

4.3 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Cornelia Chmiel und Johannes Meyer-Hamme

Alle in dieser Studie untersuchten Akteur:innenperspektiven auf historische Bildungsarbeit in unterschiedlichen Feldern der Geschichtskultur haben eines gemeinsam: Sie nehmen durch Praktiken, die auf historische Bildung zielen, Einfluss auf die sie umgebenden geschichtskulturellen Strukturen. *Wie* sie dies tun, ist von ihrer Wahrnehmung der sich wandelnden Geschichtskultur abhängig und von den Strukturen, in denen sie sich bewegen. Indem sie die Rahmenbedingungen für Prozesse historischen Lernens gestalten und den Besucher:innen und Teilnehmer:innen historischer Bildungsangebote Zugänge zu Geschichtskultur eröffnen, sind sie zentrale Akteur:innen des geschichtskulturellen Wandels.

Zugleich zeichnen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den vier untersuchten Handlungsfeldern Schule, Museum und Gedenkstätten, non-formale Bildungsinitiativen und Bildungsmedienproduktion ab. So unterscheiden sich die vier Felder deutlich in Bezug auf den Grad der Etabliertheit der Organisation oder Institution, der die interviewten Akteur:innen angehören, und damit in Bezug auf die Rahmenbedingungen, in denen sie agieren. Während viele Bildungsakteur:innen im non-formale Bereich nur wenig mit institutionellen Vorgaben konfrontiert sind (v.a. in kleineren und/oder neueren Projekten), arbeiten andere in langjährig gewachsenen Strukturen, die Zwänge beinhalten und ihr Handeln sowie das Verfolgen ihrer Ziele begrenzen, jedoch auch ermöglichend wirken. Lehrkräfte beschreiben bspw. Lehr- und Rahmenpläne als verbindlichen Handlungsrahmen und klagen über »Stoffdruck« (BI19: 111) und Zeitmangel (z.B. BI1: 67, BI10: 21, siehe Abschnitt 3.1.3). Auch Schulbuchautor:innen koordinieren in ihrem Handeln Verschiedenes: eigene fachwissenschaftliche und -didaktische Ansprüche, ökonomische Gesichtspunkte, Lehrplanvorgaben und Genehmigungsprozesse sowie Zeitdruck. Dadurch sehen sie sich herausgefordert, »ganz viel [zu] jonglieren« (BIV6: 36). Gleichzeitig sind alle Akteur:innengruppen durch ihre jeweilige Position in der Lage, auf die Rahmenbedingungen historischen Lernens Einfluss zu nehmen, wie in den konkreten Erzählungen über das eigene Handeln deutlich wird.

Neben den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zeigen sich im Material auch deutliche Unterschiede in Bezug auf die Definition der eigenen Rolle. In den Interviews wurden die Befragten als Expert:innen für ihr jeweiliges Feld angesprochen. Auffällig ist dabei, dass viele Befragte zwischen ihren beruflichen und ihren privaten Positionen

unterscheiden. So beschreiben mehrere Mitarbeiter:innen von Bildungsverlagen, dass sie als Privatpersonen durchaus anders agieren würden, als es ihnen angesichts der Rahmenbedingungen und Zwänge möglich ist, und distanzieren sich damit von ihrem professionellen Handeln. Auch in großen Gedenkstätten, Museen und non-formalen Bildungsprojekten finden sich Akteur:innen, die sich von institutionellen Strukturen abgrenzen. Interessant ist hierbei zudem, wie die Befragten sich als geschichtskulturelle Akteur:innen entwerfen: Zum Teil beschreiben sie sich als Einzelkämpfer:innen, die institutionelle Strukturen von innen heraus zu verändern suchen (siehe z. B. BII11). In anderen Interviews besteht wiederum eine starke Identifikation mit der eigenen Institution. Diese Identifikation äußert sich bspw. in der kontinuierlichen Verwendung der Pluralform (»wir«, siehe Kapitel 3.2). Von besonderer Relevanz für die folgenden Ausführungen sind hier also die Rollen, in denen die Interviewpartner:innen in den Expert:inneninterviews sprechen, sowie die Frage, wie sich die Befragten als Akteur:innen entwerfen. Davon abhängig ist auch, welche Wirkmacht diesen Akteur:innen in den Interviews zugeschrieben wird. In der Konzeption des Projektes lag der Fokus auf den Fragen, wie sich die Befragten zu geschichtskulturellen Entwicklungen positionieren und mit welchen Praktiken sie auf Veränderungen reagieren bzw. im Wandel agieren. Im Verlauf der Auswertung hat sich hierbei der Aspekt der Agency-Konstruktion (siehe v. a. Kapitel 1.3.5), also nach der Beurteilung der Wirksamkeit des eigenen Handelns als bedeutsam erwiesen.

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen und die Definition der eigenen Rolle bestimmen zu großen Teilen die Wirksamkeit, die den eigenen Bestrebungen zugeschrieben wird, das also, was realistisch und machbar scheint. Dabei sind diese Bedingungen jedoch nicht allein bestimmend: Trotz einschränkender institutioneller Rahmung finden bspw. Lehrkräfte durch Eigeninitiative Mittel und Wege, um eigene Ziele zu realisieren und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Hier kann die eigene Positionierung ausschlaggebend sein, wenn bspw. eine Lehrerin – motiviert durch die eigenen Diskriminierungserfahrungen – sich trotz einschränkender Rahmenbedingungen das Ziel setzt, im Unterricht einen Raum für Empowerment der Schüler:innen zu schaffen (BI18).

