazu gezählt. Das [...] ändert sich inzwischen. [...] Lange hatte ich das Gefühl, also man ist hier und man soll sich freuen, dass man hier sein darf, und dann hat man auch gefälligst keine Ansprüche zu stellen und das ändert sich aber. (BIII20: 69)

Dieser Anspruch auf Sichtbarkeit und die Ablehnung der Überwindung aller Unterschiede und Individualität zeigt sich exemplarisch in einer Interviewpassage. Hier berichtet die Befragte von einem Gespräch mit einer Person aus den USA, in dem der Gesprächspartner sagt:

»Ja, in Amerika hat man auch lange darüber geredet, dass wir ein Schmelztiegel sind«, und er sieht aber, dass es nicht funktioniert. Es hat nicht funktioniert, weil Schmelztie-

gel bedeutet: Jeder, wir alle zwar zusammen, aber jeder muss sich verändern, damit wir eins sein können. Und er würde das so beschreiben: »Warum können wir nicht ein Salad Bowl sein? Wo die Tomate bleiben darf, wie sie ist. Und aber gerade, weil sie so ist, wie sie ist, schmeckt das alles.« Also von den vielen Gesprächen mit ihm war es das, was immer noch hängt bei mir. (BIII20: 71)

Das ist eine andere Perspektive als die oben zitierten Äußerungen, dass »wir doch alle Migranten« seien. Vielmehr wird eine Besonderheit der eigenen Gruppe unterstrichen, die bewahrt werden soll. Hier zeigt sich neben der Normalisierung, bei der allen Menschen ein Migrationsstatus zugesprochen wird, auch als Empowerment ein Fokus auf die Besonderheiten einer migrantischen Gruppe (vgl. dazu Boger 2019).

Eine ähnliche Form der Homogenisierung der Eigengruppe findet sich auch in anderen Zitaten, wenngleich aus anderer Perspektive. Von einem Interviewpartner werden die Deutschen als »ein Flüchtlingsvolk« bezeichnet, das wegen der historischen Erfahrungen mit »sehr viele[n] Tote[n] von Flucht und Vertreibung« für diese Themen noch heute sensibilisiert sei (BIII12: 15). Hinter diesen Aussagen stehen essenzialistische Konzepte von Identität, die in der Migrationsgesellschaft von einigen Teilen der Bevölkerung geradezu betont werden.

Mitunter sehen Befragte eine Differenz zwischen Deutschen und Migrant:innen, die am Verhältnis zum Nationalsozialismus festgemacht wird. So wird die Position geäußert, »dass sich Migranten da halt eher schwertun mit dem Umgang mit dem Nationalsozialismus, weil sie da ja selber mit ihren Vorfahren nicht betroffen waren« (BIII11: 31). Damit erfolgt ein Othering bzw. eine »Veränderung« (Mecheril 2010, siehe Abschnitt 1.3.2): Die migrantisierte Person ist die historisch ›Andere‹ – auch wenn es in sehr vielen Fällen vielfältige Bezüge zum Nationalsozialismus und Holocaust gibt.⁵ Hier findet eine doppelte Perspektive auf »Veränderung« (siehe Kapitel 1 in diesem Band) statt, indem mit dem migrantisch ›Anderen‹ zugleich das historisch ›Andere‹ hingewiesen wird. Deutlich wird diese Position auch in der Reflexion auf ein Zitat von Alan Posener (2018), »Jeder Flüchtling sollte ein Bekenntnis zu Israel unterschreiben«. Dies wird stellvertretend für die Debatte wahrgenommen, dass Muslim:innen den Antisemitismus nach Deutschland »importieren« würden, wobei Geflüchtete und Muslim:innen gleichgesetzt würden. Hier werden Muslim:innen als die ›antisemitisch Anderen‹ konzipiert, was der Aufwertung des eigenen nationalen Kollektivs dient. Zweimal grenzen sich Interviewpartner:innen explizit von dieser Position ab (BIII5: 157ff., BIII12: 51).

In umgekehrter Perspektive äußert sich eine Person im Interview mit Blick auf die Deutschen ebenso verwundert über die essenzialistischen Identitätskonzepte: »Ich verstehe immer diese Menschen nicht, die irgendwie auf dieses Deutschein oder Deutsch, oder was auch immer, irgendwie pochen, finde ich komisch« (BIII19: 107). Bisweilen kippt eine solche Konstruktion – die Aufwertung der nationalen Eigengruppe – ins Nationalkonservative, wenn eine Kausalität zwischen wirtschaftlichem Niedergang und Migration von als fremd markierten »Kulturen« behauptet wird: »Also, im Augenblick

5 Dieses Phänomen findet man auch in anderen Kontexten, wie etwa die Debatte zwischen Jakob Augstein und Naika Foroutan (2017) zeigt.

[2019, die Verf.] ist Deutschland dabei, zu einem Einwanderungsland gemacht zu werden. Ist einfach so. Merkel nimmt das hin, bewirbt das auch zum großen Teil.« Dadurch gehe Deutschland wirtschaftlich kaputt, weil »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 81ff.).

Insgesamt lassen sich in den Interviews drei Grundpositionen zum Verhältnis von Migration und Gesellschaft unterscheiden, die einander teilweise in offenem Widerspruch gegenüberstehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie den Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ähneln, aber nicht eins zu eins ineinander aufgehen.

1. In vielen Interviews wird Migration als Normalfall aufgefasst, alle Menschen seien in gewisser Hinsicht Migrant:innen. Damit geht einher, dass durch Migration geschaffene Diversität positiv interpretiert wird. Gleichzeitig werden oftmals dabei gesellschaftliche Unterschiede ausgeblendet oder geleugnet, eine Blindheit für Hierarchien ist zu beobachten.
2. In den Interviews mit Vertreter:innen marginalisierter Gruppen zeigt sich (im Widerspruch zu Position 1) oft das Bestreben, mit den Themen, der Geschichte, Kultur oder Identität der Eigengruppe in der Geschichtskultur und der Gesellschaft insgesamt stärker sichtbar zu sein. Damit einher geht die Forderung nach stärkerer gesellschaftlicher Teilhabe. Damit sind immer wieder essenzialistische Vorstellungen über eine Identität der Eigengruppe verbunden, während zugleich die Migrationsgesellschaft als Normalfall angenommen wird (im Einklang mit Position 1).
3. Vereinzelt findet sich in den Interviews eine Position, die (im Widerspruch zu den Positionen 1 und 2) v.a. durch grundsätzliche Ablehnung von Migration oder eine äußerst kritische Haltung dieser gegenüber gekennzeichnet ist. Allenfalls sei sie für so kleine Gruppen zuzulassen, dass deren »Assimilation« an die Aufnahmegesellschaft realistisch erscheint. Diese Vorstellung geht (in Einklang mit Position 2) einher mit einem essenzialistischen Identitätskonzept; hier wird aber ethnopluralistisch das Überschreiten von nationalen Grenzen problematisiert.

Geschichtskultureller Wandel in der Migrationsgesellschaft

Wir haben in Kapitel 3.3.1 skizziert, wie die Interviewpartner:innen den allgemeinen geschichtskulturellen Wandel wahrnehmen und reflektieren, nun richtet sich der Fokus gezielt auf jenen Wandel, der mit der Migrationsgesellschaft verknüpft wird. Ein auffälliges Ergebnis ist, dass von den Befragten aus den Projekten, die wir wegen ihrer Arbeit zu Themen der Migrationsgesellschaft ausgewählt haben und die wir gezielt zu einem veränderten Umgang mit Geschichte befragt haben, die Verbindung zwischen geschichtskulturellem Wandel und Migrationsgesellschaft nur selten explizit gezogen wird.⁶ Häufig werden die Vorstellungen von Wandel in Bezug auf Migrationsgesellschaft nur implizit geäußert, nur einige nehmen ausdrücklich auf das Thema Bezug.

6 Wir haben die Interviews mit der Bitte um eine biografische Erzählung begonnen und auch um einen Rückblick darauf gebeten, was sich nach ihrer Wahrnehmung im Umgang mit Geschichte verändert hat. Für viele der Interviewten war das eine schwierige Frage.

Zum Beispiel werden dann »Migranten als Rückgrat« (BIII3: 16) des Wandels interpretiert. Auch wird Kolonialgeschichte, die heute eine größere Rolle spiele als noch vor einigen Jahren, als Vorgeschichte der Migrationsgesellschaft benannt.

Andere betonen, dass es ihnen in ihrer Arbeit um das Aufzeigen rassistischer Stereotype in der Migrationsgesellschaft gehe. Personen mit Rassismuserfahrungen sehen einen Wandel im Umgang mit Erfahrungen des Ausschlusses, der sich auf ihre eigene Geschichte bezieht: »Und daher [...] also – ich sehe schon einen Wandel, sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden so und sagen: ›Wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden‹, ja« (BIII20: 29). Kämpferischer äußert sich eine andere Interviewpartnerin mit Rassismuserfahrung:

Und ich glaube, vieles, was wir an Reibungen hatten mit den ganzen Diskussionen, ist dieser Prozess, dass man, und das gilt sicherlich für viele andere migrantische, eigentlich sind wir postmigrantische, also für migrantische Organisationen, die nämlich gegründet wurden in einer Zeit einer Hilflosigkeit. (BIII18: 88)

Dadurch habe, so führt die interviewte Expertin weiter aus, ein Emanziationsprozess eingesetzt.

Die oben genannten drei Grundpositionen zum Verhältnis von Migration und Gesellschaft spiegeln sich in den Äußerungen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft wider. Eine Interviewpartnerin beschreibt das damit zusammenhängende Spannungsverhältnis, das aus der Einsicht der Normalisierung von Migration erfolge (siehe oben Grundpositionen, Abschnitt 3.3.2). Sie habe vielfach Kontroversen um die Frage mitbekommen, ob sich die »Erinnerungskultur [...] an die Migrationsgesellschaft anpassen muss oder ob Migranten die Erinnerungskultur lernen müssen« (BIII5: 13). Hieran seien auch gemeinsame Projekte gescheitert. Eine Forderung in dieser Debatte ist es, historische Verflechtungen sichtbar zu machen, um auf diese Weise dem Problem der Verdrängung marginalisierter Perspektiven entgegenzuwirken. »Ich glaube, das kann sein, dass es stattfindet aktuell, dass die Thematik von Schwarzen in Deutschland, die hier ihren Lebensmittelpunkt schon immer hatten oder zumindest haben, dass das so ein bisschen weggedrückt wird durch diese Migrationsdebatte« (BIII2: 34). Damit wird anerkannt, dass es solche Verdrängungs- und Marginalisierungsmechanismen gibt, aber der Umgang damit unterscheidet sich von den oben beschriebenen Empowerment-Strategien:

Ich glaube, dass es sozusagen an uns liegt, deutlich zu machen, dass diese Fragen zusammengehören. Also, weil die Vorstellung von Schwarzen in Deutschland ist ja immer noch stark davon geprägt, dass das Leute sind, die erst vor Kurzem hierhergekommen sind oder so. Oder als fremd bezeichnet werden oder wahrgenommen werden. (BIII2: 34)

Diese Form des Othering (siehe Abschnitt 1.3.2) kennzeichnet Schwarze Menschen »als fremd, nicht dazugehörig, gerade eben angekommen, wahrscheinlich sogar noch illegal« und sei eng verwoben mit historischen Orientierungen. Sie habe zudem zahlreiche alltägliche Auswirkungen, äußere sich z.B. im Racial Profiling der Polizei (BIII2: 34).

Im Spannungsverhältnis dazu stehen Positionen, die solchen Othering-Prozessen Selbstermächtigung entgegensetzen: »Und das ist schon, glaube ich, für die ganze

Thematisierung von Kolonialismus, von deutschem Kolonialismus oder europäischem, markant, würde ich zumindest also, was mein Umfeld angeht, so einschätzen, dass der Antrieb wirklich und das Rückgrat, [das] sind Migranten, die hier leben und die ihre Geschichten erzählen wollen« (BIII3: 16). Insofern wird geschichtskultureller Wandel auf die »Migrant:innen« zurückgeführt, ihnen wird die Agency dafür zugeschrieben. »Also da hat sich was geändert, weil die Stimmen aus der Migrationsgesellschaft, die Stimmen von Migranten stärker, lauter zu hören sind, mehr werden, selbstbewusster werden, das würde ich schon sagen« (BIII3: 38). Diese Einschätzung geht einher mit einer positiven Bewertung einer zunehmenden gesellschaftlichen Offenheit für plurale Perspektiven, die auch als Teil eines politischen Wandels gesehen werden (vergleiche die Beschreibung der zweiten Grundposition »Empowerment«, Kap. 3.3.2). Zugleich werden die eigenen Aktivitäten als Teil dieses Wandels verortet. So berichtet eine andere Befragte, dass die eigene Organisation als Ausdruck von Hilflosigkeit gegründet wurde, nun aber eine neue selbstbewusste Position gefunden worden sei (BIII18: 88). Dabei wird die eigene Organisation als migrantisch und dann berichtend als »eigentlich [...] postmigrantisch« (ebd.) bezeichnet. Man müsse sich irgendwann entscheiden, »kämpf ich jetzt wirklich oder lass ich es bleiben« (BIII18: 94). Zugleich wird neben der Entscheidung für Widerstand das mit den rassistischen Erfahrungen verbundene Leiden deutlich: »Manchmal bricht es dann einem dann trotzdem raus, je nachdem worum es geht, aber ist halt immer die Frage, wie weit lass ich auch so was an mich heran« (ebd.).

