

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



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

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

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

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



### 3.1 Perspektiven von Lehrkräften

#### Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen

---

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

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

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

Agency<sup>1</sup>, indem sie neue und eigene Wege gehen, Themen jenseits curricularer Vorgaben platzieren und auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren.

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1.1 Migrationsgesellschaftlicher Wandel im Klassenzimmer

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

#### Zur Versprachlichung von Migrationsphänomenen in der Schule

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

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

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



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

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

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



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

- 3 Unter dem Obercode Herstellung von Differenz ließen sich verschiedene Codes fassen; darunter auch der Code natio-ethno-kulturell, dem wir insgesamt 120 Segmente aus den Interviews zuordnen konnten, womit er der am häufigsten vergebene Code ist.
- 4 Erst vor diesem Hintergrund wird es möglich, »Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie »türkisch«, »italienisch«, »deutsch«, »arabisch« zugrunde liegen« (Mecheril 2010: 14).
- 5 Siehe zum Begriff Migrationshintergrund und dessen Kritik Kapitel 1.3.1.

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

Für Schüler:innen »ohne Migrationshintergrund« werden dagegen Begriffe wie »deutsch« (BI4: 88), »die Deutschen« (BI14: 49, BI31: 205, BI7: 193)<sup>6</sup>, »rein deutsche Schülerschaft« (BI20: 27), »biodeutsch« (BI34: 92, BI4: 138) und »deutschstämmig« (BI4: 144, BI31: 343, BI37: 77) oder »urdeutsch« (BI4: 182) verwendet. In der Bezeichnungspraxis existieren kaum Unterscheidungen für diese Schüler:innen; vielmehr dominiert bei Referenzen auf eine deutsche Abstammung die Konstruktion einer in sich homogenen Gruppe. Zugleich deutsch und migrantisch zu sein tritt auf sprachlicher Ebene sehr selten in Erscheinung. Damit sind Mehrfachzugehörigkeiten bzw. »Versprachlichungen von Mehrfachzugehörigkeiten« eher eine Ausnahme. In einigen Interviews finden wir aber auch Distanzierungen durch Adjektive wie bspw. »vermeintlich« (BI16: 21). Auch werden Bezeichnungen aufgegriffen, die ethnisierende Zuschreibungen karikieren wie »deutsche Kartoffel« (BI15: 19, BI16: 45) oder »Blonde« (BI23: 157, BI31: 345). In solchen Praxen der Umkehrung und Widerständigkeit werden die auf bestehende Machtverhältnisse bezogenen Zuschreibungsordnungen sichtbar. Wenn es in den Interviews darum geht, rassistische Diskriminierung zu thematisieren (u.a. BI13: 326, BI24: 51, BI27: 151) werden teilweise auch die Begriffe *weiß* und *Schwarz*<sup>7</sup> verwendet, die als politische, nicht als biologistische Kategorien verstanden werden. Das deutet auf eine wachsende auch sprachliche Sensibilität der Lehrkräfte für Rassismus hin, die mutmaßlich im Zusammenhang mit der aktuell intensivierten gesellschaftlichen Debatte steht. Wir finden aber auch rassistische bzw. diskriminierende Bezeichnungen wie »farbig«<sup>8</sup> (BI2: 39, BI14: 115, BI21: 159) oder »Kopftuchmädchen« (BI7: 61, BI4: 160, BI21: 64, BI11: 331, BI31: 47, BI3: 159).

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

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

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

8 Zur Beschäftigung mit rassismuskritischer, sensibilisierter Sprache siehe *Exit Racism* (Amnesty 2017).

Studies<sup>9</sup> in das Handlungsfeld Schule diffundieren. Denn *weiß* bleibt hier als Position nicht unsichtbar, sondern wird von den Sprecher:innen bewusst markiert. Auch lässt sich im Sample ein Ringen der Befragten mit Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen beobachten. Es äußert sich z.B. darin, dass im Sprechakt selbst noch Begriffe gesucht, kommentiert, verändert oder verworfen werden. Besonders auffällig sind Bezeichnungsverunsicherungen in der Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus (BI21: 159, BI21: 159, BI24: 97, BI26: 169, BI4: 162).<sup>10</sup> Die in den Interviews sichtbar werdenden sprachlichen Suchbewegungen können als Ausdruck für den sich aktuell vollziehenden gesellschaftlichen Wandel gelesen werden.