Auch die dritte der oben skizzierten Positionen – eine grundsätzlich kritische bis ablehnende Haltung gegenüber Migration – findet sich in den Äußerungen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. Als Gegenposition zu den zunächst aufgeführten wird dort postuliert: »Wir müssen Migranten unsere Erinnerungskultur beibringen, sodass sie sich adaptieren können« (BIII5: 13). Diese Position beinhaltet eine Assimilationsaufforderung und umfasst sowohl spezifisch historische als auch nicht-historische Aspekte:

Also die, die unterschiedlichen Kulturen, unser christliches Abendland, das dann in Zusammenhang steht eben mit den östlichen muslimischen oder islamisch geprägten Kulturen, auch in der Gegenwart, jetzt in der Begleitung der syrischen Familie. Es ist schon schwierig, kulturübergreifend ein Verständnis zu finden füreinander, ne, es so stehenzulassen. Wenn die Familienmutter bei 35 Grad im Schatten – wir hatten einen heißen Sommer – mit zwei Kopftüchern und einem langen Kleid durch die Gegend läuft, dann möchte ich ihr manchmal das Kopftuch vom Kopf reißen und sagen: »Jetzt befreie dich doch endlich!« Ne. (BIII9: 73)

Während in dieser Position kulturelle Unterschiede ebenso betont wie historisch hergeleitet werden und zugleich die Aufforderung zur Anpassung verbalisiert wird, lassen sich in anderen Aussagen solche Assimilationsgedanken kaum noch finden. So wird in einem anderen Interview geschichtskultureller Wandel als Bedrohung des »Deutschtums« thematisiert. Diese Bedrohung werde von Menschen betrieben, die politisch links vom Interviewpartner stehen würden. Konkret genannt wird etwa der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und seine erinnerungspolitischen Aussagen (siehe *Negativer Wandel* in Kapitel 3.3.1). Der Interviewpartner ist zwar sehr vorsichtig in sei-

ner Ausdrucksweise, aber an einigen Stellen spricht er dann doch Klartext, wenn er als das beste Beispiel historisch-kultureller Arbeit ehemalige Deutsche in Neuseeland benennt, denen dort die »Bewahrung des Deutschtums« (BIII16: 7) gelungen sei. Geschichtskultureller Wandel im Allgemeinen wie in der Migrationsgesellschaft im Besonderen ist bei den Vertreter:innen dieser Position negativ konnotiert und wird von ihnen bekämpft; hier würden »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht« (BIII16: 85). Im Anschluss an solche Äußerungen lässt sich vermuten, dass für den Interviewten »die Migranten« mit ihren Perspektiven und Geschichten nicht Teil des kulturellen Gedächtnisses sind.

Insgesamt spiegeln sich in den Aussagen der interviewten Expert:innen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft die Positionen des politischen Diskurses zu den Migrationsfragen wider. Während sich manche positiv auf eine zunehmende Pluralisierung der Geschichtskultur und Verflechtung von Geschichten beziehen, hoffen andere darauf, »die eigene Geschichte« stärker sichtbar zu machen, während wieder andere versuchen, genau diese Positionen zu bekämpfen und sich für Assimilation und die Abwehr von migrationsbedingten Veränderungen einzusetzen. Diese Positionen haben bei Fragen der konkreten Erinnerungspraktiken und der historischen Bildung in der Migrationsgesellschaft einen besonderen Stellenwert, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

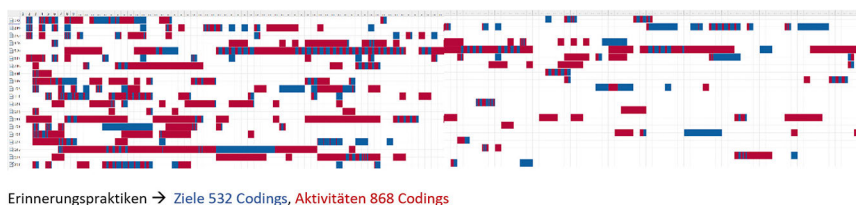
3.3.3 Perspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Zu den Gemeinsamkeiten der befragten Akteur:innen aus non-formalen Geschichtsinitiativen gehört, dass sie fast alle das Ziel haben, durch ihre Aktivitäten das »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« (Jeismann 1977) zu beeinflussen. Dafür nutzen sie unterschiedliche Erinnerungspraktiken, die sich z.T. explizit auf historisches Lernen beziehen, aber vorrangig einen gesellschaftspolitischen Fokus haben. Nicht nur für die Fachdidaktik lohnt sich eine Untersuchung, wie die Akteur:innen darüber sprechen, denn sie bieten erstens Einblicke in eine relevante Perspektive auf aktuelle Entwicklungen der Geschichtskultur; zweitens stehen sie exemplarisch dafür, wie Menschen Geschichtskultur beeinflussen wollen – und bieten damit eine gegenwartsbezogene Gelegenheit zu historischem Lernen.

Wie oben herausgearbeitet, fokussieren fast alle befragten Akteur:innen die politische Dimension der Geschichtskultur. Diese politisch orientierten Aktivitäten stellen sehr häufig den Rahmen der Erzählung über die eigenen Aktivitäten im geschichtskulturellen Wandel dar. Dabei wird auch deutlich, dass sie in Bezug auf die geschichtskulturellen Entwicklungen in der Migrationsgesellschaft drei grundsätzlich verschiedene Positionen vertreten, wie sie oben bereits umrissen wurden (siehe Abschnitt 3.3.2). Durch ihre ERINNERUNGSPRAKTIKEN wollen die untersuchten Akteur:innen mit ihren Initiativen die Geschichtskultur auf ihre Weise beeinflussen. Ein Blick auf die Codierungen verdeutlicht, dass sie dabei v.a. über ihre AKTIVITÄTEN (868 Codings) und konkreten ZIELE (532 Codings) sprechen. Weniger Thema ist HISTORISCHES LERNEN, welches sie durch ihre Aktivitäten anregen wollen (224 Codings, siehe dazu Abb. 3). Ab-

bildung 2 hingegen verdeutlicht, wie in den Interviews die Codes zu den AKTIVITÄTEN und ZIELEN der ERINNERUNGSPRAKTIKEN in den Interviews verteilt sind.

Kap. 3.3, Abb. 2: Aussagen über die Ziele und Aktivitäten der Erinnerungspraktiken im Vergleich (Ausschnitt aus Dokumentenvergleichsdiagramm, N=20) (eigene Darstellung)⁷



Deutlich wird dabei, dass AKTIVITÄTEN und ZIELE in allen Interviews Erwähnung finden und teils eng aufeinander bezogen sind. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Aktivitäten, in einem zweiten die Ziele und die damit verbundenen historischen Sinnbildungsmuster vorgestellt. Schließlich werden die verschiedenen Ziele historischen Lernens, die die Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte formulieren, herausgearbeitet.

Aktivitäten

Die in den Interviews beschriebenen Erinnerungspraktiken umfassen ein weites Spektrum von Aktivitäten, die ein Doing History (Macgilchrist 2015, siehe auch Kapitel 1.3.4) konkretisieren: Alle Interviewpartner:innen berichten von historischen Bildungsangeboten, die sie zur Verfügung stellen; dies war eines der Auswahlkriterien. Unter den Begriff der Bildungsangebote zählen ganz unterschiedliche Aktivitäten: Während einige Akteur:innen in und mit Schulklassen arbeiten (z.B. BIII4, BIII5, BIII8, BIII12, BIII14, BIII19), bieten andere Workshops außerhalb der Schule für unterschiedliche Altersgruppen an (z.B. BIII2, BIII4, BIII8, BIII9). Einige Akteur:innen bieten Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen an (z.B. BIII4, BIII7), andere Stadtführungen (z.B. BIII3) oder sie erstellen Ausstellungen (z.B. BIII18), die z.T. auch als Audioführungen angeboten werden (z.B. BIII13). Weitere Angebote bzw. Arbeitsfelder sind die Durchführung von Lesungen und Vorträgen (z.B. BIII1, BIII11), die Organisation und Durchführung von Reisen (z.B. BIII5, BIII7, BIII10, BIII13, BIII16) oder auch Jugendcamps (z.B. BIII12). Selten ist in den Interviews davon die Rede, dass die Akteur:innen Fortbildungen für Multiplikator:innen anbieten (z.B. BIII16). Es spiegelt sich in den Interviews wider, dass der Bereich der non-formalen historischen Bildungsangebote ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten umfasst (siehe dazu Plessow 2014). Häufig richten sich diese an Schulklassen in Form einer Ergänzung zum schulischen Geschichtsunterricht. Es werden dabei oft Themen angeboten, die »in der Schule ganz selten behandelt« (BIII4: 44) werden.

7 In dieser Grafik steht jede Zeile für einen Fall, jede Spalte für einen Absatz im Transkript.

Nach den Bildungsangeboten (mit 304 Codings) am häufigsten werden unterschiedliche Formen der Medienproduktion in den Interviews als ERINNERUNGSPRAKTIKEN der untersuchten Geschichtsinitiativen genannt (166 Codings). Hierzu zählen v.a. einerseits die Konzeption und Entwicklung von historischen Ausstellungen (z.B. BIII18), andererseits unterschiedliche publizistische Tätigkeiten, die von der Publikation von Monografien (z.B. BIII6) über die Erstellung von Broschüren (z.B. BIII1) bis hin zur Herausgabe von Zeitschriften reichen (z.B. BIII14). Diese Aktivitäten gehen einher mit eigenen Forschungsaktivitäten, die ebenfalls häufig in den Interviews angesprochen werden (92 Codings). Sie beinhalten u.a. Archivarbeit (z.B. BIII3, BIII6, BIII10) und verschiedene Formate der Oral History (z.B. BIII15, BIII16, BIII20). Das Spektrum der erforschten Themen umfasst den Holocaust sowie dadurch bedingte Migrationserfahrungen, Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie andere Migrationsgeschichten und deren koloniale Zusammenhänge.

In der Beschreibung der Erinnerungspraktiken spiegelt sich zudem die politische Dimension der Geschichtskultur wider, wie bereits oben thematisiert wurde. Zwar sind geschichtskulturelle Aktivitäten per definitionem politisch (Rüsen 2013), aber es gibt darüber hinaus zahlreiche Äußerungen der politischen Arbeit im engeren Sinne (118 Codings), die genauer zu betrachten sind. Dazu gehört zunächst die konzeptionelle Arbeit in den Projekten (z.B. BIII5, BIII13), die Formulierung politischer Forderungen z.B. nach Straßenumbenennungen (insb. BIII2 und BIII3), aber auch Kampagnenarbeit (z.B. BIII15), die bis zur Organisation von Demonstrationen für die Einrichtung eines Gedenkortes reichen kann (z.B. BIII15, BIII17). Diese explizit politische Ausrichtung geht einher mit umfangreicher Öffentlichkeitsarbeit der jeweiligen Geschichtsinitiativen, die sich bspw. in der Organisation von Gedenkveranstaltungen äußert, die verschiedene Themen ansprechen (z.B. Kolonialgeschichte, Kontinuitäten rassistischer Gewalt mit Blick sowohl auf Nationalsozialismus und Holocaust als auch DDR und BRD sowie das Gedenken an Opfer von Krieg und Vertreibung).

Insgesamt zeigt sich bei den Erinnerungspraktiken der Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte eine deutliche Verflechtung unterschiedlicher – und hier keineswegs vollständig beschriebener – Tätigkeiten. Schulische Bildungsangebote sind zwar enthalten, aber stehen keineswegs im Zentrum des Engagements, sondern v.a. finden sich Kombinationen von eigenen Forschungsaktivitäten, politischen Absichten und Bildungsangeboten. In ähnlicher Weise treffen diese Aussagen auch auf Projekte zu, die stärker Biografiearbeit leisten und Erzählcafés anbieten oder die Gedenk- und Erinnerungsorte oder historische Denkmäler pflegen.

Ziele der Erinnerungspraktiken

Die Ziele der jeweiligen Erinnerungspraktiken werden vielfach in den Interviews benannt (siehe Abb. 2). Sie sind oft mit einer Kritik an der gegenwärtigen Geschichtskultur verbunden, die teils implizit bleibt, teils offen geäußert wird. Dabei wird immer wieder die Differenz zwischen der etablierten Geschichtswissenschaft, die meist an den Universitäten verortet wird, und der Gesellschaft betont. Die eigenen Erinnerungspraktiken werden dabei in ihrer Brückenfunktion herausgestellt: Elementarisierung bzw. didaktische Vereinfachung universitären Wissens für eine breite Öffentlich-

keit wird häufig als Ziel benannt. So spricht eine Person davon, in ihrem Projekt »Forschungserkenntnisse einfach auch für ein breites Publikum, letztlich für die Gesellschaft fruchtbar zu machen« (BIII11: 11). Ein anderer Interviewter möchte »die Grenze zwischen Gesellschaft und Wissenschaft einreißen« (BIII4: 225). Diese Äußerungen gehen mit einer Kritik an der Geschichtskultur einher, die besonders deutlich hinsichtlich des deutschen Kolonialismus formuliert wird. Demnach hätten viele Menschen kaum Kenntnisse von und Interesse an der Geschichte des Kolonialismus, obwohl für diesen weitgehende historische Forschungen vorlägen (BIII3: 2). Hieraus begründet sich für viele Befragte die Existenznotwendigkeit der eigenen Geschichtsinitiativen. Deutlich wird an diesen Beispielen, dass hier eine Differenz zwischen unterschiedlichen Qualitäten von Geschichtserzählungen betont und ihnen verschiedene Plausibilität bzw. Triftigkeit zugewiesen wird (Rüsen 1983, vgl. auch Kapitel 1.3.3).

So interpretiert ein Interviewpartner etwa negative Bilder von Sinti und Roma, die Teilnehmer:innen eines vom ihm durchgeführten Workshops äußerten, als Ausdruck fehlender Kenntnisse über deren Geschichte. Es geht also um die Reflexion des stets normativ aufgeladenen Stereotyps (»normative Triftigkeit«), die Thematisierung von Kenntnissen hier am Beispiel der Geschichte der Sinti und Roma (»empirische Triftigkeit«) und die Frage, inwiefern ein Sinnzusammenhang zwischen den Stereotypen und den Kenntnissen herzustellen ist, sodass die Stereotypen revidiert werden können (»narrative Triftigkeit«) (Rüsen 1983: 76–84). »Und da sage ich, das ist nicht schlimm, das stimmt alles nicht. Aber wir sind ja dazu gekommen, euch das beizubringen. Und es kann auch niemand was dafür, dass er Vorurteile gehört hat. Wichtig ist, was er draus macht, wenn er weiß, wie es wirklich ist« (BIII8: 3). In ähnlicher Weise gibt es Berichte über antisemitische oder auch rassistische Stereotype (BIII19: 55). Zu den Zielen dieser Erinnerungspraktiken gehört also ein reflektierter und besser begründeter Umgang mit Geschichte, womit nicht selten auch ein Abbau antisemitischer und rassistischer Stereotypen gemeint ist.

Dabei wird in vielen Interviews explizit als Ziel der eigenen Erinnerungspraktik genannt, man wolle Aufklärungsarbeit leisten; in einem Fall wird sogar von einem »Aufklärungsauftrag« (BIII3: 2) gesprochen. Dabei sehen sich diese Akteur:innen als Expert:innen für ein Thema und wollen auf falsche oder einseitige Erzählungen aufmerksam machen, sodass diese im Hinblick auf eine »historische Wahrheit« korrigiert werden könnten. Während einige Interviewpartner:innen betonen, man müsse »vielleicht auch ab und zu mal korrigierend eingreifen« (BIII10: 97), berichten andere, dass an sie der Wunsch herangetragen wurde, »dass ihr die Geschichte weitergebt«, und zwar eine Geschichte, die als »wahr« verbürgt wird (BIII4: 6). Bei näherer Betrachtung wird bei den Zielen sehr schnell deutlich, wie politisch die Akteur:innen die non-formalen Bildungsprojekte konzipieren. So gibt es mehrfach Äußerungen, die gesellschaftliche Debatten thematisieren oder diese anstoßen wollen. Eine Interviewte wünscht sich engagierte Debatten über den Abriss des ehemaligen Palasts der Republik (BIII19: 123). Andere setzen sich dafür ein, dass den Holocaustüberlebenden stärkere Beachtung zukommen sollte, auch weil sie ihre Traumata an die Kinder und Enkelkinder weitergeben (BIII4: 6). Einzelne Interviewpartner:innen zeigen sich als Mittler:innen im »Generationenkonflikt« (BIII5: 73) bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust (ähnlich auch: BIII5: 105), andere wollen »in der Stadt sichtbarer« (BIII17: 59), also mit ihren The-

men präsenter werden. Wieder andere behandeln in ihren Workshops die historische Dimension des Nahostkonflikts, die jüdische Geschichte in muslimisch geprägten Ländern (BIII7: 11), oder sie thematisieren neokoloniale Hierarchiebeziehungen oder rassistische Bilderwelten in der deutschen Gesellschaft (z.B. BIII14: 81, BIII16: 156). Aufgrund des gesellschaftlich weiterhin tief verankerten Rassismus benennt eines der beteiligten Projekte als zentrales Ziel der eigenen Arbeit: »Wir wollen Kontinuitäten zeigen« (BIII15: 5).

Dabei ist die historische Bildungsarbeit der untersuchten Projekte oft gegen rechte Demonstrationen und die dort geäußerte Geschichtsinterpretation gerichtet (z.B. BIII1: 88), andere Interviewpartner:innen berichten, dass das Erstarken rechter Bewegungen viele »motiviert [...], Position zu beziehen und sich kritisch zu beschäftigen« (BIII2: 56). Die Interviewpartner:innen unterscheiden sich jedoch deutlich, indem welche langfristigen Ziele sie verfolgen. Vielfach werden gesellschaftspolitische Interessen benannt, die mit der historischen Bildungsarbeit verbunden werden: »Das heißt also, wir alle sind praktisch aufgerufen zu überlegen, in welcher Art von Gesellschaft wollen wir leben, von [...] welchen Verhältnissen sollte die geprägt sein« (BIII2: 2). Andere wünschen sich eine »Besinnung auf den Frieden« (BIII5: 61), was z.T. auch als »Verständigung« (BIII10: 3) bezeichnet wird. Die damit verbundenen politischen Positionen erweisen sich als ebenso konkret wie widersprüchlich, wenn es um die Schaffung von Gedenkortern (z.B. BIII10: 53, BIII11: 37, 47) oder um die Umbenennung von Straßen und Plätzen geht, die mehrfach in den Interviews thematisiert werden (z.B. BIII1: 2, BIII3: 2, 8, 10, BIII17: 51). Hier zeigt sich erneut die Kontroversität der Geschichtskultur, wobei erneut die drei oben herausgearbeiteten Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel deutlich werden (siehe Abschnitt 3.3.2):

1. Es gibt zahlreiche Äußerungen über die ERINNERUNGSPRAKTIKEN (156 Codings), die auf eine Pluralisierung der Geschichtskultur hinwirken. Zu nennen ist hier die »Zielrichtung, Geschichte von unten« zu schreiben, »also lokale Geschichte mit Aspekten zu bereichern, die bisher in der offiziellen, in Anführungszeichen, Geschichte zu wenig präsent waren« (BIII1: 2). Es geht dann um die Thematisierung bisher kaum bekannter Themen, bspw. das Aufzeigen kolonialer Verflechtungen in bereits bekannten historischen Zusammenhängen (BIII1: 20), sodass ein historisches Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann (BIII1: 84). Das gleiche Argument, bisher unbekannte, verdrängte Geschichten sichtbar zu machen, findet sich auch auf der anderen Seite im Kontext der Thematisierung von Vertreibungen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und der in diesem Rahmen betriebenen Zeitzeug:innenbefragung (BIII16: 3). Dabei werden aus den unterschiedlichen geschichtspolitischen Perspektiven jeweils verschiedene normative Maßstäbe angelegt, welche Themen relevant seien und beleuchtet werden sollten (»normative Trifftigkeit«).

Einige Interviewte kritisieren, dass »traditionell das Geschichtsbild extrem europazentriert oder westzentriert« (BIII6: 6) sei, und fordern dazu auf, nicht-westliche Perspektiven zu ergänzen.

Also uns ist es immer ganz wichtig, die globale Perspektive aufzuzeigen. Also ein ganz wichtiges Lernziel von diesem Workshop ist immer, dass die meisten Geflüchteten sich weltweit außerhalb Europas bewegen und dass nur ein ganz kleiner Teil letztlich, einmal nach Europa will, dann überhaupt nach Europa gelangt, und das in Verhältnis zu setzen zu Ressourcen. (BIII14: 61)

Es kann also von einer Pluralisierungsstrategie gesprochen werden, welche die Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte verfolgen. Das beschreibt auch BIII15 (28) ähnlich für ihre Erinnerungspraktiken: »[U]nd da reinzugehen mit einer alternativen Erzählung, das war ja so ein bisschen unser Ziel.«

Dabei geht es nicht nur um die Pluralisierung auf der Ebene der Geschichtskultur. Auch innerhalb einzelner Projekte sollen bisher nicht befragte Perspektiven berücksichtigt werden (BIII4: 52), wenn Geschichten zu einem sonst bereits breiter wahrgenommenen historischen Thema erzählt werden (BIII4: 56, ähnlich auch: BIII7: 132).

Zum Teil wird dies auch als Strategie des didaktischen Prinzips der Multiperspektivität expliziert (BIII5: 32ff.), um einem »blinden Fleck« (BIII8: 3) zu begegnen. Ein Interviewpartner beschreibt seine Vorstellung, was Geschichte sei, in diesem Zusammenhang pointiert:

Ja, vielleicht [...] würde ich das als einen Raum von widerstreitenden Positionen und Sichten auf das, was bis jetzt passiert ist, sehen. Also es ist sicher nicht das, was ich als Schüler quasi gelehrt bekam, dass es das ist, was jetzt im Schulbuch steht so. Sondern wirklich so eine Kakophonie aus sehr vielen verschiedenen Deutungen, ja, dessen, was bisher war. (BIII3: 66)

2. Auch Aussagen über ERINNERUNGSPRAKTIKEN, die auf ein Empowerment marginalisierter Gruppen zielen, finden sich im Sample – wenn auch deutlich in der Minderheit. So berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie begonnen habe, sich im Feld der historisch-politischen Bildung zu engagieren, um dem Rechtsruck in der Gesellschaft etwas entgegenzusetzen. Sie »als Frau mit Migrationshintergrund« habe lange das Gefühl gehabt, sie dürfe nicht mitreden, »erst recht nicht irgendwas fordern oder so« (BIII20: 29). Zugleich berichtet sie davon, dass sie in den letzten Jahren dazu aufgefordert worden sei, ihre Stimme zu erheben, »also je mehr halt so diese Rechte laut wird«. Diese politische Motivation, die Ausdruck eines Empowerments ist, wie es oben ausführlich behandelt wurde, wird als Wandel verstanden »sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden so und sagen, wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden, ja« (ebd.). Andere berichten davon, dass es in den Projekten darum ging, sich »natürlich jetzt Gehör [zu] verschaffen, dass wir uns auch sozusagen auch mit unserer eigenen Geschichte beschäftigen« (BIII2: 20). Zum einen wird in manchen Projekten diese Strategie ganz bewusst als Erinnerungspraktik eingesetzt, um eine bestimmte Gruppe zu empowern, in diesem Fall migrantisierte Frauen:

Und wir versuchen, Geschichte zu machen und gleichzeitig aber auch Empowerment für mehr gesellschaftliche Partizipation von Migrantinnen. Und das machen wir über

dieses Vehikel, dass wir die Geschichte der Migrantinnen, die schon politisch aktiv waren, recherchieren und das lebensgeschichtlich machen und auch gucken, dass wir noch möglichst viel Oral-History-Quellen für diese Gruppe gewinnen. (BIII13: 3)

Zum anderen werde diese Strategie implementiert, um die eigene Community insgesamt zu stärken. So berichtet eine andere Interviewte mit Blick auf die Organisation einer Ausstellung, dass es auch darum gehe, Erinnerungen zu bewahren, um Identitätsangebote zu schaffen. »Die andere Frage bei dieser Ausstellung – das ist eigentlich auch wieder ein Teil dessen: Wir verlieren inzwischen die erste Generation an Gastarbeitern, die gehen so langsam von uns, damit verlieren wir einen Teil Geschichte« (BIII18: 7). Dabei wurde »vieles, was vielleicht auch dem Ganzen etwas Wehmütiges oder Schweres geben würde« (ebd.), aus der Ausstellung ausgeklammert, um positive Erzählungen über die Community, die auch als »Schicksalsgemeinschaft« bezeichnet wird, zu stärken.

Eine ähnliche Position bei substanziell unterschiedlichen Themen und politischen Positionen findet sich in einem Bericht über die Erinnerungspraktik in einem Erzählcafé. Dabei sei der Lebensbericht einer Person mit Migrationserfahrung im Rahmen von Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg Thema gewesen. Im Anschluss sei eine kontroverse Debatte über den Heimatbegriff unterbunden worden, denn es sei »ja auch die Aufgabe von uns Moderatorinnen, praktisch immer wieder dieses Positive zu verstärken« (BIII9: 3, ähnlich auch 31). Im Vergleich wird deutlich, dass bei den oben genannten Empowerment-Strategien die Frage der Triftigkeiten ein wesentlicher Faktor bei der Plausibilisierung der eigenen Arbeit ist (Rüsen 1983, vgl. auch Kapitel 1.3.3). Demgegenüber bleibt im Erzählcafé diese Frage ausgeklammert, im Zentrum stehe die Stärkung der Teilnehmer:innen. Bei dem letztgenannten Projekt fehlt eben nicht zufällig der Anspruch, Geschichtskultur zu verändern, vielmehr liegt der Schwerpunkt darauf, dass die biografisch relevanten Geschichten erzählt werden können und die eigene Perspektive zur Sprache gebracht werden kann (BIII9: 51).

3. Es gibt schließlich einige Aussagen über Erinnerungspraktiken, die den Wunsch nach Verstetigung bisheriger Perspektiven und Orientierungen beinhalten. Sie stehen einem geschichtskulturellen Wandel grundlegend skeptisch gegenüber. Dazu zählen solche Positionen, die Deutschland nicht als Migrationsgesellschaft begreifen und damit auch einen durch Migration ausgelösten geschichtskulturellen Wandel ablehnen (siehe Fallbeschreibung 2). Es geht in dem Projekt dieses interviewten Experten darum, die Vertreibungserfahrungen nach dem Zweiten Weltkrieg in der Geschichtskultur zu verankern und nicht einem Vergessen anheimfallen zu lassen (BIII16: 3). Dies wird als Teil des größeren Ziels, das »Deutschtum zu bewahren« (BIII16: 7), verstanden. Die in den Archiven hinterlegten Zeitzeug:inneninterviews nehmen dabei im politisch entgegengesetzten Sinne des Diktums von Theodor W. Adorno die Funktion einer Flaschenpost ein – mit diesem Begriff hatte Adorno während des Zweiten Weltkriegs im US-amerikanischen Exil die verstellte Wirkmacht jeder kritischen Theorie bezeichnet; das Einzige, was bleibe, sei den Gedanken über die Zeit zu retten. Ähnlich resignativ, jedoch in diesem Fall in Bezug auf die Wirkmacht völkischen Denkens, argumentiert der Interviewpartner, wenn er sich positiv

auf ein Zitat Björn Höckes bezieht. Darin drückt der Vertreter des völkisch-nationalistischen Lagers in der AfD die Hoffnung aus, dass Deutschland noch eine tausendjährige Zukunft beschieden sei. Der Interviewpartner hat demgemäß Archive für die Zeitzeug:inneninterviews ausgewählt, »von denen zu erwarten ist, dass sie in fünfzig Jahren noch bestehen. Aber auch ein Archivbestand ist endlich. Nicht. Das hat etwas mit dem Bestand des Staates zu tun; und ob der noch mal tausend Jahre stehen wird – wie Höcke sagt [...] –, ist eine andere Sache« (BIII16: 99). In seinen Erinnerungspraktiken blitzt die Hoffnung auf, dass spätere Generationen wieder stärker am Projekt »Deutschtum bewahren« interessiert sein könnten, sich eine »deutsche Tradition« somit verstetigen lasse. Es geht ihm also darum, bestimmte Deutungen in der Gesellschaft zumindest in den Archiven aufrechtzuerhalten, gerade weil sie immer weniger geteilt werden.

Die Gefahr einer von Björn Höcke angemahnten »erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad«, ein Ziel, das auch dieser Interviewpartner teilt, führt wiederum bei manchen Interviewpartner:innen zu dem Wunsch, sich zu empowern, andere hingegen wollen die mittlerweile in der BRD offiziell zur Staatsräson erhobene Position des »Nie wieder« verstetigen. Auch hier geht es darum, eine weit verbreitete historische Orientierung beizubehalten: »Und das ist was, was wir auch mit diesen Geschichten halt zeigen möchten, dass man sich für Rechte anderer einsetzen muss und soll« (BIII14: 6). Diese Position wird als geschichtskulturelle Errungenschaft angesehen, die es gegen einen Wandel zu verteidigen gelte. Auch das steht im deutlichen Widerspruch zu den oben dargestellten Pluralisierungs- und Empowerment-Strategien, die von anderen Interviewpartner:innen vertreten werden und sich gegen die Staatsräson stellen. Stattdessen zielen diese darauf, rassistische Kontinuitäten sowie das gegenwärtige Fortwirken nationalistischer oder nationalsozialistischer Strukturen zu benennen und sich deutlich von einer Erinnerungskultur, die »tatsächlich Staatssache geworden« (BIII13: 51) ist, abgrenzen.

Nicht alle Interviewten lassen sich eindeutig einer dieser drei Positionen – Pluralisierungs-, Empowerment- oder Verstetigungsstrategie – zuordnen. Vielmehr berichten die Interviewpartner:innen bisweilen, dass sie mit dem Ziel des Empowerment begonnen haben, inzwischen vermehrt auf eine Pluralisierung setzen oder auch zwischen diesen Positionen je nach situativem und/oder politischem Kontext flexibel entscheiden (dies beschreibt auch Boger 2018). Die Positionen sind jedoch keineswegs bloß analytische Trennungen, sondern zeigen grundlegend verschiedene Strategien auf, die den einzelnen Erinnerungspraktiken zugrunde liegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie den Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ähneln, aber nicht damit identisch sind.