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

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

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

## Anerkennung der Normalität von Migration

Die meisten Lehrkräfte berichten, dass sie in der Thematisierung von Migration im Klassenzimmer verdeutlichen, dass diese kein neues Phänomen ist. Dies wird besonders bei der Bearbeitung des Themas im Längsschnitt im Geschichtsunterricht<sup>11</sup> deut-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hervorgehoben werden zudem interkulturelle pädagogische Ansätze im Zusammenhang des Unterrichtens in Klassen, »wo die Schüler wirklich bunt zusammengewürfelt aus allen Herren Ländern kommen« (BI37: 71). Die Anwesenheit von Migrationsanderen wird oft mit der Notwendigkeit verknüpft, »interkulturell« zu arbeiten oder anders pädagogisch aktiv zu werden. Hier zeigt sich ein Grundproblem der interkulturellen Pädagogik: Sie beabsichtigt zwar, auf kulturelle Vielfalt pädagogisch adäquat zu reagieren, setzt jedoch die spezifische natio-ethno-kulturelle Verschiedenheit zugleich immer auch voraus. Differenzphänomene werden häufig allein auf kulturelle oder religiöse Unterschiede zurückgeführt. Diese Fokussierung auf Kultur in der interkulturellen Pädagogik ist vielfach kritisiert worden (etwa Radtke 1995, Scherr 1998).<sup>12</sup> Auch wenn man im wissenschaftlichen Fachdiskurs der interkulturellen Pädagogik darum bemüht ist, eine defizitorientierte und paternalistische Zielgruppenorientierung zu überwinden, lässt sich im Schulalltag oft das Gegenteil beobachten. So münden die in bester Absicht entwickelten interkulturellen Konzepte häufig in Othering-Prozesse<sup>13</sup>, etwa wenn in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder und Jugendliche als

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

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

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

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

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

---

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



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

### 3.1.2 Geschichtskultureller Wandel aus der Perspektive von Geschichtslehrkräften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Die Kontroversen um die Allgegenwärtigkeit von Geschichte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

schichte wirkte immer so, als wenn die Frauen immer nur am Kochen waren oder Kinder bekommen haben und ansonsten mit dem, was um sie herum passierte, nichts zu tun hatten. [...] Und beim Thema Nationalsozialismus mache ich einen expliziten Block zur Verfolgung von Homosexuellen und [...] gehe dann noch einen Schritt weiter zum Paragraf 175. Also alle Kinder, die ich unterrichte, haben davon Grundkenntnisse. (B118: 27ff.)

Hier wird die Rolle der Lehrerin als Akteurin geschichtskulturellen Wandels deutlich. Der Bezug auf eine sich diversifizierende Erinnerungskultur, die zuvor marginalisierte Gruppen einbezieht, wird jedoch nur von einzelnen Interviewten hergestellt. Eher werden Freiheiten im Lehrplan genutzt, um persönlich favorisierte Themen wie Migration (B111: 174) oder jüdische Geschichte (B120: 13) prominent im Unterricht zu platzieren. Dieses bewusste Konturieren und Nuancieren ermöglicht es den Lehrkräften, innerhalb fester Strukturen wie Zeitrahmen, Lehrplangebundenheit und Prüfungen eigene Schwerpunkte zu setzen.

Die Allgegenwärtigkeit von Geschichte, speziell der öffentlich anerkannten Erinnerungskultur, umfasst weitere Aspekte, die in den Expert:inneninterviews zum Ausdruck kommen. So nehmen viele Lehrkräfte eine Demokratisierung von Geschichtskultur wahr: Die Zugänge zu Geschichte und zu geschichtskulturellen Debatten seien erleichtert worden, sodass sich Geschichte nicht mehr nur von einem Fachpublikum erschließen lasse. Zugleich wird ein Bedeutungsverlust des Fachs Geschichte festgestellt, welches nur noch als »Hilfswissenschaft« fungiere und nicht »gegen die Digitalisierung« ankäme (B13: 109). Auch seien historische Kompetenzen, wie Quellenlesen und Materialverständnis, »sehr ins Hintertreffen geraten« (ebd.).