Sinnbildungen

Die oben skizzierten Grundpositionen äußern sich auch in unterschiedlichen historischen Narrationen, die im Folgenden mithilfe der Sinnbildungsmuster nach Rüsen differenziert werden sollen (Rüsen 1983: 39ff., siehe auch Kapitel 1.3.3). Analysiert wird dies anhand der Äußerungen der Interviewpartner:innen zur gegenwärtigen Relevanz ihrer

Themen. Diese Äußerungen erfolgen häufig im Zusammenhang mit Aussagen über die ERINNERUNGSPRAKTIKEN (insgesamt 556 Codings).

Mit 211 Codings wurden TRADITIONALE SINNBILDUNGEN besonders häufig formuliert. Traditional ist eine Sinnbildung, wenn an Ursprünge von etwas erinnert wird, denen bis in die Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft Bedeutung beigemessen wird. »Wir müssen den Ursprung kennen« (BIII9: 109), beschreibt dies eine der befragten Akteur:innen. Als Ursprung wird etwa die Ansiedlung der eigenen Community »ab der Mitte des 16. Jahrhunderts« erwähnt; dieser Ort sei für den Vater bis in die Gegenwart die eigentliche Heimat (BIII10: 5). Dieselbe Person erzählt von einer Reise nach Osteuropa, »das war überall zu spüren, was für Spannung da dieses ganze, diese ganze Entwicklung von Krieg und Vertreibung bewirkt hat« (BIII10: 3). Aber auch zeitlich nähere Ereignisse können in einer traditionellen Sinnbildung Relevanz für die Gegenwart haben:

Und 2010 war für mich auch ein ganz krasser Diskurs, Bruch und Zäsur [...]. Also Sarrazin ist der Türöffner für alles, was wir seitdem erleben. Und zwar eben, was man ja immer so früher gesagt hat. In den 90ern waren das ja halt eben die Stiefelträger und so, diese Nazis. Und seit 2010, seit Sarrazin, sind es halt die Herren im Anzug, die halt rumpoltern. Und das ist schon mal ganz schön heftig. (BIII6: 142)

In diesen traditionellen Sinnbildungen werden Ursprünge benannt, die in der deutschen Migrationsgesellschaft im Kontext der non-formalen Bildungsangebote relevant sind. Diese wenigen angeführten Beispiele, die für die interviewten Personen Bedeutung haben, sollen illustrieren, wie vielfältig solche Sinnbildungen im Diskursfeld der Geschichtskultur verhandelt werden.

Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass mit 201 Codings die KRITISCHEN SINNBILDUNGEN am zweithäufigsten im Material vertreten sind. Codiert wurden Passagen, in denen eine Sinnbildung abgelehnt wird, aber noch keine neue formuliert wird (Rüsen 1983: 49ff.). Dabei gibt es kritische Sinnbildungen, die die Geschichtskultur in einem weiten Sinne in den Blick nehmen:

Aber nichtsdestotrotz ist es wie überall, dass eben einfach traditionell das Geschichtsbild extrem europazentriert oder westzentriert ist. Dafür können die Menschen nichts. Es ist ja auch kein Vorwurf. Aber eben ich denke mal, dass man eben ergänzend diese anderen Meinungen mit einbauen muss, um die eigene Meinung zu korrigieren, weil die eigene Meinung nicht immer die Wahrheit an sich ist. (BIII6: 6)

Konkreter und ebenso eindrücklich werden kritische Sinnbildungen in den Auseinandersetzungen mit Zitaten formuliert. Unter anderem wurde den Interviewpartner:innen, wie bereits erwähnt, ein Zitat von Helmut Schmidt aus dem Jahr 1992 vorgelegt: »Man kann aus Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto dem Ersten nicht nachträglich einen Schmelztiegel machen. Aus Deutschland ein Einwanderungsland zu machen ist absurd« (Schmidt 1992). Dazu äußert eine Interviewpartnerin:

Ja, ich finde andersrum, ich finde es absurd natürlich, wenn man sich deutsche Geschichte anguckt, gibt es natürlich so eine Einwanderungs- und Auswanderungs- und

so weiter Geschichte. Also klar, also irgendwann haben hier noch gar keine Leute gelebt, die kamen halt irgendwann her und es gab immer diese Wanderungsbewegung und so. Also [...] das finde ich halt immer so absurd, das so zu verkennen, oder das hat immer, glaube ich, mit irgendwas sich konstruieren so zu tun irgendwie. So. Und das ist natürlich auch eine Frage des Willens oder sowas. Genau. Aber klar, wenn ich mir Deutschland angucke, ist es ja faktisch auch ein Einwanderungsland. (BIII7: 124)

Diese Person kritisiert also die traditionale Sinnbildung Schmidts, indem mit dem Verweis auf Argumente der narrative Zusammenhang, den Helmut Schmidt herstellt, verworfen wird (»narrative Triftigkeit«), und formuliert eine alternative traditionale Sinnbildung. Zugleich sind solche Ablehnungen von Sinnbildungen immer auch an die normative Triftigkeit und damit nicht zuletzt an die politische Position des Einzelnen geknüpft.

Deutlich seltener mit 86 Codings werden in den Interviews EXEMPLARISCHE SINNBILDUNGEN formuliert. Exemplarisch ist eine Sinnbildung, wenn aus der historischen Betrachtung überzeitliche Regeln abgeleitet werden, wie es in den folgenden Beispielen geschieht:

[D]as ist sehr interessant, dass man, dass sich Geschichte aber auch immer wieder wiederholt und dass die Menschen, die Mechanismen nicht dazu geeignet sind, den Punkt zu entdecken und zu sagen: »Moment, die machen genau dieselben Fehler, hört doch mal auf.« Aber Geschichte wiederholt sich, so wie die Mode immer wiederkommt, kommt auch die Dummheit der Menschen immer wieder. (BIII18: 94)

Solche Formen historischen Denkens sind regelmäßig in den Bildungsangeboten relevant, wie etwa das folgende Beispiel zeigt:

Und je nachdem, wo die jeweiligen Menschen herkommen, heißt es dann halt: »Ah ja, das hat auch mit unserer Geschichte was zu tun, ne?« Also ich hatte beispielsweise zwei Männer aus der Türkei, die irgendwie innerhalb der letzten ein, zwei Jahre geflüchtet sind, und die haben einen wirklich starken Bezug zu dem, was sie aktuell erleben, irgendwie immer wieder gezogen. Und da auch dann im Prinzip gesagt: »Okay, vielleicht ist es deutsche Geschichte, oder deutsch-europäische Geschichte, aber diese Parallelen zu sehen und zu sehen, dass solche Sachen immer wieder auch passieren.« Jetzt nicht der Holocaust in dem Ausmaß, aber die Art und Weise, wie sich im Prinzip die NSDAP zum Beispiel die Macht angeeignet hat und die Zersetzungen innerhalb der Gesellschaft und so weiter und so fort. Und die Verfolgung von politisch Andersdenkenden und genau. Und da wurde eine superstarke Parallele gezogen und deswegen glaube ich auch [...], im Prinzip ist es schon eine Universalgeschichte, weil wir daraus lernen können. Und ich glaube, das kommt bei ganz vielen eigentlich auch so an, ja. (BIII19: 61)

Dieses Zitat verdeutlicht, wie sehr die in Bildungskontexten formulierten historischen Deutungen vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen der jeweiligen Rezipient:innen verhandelt werden (siehe dazu Meyer-Hamme 2009). Der Umgang mit solchen Sinnbildungen ist dann Gegenstand der Debatten in den jeweiligen Erinnerungspraktiken.

GENETISCHE SINNBILDUNGEN schließlich werden in den Interviews im Vergleich zu den anderen Sinnbildungsmustern am seltensten formuliert (58 Codings). Dabei wird Geschichte erzählt als gerichtete Veränderung bzw. Entwicklung, die auch in die Zukunft gedacht wird. Dies kann sowohl Rückschritts- als auch Fortschrittsgeschichten umfassen. So beklagt eine befragte Person den Bedeutungsverlust bzw. ein Verschwinden von Geschichte: »[E]twas praktisch über die Vergangenheit sozusagen als so einen Kanon zu lernen, das verschwindet ja aus den Schulen [...] und auch sozusagen aus dem Wissenskanon immer mehr« (BIII13: 51). Damit wird die Zukunft anders konzipiert als die Erfahrungen der Vergangenheit. Dies trifft auch auf die folgende Beschreibung der Geschichtskultur zu:

Diese Abhängigkeit wird abgelöst von einer Emanzipation, Emanzipation im Sinne einer nicht nur Rechte-Einforderung, sondern auch zu sagen: »Ne, ich will das nicht, ich mach das nicht, das passt nicht zu mir. Du magst davon überzeugt sein, ich bin das nicht.« Und das ist der Punkt, an dem man, im normalen Leben würde man sagen: Da ist man erwachsen geworden. Und ich glaube vieles, was wir an Reibungen hatten mit den ganzen Diskussionen, ist dieser Prozess, dass man, und das gilt sicherlich für viele andere migrantische, eigentlich sind wir post-migrantische, also für migrantische Organisationen, die nämlich gegründet wurden in einer Zeit einer Hilflosigkeit, einer Abhängigkeit und die jetzt einen Umbruch hat in die andere Zeit, nämlich die Zeit der Sprache, der Kommunikation und der Emanzipation. Und das ist der Punkt, an dem man eben auch keine Vorbilder mehr braucht, weil, Vorbilder sind vormals Erzieher gewesen. (BIII18: 88)

Der hier beschriebene geschichtskulturelle Wandel wird als gerichtete Entwicklung konzipiert, die an einem Zielpunkt – dem Ende der Hilflosigkeit und Abhängigkeit – angelangt ist.

Insgesamt ist es nicht erstaunlich, dass sich alle vier Sinnbildungsmuster in den Interviews wiederfinden lassen. Sie zeigen die Vielfältigkeit der Narrative, mit denen sich Menschen in der deutschen Migrationsgesellschaft historisch orientieren. Dabei zeichnet sich ab, dass bei den Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte der Fokus auf der Thematisierung von Traditionen liegt. Die konkreten Bezüge richten sich auf sehr unterschiedliche Traditionen; dementsprechend stehen diese ebenso wie die ihnen jeweils beigemessene Relevanz oft im Widerspruch und in Spannungsverhältnissen zueinander. Bemerkenswert sind zudem die Codeüberlappungen im Material, also solche Aussagen, die als direkte Kombination verschiedener Sinnbildungsmuster interpretiert werden können (siehe Tabelle 2).

Kap. 3.3, Tab. 2: Codeüberlappungen bei Sinnbildungsmustern (eigene Darstellung)

	Traditionale Sinnbildung	Exemplarische Sinnbildung	Genetische Sinnbildung	Kritische Sinnbildung
Traditionale Sinnbildung	-	2	3	27
Exemplarische Sinnbildung	2	-	0	9
Genetische Sinnbildung	3	0	-	12
Kritische Sinnbildung	27	9	12	-
Summe	32	11	15	48

Auffällig ist zunächst, dass es v.a. bei der kritischen Sinnbildung zu Überschneidungen mit anderen Sinnbildungstypen kommt. Am häufigsten ist die Kombination mit traditionellen Sinnbildungsmustern. Zu erklären ist dieser Befund nicht zuletzt damit, dass sich die Interviewpartner:innen überwiegend als Akteur:innen im Prozess des geschichtskulturellen Wandels verstehen. Das basiert auf einer Kritik des aktuellen Umgangs mit Geschichte in der deutschen Migrationsgesellschaft: Indem dominante Deutungen nicht als orientierend gelten bzw. wahrgenommen werden, wird stattdessen an weniger bekannte Traditionen erinnert, die als relevant angesehen werden. Vereinzelt werden auch Traditionen und überzeitliche Regeln kombiniert, da diese beiden Sinnbildungsmuster oft miteinander kombiniert werden. Zudem gibt es die Kombination aus Bezügen auf Traditionen (traditionale) und auf gerichtete Entwicklungen (genetische Sinnbildung); diese tritt immer dann auf, wenn ein Ereignis sowohl eine Tradition als auch eine Entwicklung ausgelöst hat.

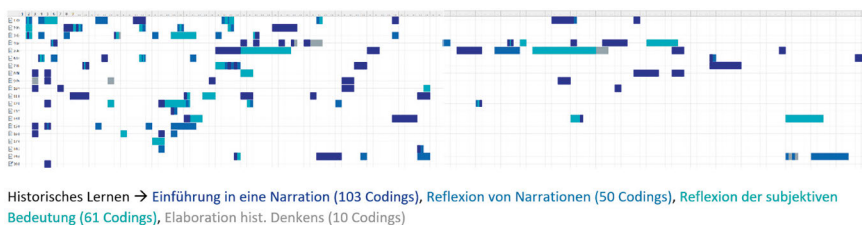
Insgesamt zeigt sich in der Interpretation der Sinnbildungsmuster, wie sich die Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte in der Zeit orientieren: In den Interviews dominieren die kritische und die traditionale Sinnbildung deutlich. Dies ist eine der Grundlagen für die Konzepte historischen Lernens, die in den Interviews deutlich werden und auf welche die Erinnerungspraktiken zielen.

Ziele historischen Lernens

Allen in dieser Teilstudie befragten Akteur:innen ist gemein, dass sie in Projekten aktiv sind, die in irgendeiner Form Bildungsangebote entwickelt haben. Deren Vielfalt wurde zu Beginn dieses Kapitels in dem Abschnitt *Aktivitäten* beschrieben. Bei den Angeboten geht es immer darum, dass die Teilnehmer:innen historisch lernen, meistens, um damit an einem geschichtskulturellen Wandel mitzuwirken. Vor diesem Hintergrund wurden die Interviews auch dahingehend analysiert, wie historisches Lernen konzipiert wird: Ist es angelegt als eine EINFÜHRUNG IN EINE HISTORISCHE NARRATION, als REFLEXION EINER HISTORISCHE NARRATION, als REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG der Geschichte, als ELABORATION HISTORISCHEN DENKENS (Meyer-Hamme 2018, 2021)? Dabei wurde als Ausdifferenzierung der theoretischen Modellierung die geschichtskul-

turelle Dimension historischen Lernens in zwei Codes codiert. Abbildung 3 verdeutlicht, wie diese Codierungen über das Material verteilt sind.

Kap. 3.3, Abb. 3: Aussagen über die Dimensionen historischen Lernens im Vergleich (Ausschnitt aus Dokumentenvergleichsdiagramm, N=20) (eigene Darstellung)⁸



Historisches Lernen als »Einführung in eine Narration«

Zunächst einmal sind große Ähnlichkeiten auf der Ebene der Konzepte historischen Lernens unter den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte festzuhalten – trotz der großen politischen Differenzen und der unterschiedlichen Strategien der Erinnerungspraktiken. Es dominieren Charakterisierungen der eigenen Bildungsangebote als »Vermittlung« einer historischen Narration mit dem Ziel, dass die Lernenden diese kennenlernen und/oder sich aneignen. Deutlich wird dies etwa an folgendem Zitat:

[U]nd wir erzählen die Geschichten halt wirklich in Schulen. Also es ist nicht wie so ein Referat, sondern wirklich: »Das ist [Name] und ich erzähle euch von ihrer Kindheit, wie schön ihre Kindheit war, was sie mir von ihrer Kindheit erzählt hat, aber dann natürlich auch von der schrecklichsten Zeit in ihrem Leben, als sie mit acht Jahren deportiert worden ist.« Und vor allen Dingen aber auch, wie haben die Leute danach weitergemacht und wie geht es ihnen heute. Weil das ist was, was ganz, ganz viele Leute ausblenden. (BIII4: 6)

Historisches Lernen heißt in dieser Interpretation, eine (Lebens-)Geschichte in der Geschichtskultur lebendig zu halten, in diesem Zitat als verpflichtende Mahnung. Ziel des Bildungsangebotes ist demnach, dass die Lernenden eine traditionale Sinnbildung kennenlernen und möglichst übernehmen. Diese stofforientierte Logik historischen Lernens findet sich auch in vielen anderen Interviews:

Vielleicht wäre ein Beispiel die Shoah, wo es, glaube ich, ein deutlich breiteres Wissen gibt als zum Kolonialismus zum deutschen, wo es denn eher darum geht, wie interpretiert man das und welche Schlüsse zieht man daraus. Bei Kolonialgeschichte ist ein ganz großer Teil der Arbeit tatsächlich überhaupt erstmal zu erzählen, was passiert ist. (BIII3: 2)

8 In dieser Grafik steht jede Zeile für einen Fall, jede Spalte für einen Absatz im Transkript.

In solchen Zielen historischer Bildungsarbeit zeigt sich die oben herausgearbeitete politische Dimension der Geschichtskultur (siehe Abschnitt 3.3.1) und die Positionen, wie der geschichtskulturelle Wandel beeinflusst werden soll: »Also da ist was möglich, auch durch Aufklärungsarbeit, weniger durch Überzeugungsarbeit, sondern tatsächlich, dass erstmal Wissen etabliert wird« (BIII3: 8). Kritisch ist gegenüber einem solchen stofforientierten Zugang anzumerken, dass er sich als problematisch erweist, weil den Lernenden bzw. Rezipient:innen die zugrunde liegenden politischen Prämissen und die orientierenden Funktionen der Geschichte nicht offengelegt werden. Dies ist der Eindruck bei einem Teil der Projekte. Historisches Lernen als Einführung in eine Narration taucht in den Interviews besonders häufig in der Kombination mit traditionellen Sinnbildungen auf, kommt aber auch bei den anderen Sinnbildungsmustern vor.

Historisches Lernen als »Reflexion der subjektiven Bedeutung«

Am zweithäufigsten unter den Dimensionen historischen Lernens wurde der Code REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG vergeben (61 Codings, siehe Abb. 3). Eine solche Reflexion tritt bspw. in der folgenden vergleichenden Reflexion über die fehlende Thematisierung der deutschen Kolonialgeschichte zutage.

[A]ber man könnte das vielleicht so verdeutlichen: [Das ist] wie jemand, der also mit Mitte dreißig das erste Mal von der Shoah hört, vom Holocaust, und dann sich natürlich fragt: »Warum habe ich davon nie gehört? Wie kann das sein, warum ist das so ausgeblendet?« Und ich meine, es liegt ja nahe, dass es in Deutschland ausgeblendet wird, die Kolonialgeschichte oder sagen wir mal die Geschichte des kolonialen Unrechts wird halt in den ehemaligen Kolonialstaaten – also den Impuls kann ich nachvollziehen, das wenig zu erzählen, wenig zu thematisieren und lieber darüber zu schweigen. (BIII3: 2)

Solche Reflexionen darüber, welche Themen wiederholt in den verbreiteten Erzählungen ausgeblendet werden, finden sich in mehreren Interviews. Sehr deutlich verfolgen einige der Akteur:innen die Intention, gesellschaftliche Traditionen aufzuzeigen und die Lernenden darüber ins Nachdenken zu bringen. Eine der Interviewten bezeichnet dies auch als »Leitsatz unserer Bildungsarbeit«. In ihrem Projekt gehe es darum, zu verdeutlichen, dass »wir in Sprache, im Alltag, Überreste dieser Kolonialgeschichte ganz klar verwenden und präsent haben, ohne dass es uns bewusst ist, dass es aus dieser Zeit kommt [...]. Und die Bilder, die da herumschwirren, [sind] ohne Kolonialgeschichte nicht zu verstehen [...] und auch nicht zu dekonstruieren«. Dabei geht die befragte Person davon aus, dass sie, obwohl sie versuche, nicht-rassistisch zu handeln, selbst zwangsläufig »Rassistin« sei, »weil ich in dieser Gesellschaft aufgewachsen bin«. Das möchte sie auch in Weiterbildungen vermitteln; denn es sei für die Schüler:innen oft schwer zu verstehen, dass Menschen tief geprägt sind von »Kulturgeschichte, auch wenn wir es nicht wollen«. Dies mit den Jugendlichen herauszuarbeiten sei dann »eigentlich das Spannende auch an dieser Bildungsarbeit« (BIII14: 89).

Diese Dimension historischen Lernens, also REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG, kommt auch in anderen Projekten zur Sprache. Allerdings zeigt sie sich in einer leicht verschobenen Bedeutung: in der Sensibilität dafür, dass die Jugendlichen die Geschichten erzählen können, die für sie subjektiv relevant sind.

Ich fordere das auch nie heraus, macht auch keiner von uns und zwingt dann irgendwen, seine Geschichte zu erzählen, und wenn die es von selber machen, lassen wir das immer zu. Und dann meldete sich ein anderer Schüler und sagte dann: »Das ist ja gar nicht so unterschiedlich von dem, was du, also ich gerade, über [Name] erzählt habe.« Also nicht dieselbe Geschichte, aber ähnliche Erfahrungen, was natürlich auch dann ganz schön ist zu sehen. (BIII4: 80)

In diesem Zitat wird die subjektive Bedeutung über exemplarische Sinnbildungen hergestellt. Dabei wird in vielen Aussagen die Bedeutung der Reflexion der je individuellen Perspektive beim historischen Lernen herausgestellt. Mehrfach wird darauf eingegangen, dass die sich durch Migrationsprozesse verändernde Schüler:innenschaft auch Änderungen der historischen Themen in der Bildungsarbeit erfordere. So berichtet ein Interviewpartner davon, dass bei der Thematisierung von Migration und Flucht auch »unbedingt die koloniale Geschichte« (BIII2: 2) einzubeziehen ist. Ein anderer Interviewpartner berichtet davon, dass der Nahostkonflikt aufgrund der veränderten Schüler:innenschaft kontroverser thematisiert wird (BIII7: 65). Deutlich wird die Forderung bei der Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust. So berichtet eine Person, dass sich aufgrund von Migrationserfahrungen in den Familienbiografien für die Jugendlichen ganz andere Fragen stellen (z.B. BIII7: 73ff.). Dabei wird im folgenden Zitat auch deutlich, welche Annahmen dabei eine Rolle spielen können:

In den meisten Klassen sitzen heute eben junge Leute mit Migrationshintergrund, die eben Krieg und Gewaltherrschaft durchaus, in welcher Form auch immer, erlebt haben. Und da muss man natürlich nochmal deutlich sensibler herangehen. Also ich schaue, wenn ich eben Schulprojekte habe, spreche ich mit den Lehrern immer schon vorab ab, eben wie da die Zusammensetzung in der Klasse ist, lasse das auch von den Lehrern so ein bisschen einschätzen. Und natürlich wird das Überwältigungsverbot dadurch nochmal größer, ja. (BIII12: 15)

Bemerkenswert ist dabei die Annahme, dass »Leute mit Migrationshintergrund« per se »Krieg und Gewaltherrschaft« erlebt haben. Dies trifft aber nur auf einen Teil zu. Dabei gibt es weitere Aussagen in den Interviews, die in dieselbe Richtung gehen. Hier zeigt sich, wie eine Reflexion der subjektiven Bedeutung auch in einen Prozess des Othering münden kann, der damit einhergeht, dass Schüler:innen »mit Migrationshintergrund« mit Vorannahmen und Homogenisierungen begegnet wird.

Historisches Lernen als »Reflexion einer Narration«

Fast ebenso häufig wie die REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG wurde der Code REFLEXION EINER NARRATION vergeben (50 Codings), mit dem solche Aussagen codiert wurden, in denen historische Narrationen sowie die darin enthaltenen Deutungen und Sinnbildungen reflektiert werden. Dies kann sich schwerpunktmäßig auf die Konstruktion der Narration – etwa auf die Perspektive – beziehen, oder auf deren geschichtskulturelle Verortung. Letzteres umfasst die Reflexion, welche anderen Akteure der Geschichtskultur die eigene Deutung ebenso vertreten oder ablehnen. Dieser Fokus auf das historische Lernen wird im Material deutlich, wenn die Bildungsarbeit des eigenen

Projekts beschrieben wird. So stellt eine interviewte Person heraus, dass sie mit ihrem Projekt »Kontinuitäten zeigen« (BIII15: 5) wolle. Gemeint sind in diesem Fall rassistische Kontinuitäten, denn die rassistischen Gewaltverbrechen und Morde der letzten Jahre führt sie auf gesellschaftlich tief verankerte Strukturen und Einstellungen zurück. Diese gelte es mit den gewählten Erinnerungspraktiken aufzuzeigen (ebd.).

Eine solche REFLEXION EINER NARRATION äußert sich in konkreten Zusammenhängen. Das verdeutlicht bspw. das folgende Zitat, in dem diese Reflexion mit kritischer Sinnbildung einhergeht. Thema sind hier Stadtrundgänge, die von Passant:innen gestört werden: »Also wir stehen da und die Leute fragen uns [...]: ›Was hat jetzt Kolonialgeschichte mit der Gegenwart zu tun?‹« (BIII3: 22). Solche Erlebnisse seien doch der beste Beweis für die Notwendigkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und die eigene historische Orientierung in der Geschichtskultur zu verorten.

Historisches Lernen als »Elaboration historischen Denkens«

Im Material zeigt sich, dass die Einführung in Geschichtskultur durch das Erzählen einer Geschichte die dominante Konzeption historischen Lernens ist, während die REFLEXION DER SUBJEKTIVEN BEDEUTUNG und die REFLEXION EINER NARRATION zwar prominent sind, aber doch deutlich weniger vorkommen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen politischen Ausrichtung der meisten Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte ist dies naheliegend: Die Projekte zielen oft explizit darauf, Geschichtskultur in ihrer politischen Dimension zu beeinflussen. Es gibt jedoch einen weiteren Aspekt historischen Lernens, der auf das eigenständige und reflektierte historische Erzählen (insb. Rüsen 1994b) und/oder den reflektierten Umgang mit diesen Äußerungen in der Geschichtskultur zielt, also das historische Denken mit seinen Prinzipien in den Fokus rückt (Körper et al. 2007). Dieser Aspekt, der in der didaktischen Literatur auch unter dem Begriff der Kompetenzorientierung verhandelt wird, kommt in den Interviews vor, jedoch sehr vereinzelt. In folgendem Zitat wird er im Zusammenhang mit dem Wahrheitsbegriff historischen Lernens Thema.

[M]an könnte mal ein bisschen mehr darüber diskutieren, was Geschichte eigentlich ist. Ich finde, man kann auch gerne mal ein bisschen mehr darüber diskutieren, inwiefern das, was wir als Fakten und als Wahrheiten betrachten, ob man das auch mal infrage stellen darf. Ohne jetzt gleich irgendwas leugnen zu wollen oder sowas, sondern einfach nur auch mal zu gucken: »Okay, stimmt [das] denn, also genau was lernen wir? Und was ist davon irgendwie tatsächlich auch noch belegt?« Oder ich meine, Geschichte verändert sich ja auch und Erkenntnisse werden dazugewonnen, und insofern verändern sich auch Interpretationen. (BIII19: 123)

Historisches Lernen im Sinne der befragten Personen ist dabei häufig verknüpft mit bestimmten Sinnbildungsmustern, wie die Tabelle 3 zeigt.

Kap. 3.3, Tab. 3: Codeüberlappungen: Sinnbildungsmuster und Dimensionen historischen Lernens (eigene Darstellung)

	Traditionale Sinnbildung	Exemplarische Sinnbildung	Genetische Sinnbildung	Kritische Sinnbildung
Einführung in eine Narration	40	10	4	13
Reflexion einer Narration	6	6	1	21
Reflexion der subjektiven Bedeutung	7	7	1	8
Elaboration historischen Denkens	0	0	0	1

Aufgrund der oben herausgearbeiteten Dominanz der TRADITIONALEN SINNBILDUNGEN der untersuchten Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen einerseits und des mehrheitlichen Verständnisses des Lernbegriffs als EINFÜHRUNG IN EINE NARRATION andererseits kommt diese Kombination in den Codeüberlappungen am häufigsten vor. Die anderen Dimensionen historischen Lernens spielen eine eher untergeordnete Rolle, insb. die ELABORATION HISTORISCHEN DENKENS.

Insgesamt bestehen damit starke Ähnlichkeiten hinsichtlich der Ziele des historischen Lernens zwischen den Akteur:innen der non-formalen historischen Bildungsprojekte – trotz der großen politischen Differenzen im Hinblick auf den geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft, die sich auch in unterschiedlichen Strategien der Erinnerungspraktiken äußern. Ebenfalls unterscheiden sich die Begriffe und Konzeptionen historischen Lernens in den Projekten von jenen, die für das schulische Geschichtslernen formuliert wurden (Borries 2004, Rüsen 1992), was eine systematische Besonderheit dieser Bildungsprojekte verdeutlicht.