In fast allen Interviews werden (neue bzw. digitale) Medien als der Treiber von geschichtskulturellen Veränderungen benannt (127 Codierungen). Dies bewerten einige Lehrkräfte als einen Qualitätsverlust in der Vermittlung von Geschichte, da der kritische Umgang mit Geschichte und die fachliche Deutungshoheit wegfallen. Auf der anderen Seite steht die Position, dass Inhalte in »Leichter Sprache« verfügbar sein sollten (B118), damit alle Schüler:innen dem Unterricht folgen können. Dazu lassen sich in den Interviews kontroverse Positionen feststellen. Einerseits wird die höhere Zugänglichkeit positiv bewertet; sie bedeute im Unterricht oft eine Hilfestellung, indem Zeitungsartikel, Filme und Dokumentationen leicht und schnell abrufbar sind. Andererseits aber wird ein Verlust an Qualität durch sprachliche Unzulänglichkeiten und »Schwächen« benannt, der sich u.a. darin äußere, dass Quellenarbeit und komplexe Lesekompetenzen bei den Schüler:innen nicht mehr vorausgesetzt werden könnten.

Das ist keine gute Entwicklung [...], es ist mir zu schnelllebig, einfach nur schnell mal zu googeln, und zack ist es da. Und ich brauche den Satz und fertig. Das ist für mich so nicht in die Tiefe gehen, nicht so umsichtig in der Geschichte, sozusagen sich damit zu befassen. (B137: 108)

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

*matisierungen von Migration und Migrationsgeschichte* an empirischen Beispielen erörtert werden.

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

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

## Handlungsbedingungen historischen Lernens in der Schule

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

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

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

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

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

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

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

## Erinnerungspraktiken

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

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

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

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

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

## Didaktische Prinzipien

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

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

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

## Multiperspektivität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Gegenwarts- und Lebensweltbezüge

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

Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge<sup>21</sup> stellen allgemeine und auch geschichtsdidaktische Prinzipien des Unterrichts dar. Für das historische Lernen in der Schule sind sie von konstitutiver Bedeutung (Buck 2012: 290). Sie sollen dazu dienen, Geschichte interessant, lebensbedeutsam und damit für die Schüler:innen relevant zu machen. Das betonen auch die meisten interviewten Expert:innen. So führt eine Lehrkraft aus: »Das Schöne an Geschichte ist halt, dass es einen Gegenwartsbezug gibt. Dass die dann wissen, was das für ein Gebäude ist, warum die Straße so heißt, warum der Feiertag existiert, und das ist eigentlich dann sehr hilfreich« (BI7: 23).

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

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

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



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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

## Thematisierungen von Migration und Migrationsgeschichte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Die ›Anderen‹ im Geschichtsunterricht: Zwischen Einbezug und Ausschluss

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wir haben am Anfang des Schuljahres über Familiengeschichte gesprochen. Da mussten die recherchieren, Stammbaum entwickeln, den ältesten Gegenstand aus der Geschichte der Familie mitbringen, die älteste Person der Familie interviewen. Und da kamen schon spannende Sachen dabei raus. Ich habe Schüler aus der Türkei, aus Saudi-Arabien, ganz viel aus dem östlichen Bereich, marokkanisch. Also wirklich über die Welt, kann man sagen. (BI4: 27)

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

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

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

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



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

Ich denke immer, es muss halt einen Regelunterricht geben, der für alle da ist. Also, ich möchte keinen exklusiven Geschichtsunterricht, [sondern] immer inklusiven. Und inklusiv bedeutet halt im Grunde genommen, sie sind in Deutschland und müssen erstmal in Deutschland Bescheid wissen. Und dann kann es sein, dass man zusätzlich dazu, zwar auch im Regelunterricht, Referate oder andere Möglichkeiten schafft, wo eben die nationalen Minderheiten der Einwanderungsgesellschaft auch ihre Geschichte darstellen können. (B10: 227)