3.3.4 Fallbeschreibungen: Historische Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft

Es sollte deutlich geworden sein, wie sehr Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft als ein diskursives Feld zu begreifen ist, in dem ganz unterschiedliche historische Narrative als Orientierungsangebote formuliert werden, die bisweilen scharf im Widerspruch zueinanderstehen. Insofern ist Geschichtskultur als Ort des Widerstreits zu verstehen. Aus den einzelnen oben herausgearbeiteten Positionen (siehe Abschnitte 3.3.1 bis 3.3.3.) wird aber noch nicht ersichtlich, inwiefern die eigenen Bildungsangebote vor dem Hintergrund des wahrgenommenen geschichtskulturellen Wandels (oder eben dessen Ausbleiben) und der eigenen Position zur Migrationsgesellschaft konzipiert werden. Um dies zu veranschaulichen, folgen drei Fallbeschreibungen, in denen der Zusammenhang zwischen den drei Perspektiven (Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen) exemplarisch anhand maximal kontrastiver Fälle herausge-

arbeitet wird. Die drei Interviews wurden für die Fallbeschreibungen ausgewählt, weil sie für je eine der Grundpositionen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft stehen. Dieser Perspektivwechsel in der Auswertung führt aber auch dazu, dass die Vielfalt der jeweiligen Aussagen der drei Interviewten nicht herausgearbeitet werden kann.

Gesellschaft ohne Diskriminierung

Der Interviewpartner, in der BRD mit zahlreichen Rassismuserfahrungen aufgewachsen, wird im Alltag immer wieder migrantisiert. Von diesen Erfahrungen berichtet er im Interview bisweilen mit leichtem Sarkasmus; sie stellen zugleich ein Motiv dar, warum er sich seit vielen Jahren für eine Gesellschaft ohne – u.a. rassistische – Diskriminierung einsetzt. Im Interview wird deutlich, dass das wichtigste Ziel seiner Arbeit ist, für Rassismus(-erfahrungen) im Kontext der deutschen Kolonial- und NS-Geschichte eine breitere Öffentlichkeit zu schaffen. Die Verbreitung sei wichtig, weil solches Wissen eine orientierende Funktion habe: »Dass sozusagen bei der Behebung der aktuellen Probleme und Fragestellungen und Debatten eben der Blick auf Geschichte total unausweichlich ist. Dass das endlich stattfindet. Dass da auch eine Offenheit entsteht, dass man eben auch Konsequenzen oder die Lehren daraus zieht oder so, halt Sachen nicht ständig reproduziert« (BIII2: 136). Es geht ihm also um grundlegende gesellschaftliche Veränderung, wozu auch eine »schonungslose Auseinandersetzung« (BIII2: 40) mit Geschichte, speziell der Kolonialgeschichte notwendig sei, bis sich die Verhältnisse verändert hätten. Ein solcher Wandel umfasse nicht nur die Ebene der Sprache – wie Menschen rassistisch bezeichnet werden –, und auch die »reine Frage der Identität« würde »nicht die Probleme wirklich beheben«. Vielmehr müsse es darum gehen, grundlegende »Machtverhältnisse zu brechen« (BIII2: 2).

Hier zeigt sich ein Unterschied zu einigen anderen der interviewten Expert:innen, die vor allem gesellschaftspolitische Interessen verfolgen. Bei diesen erscheinen die historischen Themen mitunter eher als Vehikel, um für den Abbau von gesellschaftlicher Diskriminierung im Hier und Jetzt werben, und historisches Lernen als kurzer Ausflug ins Historische. Hingegen lässt sich bei dem Interviewten BIII2 ein genuines historisches Interesse feststellen. Dieses resultiert auch aus der Bedeutung, die er der Auseinandersetzung mit der »eigenen Geschichte« (BIII2: 20) für negativ von Rassismus Betroffene beimisst. Historisch informierte wie kämpferische Positionen zu entwickeln, nimmt hierbei für ihn eine zentrale Rolle ein. Er sieht sich dabei in einer langen Tradition der Kämpfe und Kämpfenden und unterstreicht, dass

die Sachen, die wir einfordern, also für eine nicht-rassistische Gesellschaft zum Beispiel, nicht-diskriminierende Gesellschaft, dass das keine neue Forderung ist, dass die schon seit Hunderten von Jahren erhoben wird, dass schon seit Hunderten von Jahren Leute Widerstand leisten gegen Versklavung, gegen Unterdrückung, gegen Ausbeutung und dass wir sozusagen nur eine Fortsetzung dessen sind und dass es auch nach uns Leute geben wird, die das machen werden, wenn nicht wirklich die Verhältnisse sich verändern. (BIII2: 138)

Diese Kämpfe gegen gesellschaftlich produziertes Leiden, um Anerkennung von Erfahrungen wie um volle Teilhabe sind auch Kämpfe um eine veränderte Geschichts- und Erinnerungskultur, in der diese Fragen sowohl politisch als auch historisch verhandelt werden. Dabei verdeutlicht der Interviewpartner, dass versäumte Aufarbeitungsprozesse das Leid verlängern, diese also zwingend nötig sind. Hierfür führt er als Beispiele nicht nur die Kolonialgeschichte, sondern auch die Geschichte des Nationalsozialismus und – mit anderem Schwerpunkt – die Geschichte der DDR an (BIII2: 60).

Befragt zum geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft, beschreibt er diesen als ambivalent, denn er nimmt verschiedene, teils auch gegenläufige Entwicklungen wahr: Zwar berichtet er davon, dass die Perspektiven von rassifizierten Minderheiten heute stärker gehört werden und dass die Anerkennung der Relevanz einer Aufarbeitung deutscher Kolonialgeschichte gegenwärtig viel stärker ist als in früheren Jahren. Wichtige Forderungen sieht er damit als erfüllt bzw. erkämpft an. Zugleich konstatiert er, dass es sich vielfach um »reine Lippenbekenntnisse« handele, indem »jetzt sogar Institutionen, die eher, die wir eher als problematisch betrachten würden«, versuchen, das Thema »so ein bisschen zu besetzen [...], natürlich nach deren Gusto oder nach deren Vorstellungen«. Aus dieser aktuellen Verfasstheit der Geschichtskultur ergibt sich für den Interviewpartner die Notwendigkeit, aktiv zu werden und auf Veränderung hinzuwirken. Dies zeitige auch Erfolge, da »die Leute nicht mehr an dem Thema vorbei[kommen]«. Längerfristig führe der gesellschaftliche Druck dazu, »dass die Diskurse so geführt werden, wie es notwendig« (BIII2: 38) sei. Diesen Prozess gelte es zu beschleunigen und zu verstetigen, weil nach wie vor koloniale Strukturen die Gesellschaft prägten. Insofern ist die Kolonialgeschichte in seiner Perspektive einerseits eine Vorgeschichte der heutigen Migrationsgesellschaft. Andererseits sei Migrationsgesellschaft nicht ohne den Blick auf neokoloniale Prozesse zu verstehen, der Anlass zur Migration seien vielfach die hieraus resultierenden Formen »globale[r] Ungleichheit« (BIII2: 4). Er beschreibt den Fortschritt als zäh, »wir machen oft so zwei Schritte voraus, voran und dann wieder einen Schritt zurück« (BIII2: 6). Der Grund für Rückschritte seien starke Gegenbewegungen: die Verbreitung von Positionen sowie medial präsente Akteur:innen, die sich gegen die Vielfalt der Migrationsgesellschaft richteten. Dazu gehört für ihn an zentraler Stelle eine »Wiedergeburt des deutschen Nationalismus« (BIII2: 122) nach 1989, der zu rassistischen Ausgrenzungen und Vorfällen geführt habe. Zugleich nimmt er jene Akteur:innen, die sich emotionalisiert in die Debatten um Kolonialgeschichte einbringen und versuchen, das Thema zurückzudrängen, in der Defensive wahr: »[I]ch glaube diese Leute [...] sind auf dem Rückzug, also das sind Abwehrkämpfe, die letzten verzweifelten Versuche, irgendwie zu retten, was zu retten ist« (BIII2: 104).

In dieser gesellschaftlichen Situation ist es für ihn wesentlich, die unterschiedlichen Kämpfe marginalisierter Gruppen zu verbinden, um der Konkurrenz um öffentliche Anerkennung zu entgehen. Er fordert deutlicher als die anderen im Rahmen des gesamten Forschungsprojekts interviewten Expert:innen eine Kultur des Erinnerns, die deutliche Parallelen zu Michael Rothbergs Konzept der multidirektionalen Erinnerung (»multidirectional memory«) aufweist (Rothberg 2009, 2021, siehe auch Kapitel 1.1, Kapitel 5.3). Zudem verweist er darauf, dass eine Beschäftigung mit Migration immer auch eine mit der kolonialen Geschichte sein müsse, wobei er hier vorrangig Ursachenfor-

schung betreibt: Europa habe »500 Jahre lang praktisch Migration betrieben auf Kosten des gesamten Planeten« (BIII2: 4), und wenn »wir über Migration und Flucht sprechen beispielsweise, dann müssen wir unbedingt eben auch die koloniale Geschichte beschreiben oder auch behandeln« (BIII2: 2). Dabei ist sich der Interviewpartner, begründet aus einer historischen Orientierung, der Konkurrenz von Erinnerungen und Themen bewusst, weshalb er zu Bündnissen und verstärkter Zusammenarbeit auffordert. So würden z.B. die Erinnerungen rassifizierter Gruppen in Deutschland ein »bisschen weggedrückt [...] durch diese Migrationsdebatte«, und es müsse darum gekämpft werden zu zeigen, »dass diese Fragen zusammengehören« (BIII2: 34). Die Konkurrenz besteht ihm zufolge um die öffentliche Aufmerksamkeit, dass immer auch andere Themen »breiter diskutiert oder präsenter sind«, aber es liege »an den Betroffenen«, »sich zu solidarisieren gemeinsam, sozusagen das Eine gegen das Andere nicht auszuspielen« (BIII2: 36).

Insgesamt überwiegt für den Interviewpartner eine positive Einschätzung des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft mit 43 Codierungen vor den negativen mit nur vier Codierungen. Positiv sei, dass das Interesse an und die Kenntnisse der Kolonialgeschichte gewachsen seien. Diesen Wandel führt er primär auf Aktivismus und Druck von unten zurück, Betroffene hätten diese Themen auf die politische Agenda gesetzt. Als ein Beispiel erwähnt er den Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2017. Dort sei

zum allerersten Mal neben der Aufarbeitung der Shoah und [dem] Verhältnis zum afrikanischen Kontinent auch die Kolonialgeschichte als Thema genannt [...]. Und das ist ja, sagen wir mal jetzt, für eine Union- und SPD-geführte Regierung schon Novum. Also das ist jetzt nicht so, dass man jetzt irgendwie vor Entzücken irgendwie ausflippen muss, aber es zeigt eben, dass das Thema sozusagen jetzt nicht mehr ignorierbar ist. (BIII2: 38)

Die Arbeit des Projekts des Interviewpartners, das er als Teil einer Reihe engagierter Pressuregroups sieht, die diesen Wandel ermöglichten, umfasst dabei eine breite Palette an Erinnerungspraktiken. Diese reichen von Grundlagenrecherche und Erstellung von Publikationen über Bildungsangebote bis hin zur Forcierung von gesellschaftlichen Debatten durch Veranstaltungen, Lesungen und Demonstrationen. Er ist an der Planung von Ausstellungen beteiligt, bei Kampagnen aktiv und veranstaltet Rundgänge. Dementsprechend richten sich die Erinnerungspraktiken an die Gesamtgesellschaft und nicht an eine spezifische Gruppe, Zielgruppe seien »alle« (BIII2: 18). Diese Kombination aus vielfältigen Erinnerungspraktiken und politischen Forderungen zeichnet diesen Interviewpartner aus.

Historisches Lernen im engeren Sinne ist im Interview kein zentrales Thema. Deutlich wird aber, dass es dem Interviewpartner darum geht, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen und zu einem diskriminierungsfreien Zusammenleben beizutragen, bspw. beim Thema Racial Profiling, nicht zuletzt durch die De-Konstruktion gesellschaftlicher Konventionen mithilfe einer historischen Perspektive. Mit 38 Codierungen sind im ganzen Interview ablehnende Auseinandersetzungen mit konventionellen Deutungen in der Geschichtskultur dominant, die als kritische Sinnbildungen im Sinne Rüsens verstanden werden können. Dagegen setzt er v.a. TRADITIONALE SINNBILDUN-

GEN (23 Codierungen), indem er immer wieder auf historische Traditionen aufmerksam macht, die im europäischen Kolonialismus begründet sind und erst langsam in der gegenwärtigen Geschichtskultur thematisiert werden. Diese Kombination aus kritischen und traditionellen Sinnbildungen findet sich bei mehreren Interviewpartner:innen, auch wenn sie teils diametral verschiedene Ziele verfolgen (z.B. Fall BIII16, siehe unten). EXEMPLARISCHE (13 Codierungen) und GENETISCHE (8 Codierungen) kommen bei ihm zwar auch vor, aber sehr viel seltener als KRITISCHE und TRADITIONALE SINNBILDUNGEN. Die GENETISCHEN SINNBILDUNGEN beziehen sich v.a. auf die Entwicklungen im geschichtskulturellen Wandel, die TRADITIONALEN erinnern an wenig bekannte Geschichte(n), womit zugleich KRITISCHE SINNBILDUNGEN impliziert sind.

Diese Kombination der Sinnbildungen bildet auch den Rahmen der Bildungsarbeit des Interviewten BIII2, die v.a. in der kritischen Reflexion gängiger Deutungen liegt. So berichtet er von einem Projekt, in dem rassistische und antisemitische Aussagen von Kant und Hegel, die als »Leuchtfiguren der deutschen Philosophie, der Aufklärung« angesehen würden, diskutiert wurden. Das Ziel war, diese Deutungen »so ein bisschen ins Wackeln bringen« zu können (BIII2: 122) und Ambivalenzen herauszuarbeiten. Es geht also um die kritische Reflexion verbreiteter Deutungen – am Beispiel dieser Personen – und um die Reflexion der eigenen Annahmen. Der Interviewpartner will Denkanstöße geben und fordert zugleich, im Geschichtsunterricht viel stärker die Kolonialgeschichte zu thematisieren (BIII2: 8). Hier zeigt sich seine Perspektive als Aktivist, dessen Fokus sich auf bestimmte thematische Zusammenhänge richtet, wobei eine Elaboration historischen Denkens, die Entwicklung übertragbarer Konzepte und Fähigkeiten nicht zentral ist.