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

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

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

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

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



dies weniger Verbundenheit<sup>28</sup> sowie Desinteresse und Wissensdefizite im Zusammenhang mit Themen, die sie als »deutsche« oder »christlich-abendländische« Geschichte ausweisen. Durch das Geschichtscurriculum festgelegte Themen wie Holocaust und Investiturstreit werden damit tendenziell natio-ethno-kulturell aufgeladen. Für diese Annahmen, die in einem Teil der Expert:inneninterviews zum Ausdruck kommen, stehen exemplarisch Aussagen wie: »Sie können das auch reproduzieren, aber es ist nicht ihr« (BI3: 131) und »Moslems sagen, das betrifft mich nicht« (BI4: 42).

Eine angemessene, vorgeblich authentische Aneignung von deutscher Geschichte erscheint abhängig davon, ob die Schüler:innen über eine »geerbte« Mitgliedschaft zum Großkollektiv der Nation verfügen. Dazu zählt, in dessen Masternarrativ und die erlebte sowie intergenerational vermittelte Geschichte(n) hineingewachsen zu sein. Eine tiefgreifende Teilhabe an deutscher Geschichte und die Auseinandersetzung damit, so suggeriert diese Position, ist für Eingewanderte und deren Nachkommen nur eingeschränkt und wenn, dann nur »nachahmend« möglich. Demgemäß könnten Jugendliche mit familiären Migrationserfahrungen und internationalen Familienbeziehungen zwar Wissen über diese Geschichte erwerben, sie aber nicht im Sinne von Shared Memories teilen. Dem imaginierten Kollektivsubjekt »Schüler:innen mit Migrationshintergrund« wird ein anderer Zugang zugeschrieben: »Und man merkt einfach unglaublich, was die auch für einen anderen Zugang zu Geschichte haben von zu Hause irgendwo her« (BI14: 25). Ohne deutsche Vorfahren und eine christlich-abendländische Prägung sei eine »deutsche historische Identität« (BI4: 180) unmöglich. »Dass sie sich jetzt identifizieren mit den Stifterfiguren vom Naumburger Dom oder so, das ist Unsinn« (ebd.).

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

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

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

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

### Auf dem Weg zur Globalgeschichte?!

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

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

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

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

## Fazit

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

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

### 3.1.4 Exemplarische Fallbeschreibungen

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

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

#### »Die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern«

BI<sub>31</sub> unterrichtet in einer Großstadt. Ihren Geschichtsunterricht setzt sie unmittelbar in Bezug zur Migrationsgesellschaft und zur Heterogenität ihrer Schüler:innen. Einen geschichtskulturellen Wandel, den sie sowohl gesamtgesellschaftlich als auch in der Schule wahrnimmt, identifiziert sie entlang von Kontroversen um Religion und Religiosität sowie um Familiengeschichten und nationale Narrative. Ihre eigene Migrationsbiografie, die sie dem arabischen »Kulturkreis« (BI<sub>31</sub>: 3) zuordnet, scheint es ihr zu ermöglichen, konfligierende Geschichtsdeutungen und religiöse Überzeugungen offen und ohne Scheu vor Konflikten mit ihren Schüler:innen zu verhandeln. BI<sub>31</sub> bezieht sich konsequent auf eine migrationsgesellschaftliche Vielfalt, die sich in ihrem Unterricht spiegelt und die sie als »Normalfall« (BI<sub>31</sub>: 115) charakterisiert. Dieser Normalfall sei Ausdruck eines geschichtskulturellen Wandels, denn auch im Unterricht könne man nicht mehr so tun, als würden Migrationsgeschichten oder auch der Islam keine Rolle spielen (BI<sub>31</sub>: 363). Am Konnex von Migration, Religion bzw. Islam macht sie nicht nur den geschichtskulturellen Wandel in Schule und Gesellschaft (BI<sub>31</sub>: 170ff., 230ff.) fest, sondern setzt hier auch bewusst historische Schwerpunkte für ihren Unterricht.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Die Lehrkraft reflektiert ihre eigene Rolle als Autorität (BI31: 45) und auch, dass es im Unterricht um Deutungshoheiten<sup>30</sup> geht, die sie als Lehrerin durch ihr Wissen bestimmt. Sie bezieht sich dabei auf eine zentrale Kompetenz des Geschichts- bzw. hier Ethikunterrichts: die Deutungskompetenz. Diese beinhaltet, dass Schüler:innen Sachverhalte erkennen und ihr Wissen auf diese Sachverhalte anwenden können. Dafür, so die Lehrkraft, fehle vielen allerdings das Wissen, welches sie vermitteln möchte. Islam als Unterrichtsthema sei deswegen so herausfordernd, weil hier problematische nationale bzw. familiäre (Herkunfts-)Narrative und Identitätskonzepte Jugendlicher zum Vorschein kämen, die pädagogisch bearbeitet werden müssten.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### »Der Lehrer muss als Person konsequent sein«