Die Wirksamkeit der eigenen Aktivitäten wird im Interview unterschiedlich eingeschätzt: Einerseits wird wie oben erwähnt die zunehmende Thematisierung der Kolonialgeschichte in der Geschichtskultur auf die Aktivitäten non-formaler Projekte zurückgeführt (geschichtskultureller Wandel von unten). Dadurch würden sich heute auch Institutionen, die dies vor einigen Jahren als Randnotiz abgetan hätten, damit beschäftigen, denn »die Leute [kommen] nicht mehr an dem Thema vorbei« (BIII2: 38). Andererseits schätzt der Interviewte den Einfluss historischen Lernens auf die politischen Einstellungen in der BRD als nicht sehr groß ein. Dabei weist er auf die inzwischen jahrzehntelange Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Geschichtskultur und den – dennoch bis in die Gegenwart fortexistierenden – Antisemitismus hin (BIII2: 6). Interessant für das Thema der multidirektionalen Erinnerung ist, dass der Interviewpartner hierbei aber meint, »selbst Antisemitismus ist eigentlich nie wirklich aufgearbeitet worden« (BIII2: 6). Mit dem »selbst« kommt zum Ausdruck, dass er die Aufarbeitung dieser für den Nationalsozialismus zentralen Ideologie mit einem »historischen Vorsprung« ausgestattet sieht. Jene habe gesellschaftlich jedoch zu wenig Wirkung erlangt, wie die Tatsache zeige, dass Synagogen weiterhin Polizeischutz erhalten müssten (BIII2: 6). Mit Blick darauf wünscht er sich für die Zukunft eine lebendige und breite Beschäftigung auch mit Gewaltgeschichte, die von den Perspektiven der Betroffenen ausgeht. Dies sei umso dringender, als diese Gewalt selbst noch nicht zur Vergangenheit geworden ist, sondern fortwirkt (BIII2: 2).

»Deutschtum bewahren« (Abwehr)

Der Interviewpartner hat selbst durch eine Flucht aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten in seiner frühen Jugend Migrationserfahrungen, wobei er sich selbst nicht als Migrant sieht. Er ist bereits seit Mitte der 1970er Jahre im »Vertriebenen«-Kontext der BRD aktiv. Der Fokus seiner Erinnerungspraktiken lag zuerst auf der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und Lehrer:innenfortbildungen zum Thema, teilweise mit Zeitzeug:innen, die von ihrer Flucht- und Vertreibungserfahrung berichteten. Seit 1990 hat sich sein Fokus auf die Organisation von Reisen in die ehemaligen deutschen Ostgebiete verschoben, von denen er im Interview berichtet. Die Interviews mit Zeitzeug:innen wurden gesammelt und archiviert, kommunikatives Gedächtnis und das Archiv als Ort der »Bezeugung« von Geschichte spielen für ihn eine zentrale Rolle (BIII16: 3). Wichtig sei, dass dieses als verdrängt wahrgenommene Wissen in die Archive gelange. Dabei müsse jedoch immer die »zeitgeschichtliche Opposition« bedacht werden, die sicher aktiv werden würde, »wenn die erfahren würde, was in Archiven alles liegt« (BIII16: 25). Viele würden eben nicht wollen, dass ihr »Gesinnungs-Gebäude« einstürzt (BIII16: 117). Der Befragte grenzt seinen Geschichtsbegriff davon ab und betont, auf »Fakten« statt auf Gesinnung zu setzen: »Geschichte ist das Ringen um das Wissen, wie die Vergangenheit wirklich war« (BIII16: 37). Doch man stehe vielfach beim Thema »Vertreibungen« auf verlorenem Posten, denn »im Grunde genommen ist das, was da geschehen ist, [...] zurückgedrängt worden« (BIII16: 23). Dies sei gesellschaftlich wie familiär der Fall; es gelte die Zeitzeug:innen mit dem Hinweis darauf, dass ihre Aussagen bzw. die Zeitzeugnisse für ihre Familie interessant seien, von Interviews zu überzeugen. Doch »da wurde uns oft entgegnet: »Die interessieren sich gar nicht dafür. Das ist vollkommen uninteressant. Also, denen brauche ich nichts zu erzählen« (BIII16: 3).

Die Gegner der Erinnerung an diese Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg würden einfach »Fakten« (BIII16: 112) auslassen. Der Verweis auf die oft ignorierten Fakten findet sich an vielen Stellen im Interview. Auch bei anderen historischen Themen wie z.B. der deutschen Kolonialvergangenheit wäre das zu beobachten: Hier beziehe man sich auf angebliche Fakten, »um Krümel zu finden, die nicht da sind« (BIII16: 65).

Hierin liegt für den Befragten auch der geschichtskulturelle Wandel begründet. Das Wissen, das vorher noch in der Gesellschaft und den Medien zu den »Vertreibungen aus den deutschen Ostgebieten« vorhanden gewesen sei, gerate zunehmend in Vergessenheit (BIII16: 23). Da er durch Migration eine »Umwandlung des Landes« (BIII16: 125) befürchtet und da »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 85), sieht er auch den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft als negativ an. Die Geschichte der Migrant:innen gehört seiner Meinung nach nicht zum kulturellen Gedächtnis, diese bleiben für ihn Fremdkörper. Die Bundesrepublik begreift er auch deshalb nicht als Migrationsgesellschaft, weil er die Migrationsbewegungen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten nach 1945 nicht unter Migration subsumiert.

In seiner Vorstellung bleiben die Migrierenden in dem durch Migration ausgelösten geschichtskulturellen Wandel in einer passiven Rolle. Er nimmt sie nicht als handelnde Subjekte wahr, die einen Wandel in der Geschichtskultur hervorrufen (könnten). Jedoch

würde über sie die politisch »grüne Position« und deren Geschichtspolitik gestärkt, die es besser fände, »je mehr Anderssprachige und Anderskulturelle in dieses Land hineinströmen« (BIII16: 125). Als Kernproblem des Wandels gilt ihm die Bedrohung eines sogenannten Deutschtums, die von allen, die politisch links von ihm stehen, vorangetrieben werde. Er ist zwar vorsichtig in seiner Begriffswahl, deutlich werden seine Vorstellungen von homogenen »Völkern« jedoch, wenn er von ihm zufolge positiven Best-Practice-Beispielen aus Ozeanien berichtet. Hier hätten die Ausgewanderten »ihr Deutschtum bewahren« müssen (BIII16: 7), was ihnen auch gelungen sei. Auch aus dem »Vertriebenen«-Kontext kann er historische Beispiele benennen, in denen »tatsächlich Deutsche es geschafft haben, sich »45/46 die, die Heimat zu bewahren, also, die haben tatsächlich darum gekämpft« (BIII16: 3).

Insgesamt lassen seine Einlassungen vermuten, dass er sich nicht als Rassist begreift, dies vielmehr deutlich von sich weisen würde. Überlegenheitsansprüche oder -gefühle gegenüber Menschen anderer Nationalitäten lehnt er vordergründig ab. Seine Position könnte mit dem Konzept des Ethnopluralismus, das Henning Eichberg von der französischen Neuen Rechten für den deutschen Kontext übernahm und das wieder in der heutigen Neuen Rechten populär ist (Pfeiffer 2018: 35ff.), beschrieben werden. So stimmt er einem ihm vorgelegten rassismuskritischen Zitat zu, dass bis heute »Kolonialrassismus das Zusammenleben der Menschen weltweit [präge]« (Berlin Postkolonial 2017). Er fügt hinzu: »Manche Weiße wähnen sich so überlegen, dass das [das] Zusammenleben mit den anderen Menschen prägt. Ja. Die richten zwar nicht viel an, wenn sie in ihrem Land ihre Sachen sich gegenseitig erzählen, aber, wenn sie ins Ausland fahren; und die Welt ist ja jeden Tag globalisierter« (BIII16: 77). Dabei erweckt er jedoch den Eindruck, sich im Interview zurückzuhalten, seine Worte vorsichtig zu wählen und seine Standpunkte nicht oder wenig konkret zu äußern. Vielfach weicht er Fragen aus und beschreibt stattdessen das Diskursfeld. Es ist zu vermuten, dass der Interviewpartner oft eine klarere Position hat, als er sich äußert. Dabei sieht er sich mit seinen Vorstellungen in der gesellschaftlichen Minderheit, er erwähnt z.B. mehrfach Bundespräsident Steinmeier, der sich geschichtspolitisch so positioniert habe, dass er »das wirkliche Geschehen derart konterkariert, dass dadurch Schaden für diesen Staat angerichtet wird« (BIII16: 45). Auf das Zitat eines Rechtsaußen von der AfD – »Ich will, dass Deutschland nicht nur eine tausendjährige Vergangenheit hat. Ich will, dass Deutschland auch eine tausendjährige Zukunft hat« (Höcke 2017) – reagiert er mit zwar zurückgenommenem, aber tendenziellem Widerstand der angenommenen Haltung der interviewenden Person gegenüber: »Was ist da falsch?« (BIII16: 61) Diese Kombination aus Nähe zu politischen Positionen der AfD und historischen Bildungsaktivitäten steht in maximalem Kontrast zu anderen Interviewpartner:innen des Forschungsprojekts. Der Interviewpartner steht damit alleine für die dritte Position zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft (siehe 3.3.2 *Migration und Gesellschaft*).

Interessanterweise ist in seinen Vorstellungen der Aufschwung dieser Positionen seit 2015 nicht vorhanden. Stimmen wie seine bleiben für den Interviewpartner gesellschaftlich marginalisiert. Das zeigt sich insb. an seiner pessimistischen Einschätzung, welche Folgen seine Bemühungen im Feld des historischen Lernens und die von ihm gewählten Erinnerungspraktiken auf die Beeinflussung von Geschichtskulturen gehabt haben könnten. Die von ihm favorisierte Form des historischen Lernens, insb. im Ge-

schichtsunterricht, zielt darauf, nationalkonservative Deutungen zu tradieren und zu schützen; an die von ihm bekämpfte Migrationsgesellschaft müsse dieses Lernen nicht angepasst werden. Doch seine Praktiken betrachtet er als marginalisiert und sieht sich in der Rolle des Ohnmächtigen. Dementsprechend meint er, man könne »nur sehr eingeschränkt sagen«, dass seine Arbeit etwas bewirkt habe. Es sei dadurch »der Haufen der Zeitzeugenberichte bei den Einrichtungen, in denen er hinterlegt wurde, größer geworden. Ja. Das ist einfach ein Faktum. Ob er zum Beispiel etwas bewirkt«, das müsse offenbleiben (BIII16: 97). Man habe zwar bewusst Archive gewählt, »von denen zu erwarten ist, dass sie in 50 Jahren noch bestehen. Aber auch ein Archivbestand ist endlich. Nicht. Das hat etwas mit dem Bestand des Staates zu tun, und ob der noch mal tausend Jahre stehen wird – wie Höcke sagt«. Resignativ fügt er dem noch an: »Man wird wenigstens sagen: ›Es gibt auch Stimmen, die anders sind‹ – falls überhaupt sowas abgewogen wird« (BIII16: 99).

»Eigene Geschichte macht stark« (Empowerment)

Die Interviewpartnerin, die mit ihren Eltern als Kleinkind in die BRD migriert ist, wuchs mit vielfältigen Rassismuserfahrungen auf und wird auch heute im Alltag immer wieder migrantisiert. Die Beschäftigung der Interviewpartnerin und einiger Mitstreiter:innen mit der eigenen Herkunft und mit dem Rassismus der deutschen Gesellschaft entsprang einem »Generationenkonflikt« in der eigenen »Community« (BIII20: 3). In dem Konflikt ging es um Mitspracherechte der Gemeinde gegenüber der Gemeindeleitung, die gerade die jüngere Generation einforderte. Auf ihre Nachfrage, warum Ältere, die ebenfalls Mitspracherechten offen gegenüberstanden, sich nicht dafür einsetzten, begründeten diese das mit einer Angst, die für die Jüngeren nicht nachvollziehbar sei:

Ja, du weißt gar nicht, wie das früher hier so war, als wir nach Deutschland gekommen sind. Wir hatten alle keine Papiere, mussten uns verstecken und das sind halt so Ängste, die sitzen noch und deswegen trauen wir uns nicht. Und ihr, die ihr schon immer Papiere hattet [...], ihr versteht das immer nicht. (BIII20: 3)

Dies war für die Interviewpartnerin der Beweggrund, ein Projekt zu gründen, das diese Geschichte nachverfolgen wird. Sie habe beschlossen: »Wir machen uns auf den Weg. Wir wollen das mal rausfinden« (BIII20: 3). Die Erinnerungspraktiken des Projekts bestehen dementsprechend – zumindest derzeit – größtenteils aus Recherchen und Interviews, teilweise während ausgiebiger Recherchereisen. Zentrales Motiv ist dabei das Sichtbarmachen der Geschichte der Community, wobei es auch darum geht, einen Prozess des Empowerment zu befördern. Das Projekt war anfangs ausschließlich auf die Erforschung der jüngeren Geschichte der eigenen Community ausgerichtet – »also als wir angefangen haben, ging es darum, wir wissen so wenig über uns« (BIII20: 21). Im Laufe der Arbeit wurde deutlich, dass der zeitliche und räumliche Kontext stärker zu berücksichtigen ist. Denn die jüngere Geschichte der Community könne, so wurde der Interviewpartnerin von einem Gesprächspartner eindringlich erläutert, nicht erzählt werden, wenn dabei der Kolonialismus nicht benannt und untersucht würde: »Ihr könnt das nicht einfach nur irgendwo so mittendrin [starten], das hängt alles zusammen. Wenn ihr unsere Geschichte erzählen wollt, müsst ihr erstmal auch verstehen,

was da damals passiert ist« (BIII20: 5). Das Projekt weitete sich folglich immer mehr aus, und zwar in zwei Richtungen. Einerseits wurden zahlreiche Interviews geführt und andererseits wurde zu historischen Themen recherchiert. So sollte z.B. in Erfahrung gebracht werden, wer die erste Person aus der Herkunftsregion ihrer Eltern war, die nach Deutschland kam und ob diese Papiere besaß. Auch die Beschäftigung mit den eigenen Erlebnissen von rassistischer Ausgrenzung bekam eine neue Bedeutung: Es müsse um das Entdecken und Dokumentieren der ganzen vielfältigen Geschichte gehen, denn »ich habe in der Schule Geschichte gelernt und es ging aber immer nur darum, wie die Europäer das erlebt haben [...]. Und es gibt aber eine andere Sicht« (BIII20: 33). Hieraus entsprang der Wunsch, sich mit anderen, die in der BRD negativ von Rassismus betroffen sind, zu vernetzen. Die eigene Praxis wurde dadurch in einem größeren Rahmen gesehen; es gebe danach, die »andere Sicht« zu dokumentieren, »allgemein inzwischen so ein[en] Ruf« (BIII20: 33). Als Grund wird auch genannt, dass, »wer seine Geschichte nicht kennt, [diese] wiederholt« (BIII20: 57). Doch diese eigene Geschichte wird – anders als bei dem oben vorgestellten Interviewpartner (siehe 3.3.4 *Deutschtum bewahren*) – weniger als politischer Auftrag formuliert. Vielmehr steht das persönliche Empowerment im Vordergrund, dementsprechend habe die Beschäftigung mit dem Kolonialismus das Ziel, »junge Leute [...] zu empower« (BIII20: 57). Allzu lange habe sie selbst das Gefühl gehabt, »meine Geschichte [...], die kann ich hier nicht erzählen« (BIII20: 33). Mit ihrem Projekt hofft die Interviewpartnerin einen Beitrag dazu zu leisten, dass solche Annahmen oder Gefühle für kommende Generationen überwunden werden. Denn wenn man Menschen klarmache, Geschichte »hat was mit euch zu tun, das ist auch ein Teil von euch, dann gibt es ganz viele, die man dafür begeistern kann, aber es braucht erstmal diese Menschen, und ich möchte einer von denen sein, ja« (BIII20: 81).