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lutz van Dijk<sup>[31]</sup> nicht nötig gewesen an Herrn Schäuble. Und da versuche ich dann, Schwerpunkte zu setzen. Also morgen zum Beispiel ist ja Holocaust-Gedenktag. Da findet hier in [Großstadt] ja ein Erinnerungsgang statt und da werden morgen Schüler von mir hinkommen und wir werden gemeinsam das machen. (Bl18: 27)

Zudem ist die kritische Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht für Bl18 essenziell. Sie strebt an, dass die Schüler:innen in ihrem Unterricht durch das Entwickeln dieser Kompetenz auch das Potenzial eigener politischer Handlungsmacht erkennen und damit handlungsfähig(er) werden:

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

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

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

Bl18 äußert den Anspruch, in solchen Unterrichtseinheiten sensibel mit den Bedürfnissen und Empfindungen der Schüler:innen umzugehen, ohne zu pauschalisieren oder Zuschreibungen zu (re-)produzieren. Sie betont ausdrücklich, dass sie keine Deutungshoheit über das Empfinden oder die Betroffenheit der jeweiligen Personen habe.

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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



- Exit Racism, <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache> (18.10.2021).
- Fava, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin: Metropol.
- Franz, David (2015): »Angewandte Geschichte und Public History: Chancen und Herausforderungen für die Geschichtswissenschaft«, in: *Erinnerungskulturen. Erinnerung und Geschichtspolitik im östlichen und südöstlichen Europa*, vom 16.07.2015, <http://s://erinnerung.hypotheses.org/371> (31.08.2021).
- Fullan, Michael G. (1993): »Why Teachers Must Become Change Agents«, in: *The Professional Teacher* 50, S. 12-17.
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Geier, Thomas (2016): »Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft«, in: Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril/Aysun Doğmuş (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 179-199.
- Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) (2011): »Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder«, [www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie\\_2011.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf) (31.08.2021).
- Georgi, Viola B. (2017): »Diversity«, in: Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Lengyel Drorit (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: UTB, S. 61-66.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): »Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und »die Anderen««, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 287-305.
- Gubitzer, Luise/Mader, Katharina (2011): »Care-Ökonomie. Ihre theoretische Verortung und Weiterentwicklung«, in: *Kurswechsel* 4, S. 7-21.
- Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Kunter, Mareike (2015): »Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms«, in: *Teaching and Teacher Education* 48, S. 44-55.
- Hamann, Christoph (2012): »Zeitgeschichte, Visual History und historisches Lernen«, in: *Lernen aus der Geschichte. Wandel der Erinnerungskulturen und Geschichtskultur*, in: *LaG Magazin* vom 25.01.2012, [http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lagmagazin\\_wandeldererinnerungskulturenundgeschichtskultur.pdf](http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lagmagazin_wandeldererinnerungskulturenundgeschichtskultur.pdf) (31.08.2021).
- Hardtwig, Wolfgang/Schug, Alexander (2009): »Einleitung«, in: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hg.), *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 9-14.



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

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

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

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

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

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