Den geschichtskulturellen Wandel sieht die Interviewpartnerin ambivalent. Es kämen zwar wichtige Impulse aus den USA, und sie habe das Gefühl, »das schwappt irgendwie rüber. Überall wollen die Menschen darüber reden, was war, und nicht nur diese eine [...] Perspektive immer nur aus der europäischen Sicht so, wie es alles gewesen ist« (BIII20: 33). Sie beschreibt dabei v.a. einen persönlichen Wandel durch historisches Lernen. Durch das Kennenlernen der Kolonialgeschichte sei ein Empowerment eingeleitet worden: »Weil ich irgendwie mich immer eingeschränkt und immer klein und unbedeutend gefühlt habe und jetzt habe ich das Gefühl, ja aber da steckt viel mehr dahinter« (BIII20: 51). Sie habe lange Zeit das Gefühl gehabt, man solle »sich freuen, dass man hier sein darf, und dann hat man auch gefälligst keine Ansprüche zu stellen, und das ändert sich aber« (BIII20: 69). Das eigene Empowerment durch die Beschäftigung mit der Kolonialgeschichte schlage sich auch in einer anderen Sicht auf Armut in ehemals kolonisierten Staaten nieder: Wenn diese nicht »so weit entwickelt« seien, sei dies nicht deswegen der Fall, »weil die alle Versager sind, sondern es hat eine Geschichte« (BIII20: 51). Sie denke dabei auch an Diskussionen in ihrer Schulzeit; wenn sie gefragt worden sei: »Lebt ihr in Afrika wirklich alle in Hütten?«, habe sie nichts sagen können. »Ich hatte immer nur eben das Gefühl, ja, wir sind eben Versagernation oder irgendwie so. Und jetzt mit dem Wissen, habe ich das Gefühl, sagen zu können: ›Ja, aber so einfach ist das gar nicht.«« (BIII20: 51). Hier sei also ein geschichtskultureller wie ein persönlicher Wandel festzustellen.

Zugleich erlebe ihr Kind weiterhin denselben Rassismus in der Schule, den sie auch erlebt habe. Dort würde auch heute nicht darauf eingegangen, wie die Geschichtsdarstellung beschaffen sein müsste, um von Rassismus negativ Betroffenen »guttun« zu können (BIII20: 35). Auch in Bezug auf rassistische Bezeichnungen wie Markierungen, die sie ertragen musste und unter denen nun ihr Kind leide, sei kein Wandel festzustellen:

Also, wir haben also in unserer Community uns immer darüber lustig gemacht: [...] wenn man in der Schule ist – und das war schon immer so und es ist aber, glaube ich, immer noch so – und Afrika erwähnt wird, dann hat man das Gefühl, alle in der Klasse drehen sich um und schauen einen an. Und es ist aber kein positives Gefühl, sondern irgendwie – dann weiß man schon, gleich kommen die Schmutzigen, Hungrigen und was weiß ich so. (BIII20: 35)

Auch die Ängste möglicher Interviewpartner:innen aus der Community hätten sich nicht gewandelt, »also es sind Ängste, dass einem irgendwas aberkannt wird, oder dass man doch wieder abgeschoben wird« (BIII20: 15). Dadurch sei die historische Zeitzeug:innenarbeit deutlich erschwert – ein Problem, das keines der anderen im Rahmen unserer Forschungen befragten Projekte hatte. Der geschichtskulturelle Wandel in der Migrationsgesellschaft ist dabei für die Interviewpartnerin zentral für jeden gesellschaftlichen Wandel. Es gebe einen zunehmenden Wandel durch empowerte Migrant:innen, »sodass sich mehr Menschen mit Migrationshintergrund melden, so und sagen, wir haben aber auch eine Geschichte, wir möchten auch mitreden, ja« (BIII20: 29). Auch jüngere Menschen würden nun – insb. angesichts des gesellschaftlichen Rechtsrucks – einfordern, dass alle Stimmen gehört werden müssten. Sie habe

als Frau mit Migrationshintergrund in Deutschland oft das Gefühl [gehabt], ich kann und darf nicht mitreden. Also erst recht nicht irgendwas fordern oder so. Und da habe ich schon das Gefühl, dass es in den letzten Jahren da Menschen gibt, die sagen: »Doch.« Also je mehr dass halt so diese Rechte laut wird, gibt es mehr Leute, die sagen: »Hey du, du musst auch was sagen.« (BIII20: 29)

Aber zugleich sei dieser Wandel noch wenig in den Medien und der offiziellen nationalen Geschichtsschreibung repräsentiert, was sich auch im nationalen Gedenken anlässlich des dreißigsten Jahrestags des Mauerfalls deutlich gezeigt habe:

Okay, es wird darüber geredet, die ganze Zeit, dass Ost und West sich irgendwie nicht wirklich vereinigt haben und so, aber dabei wird vergessen, dass es nicht nur Ostdeutsche und Westdeutsche gibt, sondern auch andere Gruppen hier gab. Und da wird gar nicht, also gerade in den Medien wird gar nicht darauf eingegangen, wie diese Menschen sich fühlen. Ob die finden, also wie sie das irgendwie alles empfinden. Und da wurden dann auch teilweise so von Menschen, also afrodeutschen Menschen, die in der NS-Zeit in Deutschland waren und im KZ waren [, berichtet]. Und das sind so Sachen, die mich auch zurzeit total, also mich interessieren, wo ich denke [...]: Es gibt so viel Geschichte, die nicht nur sich [beschränkt auf das], was Deutsche empfinden und sehen [...], die aber gar nicht thematisiert wird. (BIII20: 43)

Doch die Ambivalenz der Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels zeigt sich auch bei diesem Beispiel, denn auf die Vorlage der Parole der Montagsdemonstrationen – »Wir sind das Volk«, »wir sind ein Volk« – erklärt die Interviewpartnerin: »[Über] ganz lange Zeit habe ich auch gedacht, ja, die sind das Volk. Also, ich hätte mich nicht dazugezählt. Das hat sich aber, oder ändert sich inzwischen« (BIII20: 69). Doch ihr Konzept entspricht nicht dem homogenisierenden Konzept von Volk, das bspw. in der oben bereits zitierten Aussage Helmut Schmidts zum Ausdruck kommt, man könne aus »Deutschland mit immerhin einer tausendjährigen Geschichte seit Otto I. nicht nachträglich einen Schmelztiegel« machen. So berichtet die Interviewpartnerin von einem Treffen mit einem US-amerikanischen Wissenschaftler, der erklärte, man habe in den USA auch lange von einem Schmelztiegel geredet, doch das habe »nicht funktioniert, weil Schmelztiegel bedeutet: Jeder, wir alle zwar zusammen, aber jeder muss sich verändern, damit wir eins sein können. Und er würde das so beschreiben: ›Warum können wir nicht ein Salad Bowl sein? Wo die Tomate bleiben darf, wie sie ist. Und aber gerade, weil sie so ist, wie sie ist, schmeckt das alles‹« (BIII20: 71).

Fazit

Die Fallbeschreibungen verdeutlichen drei Positionen von Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte hinsichtlich der Fragen, wie sie sich im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft verorten und wie sie darauf Einfluss nehmen wollen. Die markanten Unterschiede zwischen ihren Positionen verdeutlichen nicht zuletzt, wie fragmentiert und diskursiv umkämpft die Geschichtskultur ist. In der Gesamtheit der in diesem Kapitel untersuchten Erzählungen sind solche über Shared Memories deutlich unterrepräsentiert. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Positionen zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft: Während manche auf Verflechtung setzen und teils umstandslos allen Menschen einen »Migrationshintergrund« zuschreiben, lehnen andere diese Position ab, weil damit die Machtverhältnisse verwischt würden und ein Empowerment der eigenen Community viel wichtiger sei. Unter den von uns Interviewten lehnt nur einer generell eine positive Deutung der Migrationsgesellschaft ab. Bemerkenswerterweise setzen die Akteur:innen der non-formalen Bildungsprojekte trotz sehr unterschiedlicher Erinnerungspraktiken und ebenso unterschiedlicher konkreter Ziele, von denen sie in den Interviews sprechen, auf ganz ähnliche Lernbegriffe: Die Geschichtskultur soll in ihrem Wandel beeinflusst werden, indem die Projekte bestimmte – bislang nicht oder zu wenig präsen- te – Narrationen veröffentlichen und tradieren. Dieses Ziel wird kombiniert mit der Aufforderung, über die subjektive Bedeutung der Narration zu reflektieren. Die weiteren Dimensionen des historischen Lernens (siehe Abschnitt 1.3.3, Meyer-Hamme 2018, 2021), so bspw. die Reflexion der Geschichtskultur oder des historischen Denkens, sind stark unterrepräsentiert. Daraus erwächst eine besondere Bedeutung für das schulische Geschichtslernen.

Dieser Ansatz geht in den Projekten oft mit einer Kritik an der als dominant wahrgenommenen Geschichtskultur einher – was als kritische Sinnbildung bezeichnet werden kann – und der Formulierung einer traditionellen Sinnbildung, die publik gemacht werden soll. Dabei wird die eigene Wirkmächtigkeit bzw. Agency unterschiedlich eingeschätzt. Einige der Interviewten formulieren ihren Einfluss auf die Geschichtskul-

tur in der deutschen Migrationsgesellschaft jedoch sehr deutlich – nicht als Einzelne, sondern in der Gesamtheit der vielen Akteur:innen, die sich für die Veränderung der Geschichtskultur und andere gemeinsame Ziele in der Migrationsgesellschaft einsetzen. Damit sind die non-formalen Bildungsakteur:innen zugleich einflussreich und in ihrem Status marginalisiert – und nicht zu vernachlässigen in der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur.

Literatur

- Arbeitskreis Andere Geschichte (Hg.) (1992): *Einwanderer und Auswanderer. Zur Sozialgeschichte der Migration* (= Geschichtswerkstatt, Ausgabe 26), Garbsen: Calenberg Press Weigang.
- Berlin Postkolonial e.V.: Just Listen! Berlin Postkolonial, <http://justlisten.berlin-postkolonial.de/projekt> (08.03.2021).
- Boger, Mai-Anh (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster: Edition Assemblage.
- Borries, Bodo von (2004): »Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen (1985)«, in: Bodo von Borries (Hg.), *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie, Empirie und Normfrage*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 103-122.
- Deutscher Bundestag (2016): »Antrag zum Völkermord an Armeniern beschlossen«, Dokument vom 02.06.2016, <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw22-de-armenier-423826> (08.03.2021).
- Foroutan, Naika/Augstein, Jakob (2017): »Stolpersteine. Debatte: Rückt der Holocaust durch den Zuzug von Migranten und das Verschwinden der Zeitzeugen in die Ferne? Oder doch eher durch eine falsche Erinnerungspolitik? Ein Briefwechsel«, in: *Der Freitag* vom 29.09.2017, <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/stolpersteine>, (08.03.2021).
- Grotian, Etta (2017): »Vorgeschichte, Vorbild oder Sackgasse? Zur Historisierung der ›neuen Geschichtsbewegung‹ der Bundesrepublik der späten 1970er und 1980er Jahre«, in: *WerkstattGeschichte* 75, S. 15-24.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«, in: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, S. 9-33.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts«, in: Karl-Ernst Jeismann/Wolfgang Jacobmeyer (Hg.), *Geschichte und Bildung*, Paderborn: Schöningh, S. 46-72.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards*, Neuried: Ars Una.
- Macgilchrist, Felicitas/Christophe, Barbara/Binnegade, Alexandra (2015): »Introduction. Memory Practices and History Education«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 7, Nr. 2, S. 1-9.

- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Meyer-Hamme, Johannes/Naumann, Merle (2016): »Non-formale historische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse historischer Sinnbildungen in ausgewählten Projekten«, in: Christoph Cornelißen/Michael Sauer/Peter Burschel (Hg.), *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/6, S. 337-355.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen‹? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Österreich. Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004): »Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen«, in: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.), *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft*, Essen: Klartext, S. 7-49.
- o.A. (2017): »Björn Höcke in Zitaten«, in: Die Welt vom 13.02.2017, https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/afxline/topthemen/hintergruende/article162043246/Bjoern-Hoecke-in-Zitaten.html (08.03.2021).
- o.A. (2017): »Die Höcke-Rede von Dresden in Wortlaut-Auszügen«, in: Zeit Online vom 18.01.2017, <https://www.zeit.de/news/2017-01/18/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-18171207> (08.03.2021).
- Pfeiffer, Thomas (2018): »Wir lieben das Fremde – in der Fremde. Ethnopluralismus als Diskursmuster und -strategie im Rechtsextremismus«, in: Jennifer Schellhöh/Jo Reichertz/Volker M. Heins/Armin Flender (Hg.), *Großerzählungen des Extremen. Neue Rechte, Populismus, Islamismus, War on Terror*, Bielefeld: transcript, S. 35-56.
- Plessow, Oliver (2014): »Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise ›außerschulischen‹ Bildungsarbeit und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik«, in: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen: V&R unipress, S. 135-153.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford: Stanford University Press.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin: Metropolis

- Rupp, Susanne (Hg.) (1991): *Fremde in Deutschland* (= Geschichtswerkstatt, Ausgabe 23), Hamburg: Ergebnisse.
- Rüsen, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, Band 1489), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1994a): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1994b): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«, in: Klaus Füßmann/Theo Grütter/Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 3-26.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab*, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Schmidt, Helmut (1992), zitiert in: *Im Wortlaut: Sozialdemokraten zur Einwanderung, Der Tagesspiegel vom 26.08.2010*, <https://www.tagesspiegel.de/meinung/im-wortlaut-sozialdemokraten-zur-einwanderung/1912082.html> (10.11.2020).
- Schönemann, Bernd (2000): »Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur«, in: Bernd Mütter (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 11), Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 26-58.