Im Folgenden sollen deshalb in einem Vergleich aller vier Handlungs- und Forschungsfelder die Erinnerungspraktiken in den Blick genommen werden, die auf historisches Lernen zielen und mit denen die Akteur:innen auf Geschichtskultur Bezug nehmen.

4.3.1 Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

Wie oben ausgeführt, werden unter dem Begriff der Erinnerungspraktiken alle Aktivitäten zusammengefasst, die sich als Doing History und Doing Memory (vgl. Willner/Koch/Samida 2016, Macgilchrist 2015, siehe auch Kapitel 1.3.4) begreifen lassen. Mit diesen Praktiken agieren die Akteur:innen im Kontext von Geschichtskultur, sie nehmen auf Vergangenes Bezug, greifen Narrationen auf und konstruieren diese. Damit erfasst der Begriff Praktiken eine Vielfalt an Formen: etwa die Gestaltung einer Ausstellung ebenso wie die einer Schulbuchseite, eine Quellenauswahl im Geschichtsun-

terricht oder die Organisation eines Stadtrundgangs. Konkrete Erinnerungspraktiken in den Bildungsmedienverlagen, im Unterricht, in der pädagogischen Bildungsarbeit in Gedenkstätten und Museen oder im Bereich der non-formalen Bildung werden im Interviewmaterial unterschiedlich stark hinsichtlich ihrer geschichtskulturellen Bedeutung reflektiert.

Jede dieser Handlungen geschieht jedoch, reflektiert oder unreflektiert, im Kontext geschichtskultureller Strukturen. Sie ist damit im Sinne eines weiten Politikbegriffs immer auch politisch, da die Akteur:innen stets auswählen, reduzieren und aktiv Narrationen konstruieren, was Formen des Relativierens, Verklärens, Auslassens und Verschweigens beinhalten kann (Mielke 2020). Damit beziehen sie mit den Erinnerungspraktiken, die sie ausüben, Position in geschichtskulturellen Diskursen. Dabei sind ihre Erinnerungspraktiken die sicht- und beobachtbaren Aktivitäten, die ein nicht beobachtbares historisches Denken und Lernen anregen sollen. Dementsprechend lassen sich auch die Aktivitäten historisch Lernender als Erinnerungspraktiken und damit als Ausdruck ihrer Prozesse historischen Lernens betrachten. Sie können als Resultat der Erinnerungspraktiken historischer Bildungsangebote gedeutet werden. Insofern stehen die Erinnerungspraktiken und die historischen Lernprozesse in einem Wechselverhältnis zueinander. So verstehen Mitarbeitende im Museum das eigene Wirken etwa als »die Leute auf die Spur setzen, wie sie sich mit Geschichte oder wie wir uns mit Geschichte auseinandersetzen, damit sie jetzt keinen falschen Eindruck gewinnen« (BII4: 39).

Die im Projekt befragten Akteur:innen haben auf ganz unterschiedlichen Ebenen ihre Erinnerungspraktiken reflektiert und mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen in Beziehung gesetzt: Für die Lehrer:innen sind v.a. der Unterricht und damit verknüpft die didaktischen Prinzipien (insb. »Multiperspektivität«, siehe Abschnitt 3.1.3, Bergmann 2004, Lücke 2017 sowie »Lebenswelt- und Gegenwartsbezug«, dazu u.a. Buck 2012) relevant, die häufig mit der Perspektivenvielfalt in der Migrationsgesellschaft in Beziehung gesetzt werden. Auch in den Interviews mit den Akteur:innen aus Museen und Gedenkstätten sowie non-formalen Bildungsprojekten finden wir zahlreiche Reflexionen über Erinnerungspraktiken im Rahmen der Migrationsgesellschaft. So wird darauf verwiesen, dass »wir Deutschen« ein »Flüchtlingsvolk« seien; daraus ergebe sich sowohl ein Bedarf, diese Geschichten zu erzählen, als auch die Bereitschaft, Geflüchtete aufzunehmen (BIII12: 16). Andere argumentieren, dass die Gesellschaft schon lange durch Migration geprägt sei, dies sich aber nicht im gesellschaftlichen Selbstverständnis spiegele (z.B. BIII3: 68). Wieder andere lehnen Veränderungen ab, die im Zusammenhang mit der Migrationsgesellschaft stehen (BIII16). Am Beispiel der interviewten Bildungsmedienmacher:innen lassen sich Spannungsfelder aufzeigen zwischen privaten und fachlichen Ansprüchen, sowie zwischen den Bemühungen, die migrationsgesellschaftlich geprägten Lebenswelten der Lernenden widerzuspiegeln, und den Möglichkeiten der Bildungsmedienproduktion. Solche Spannungsfelder zeichnen sich bspw. in den Beschreibungen der Gestaltung multiperspektivischer Schulbuchkapitel ab, im Aufzeigen des Konstruktcharakters von Geschichte, in der Darstellung kontroverser Themen – zu denen auch Migration gezählt wird (z.B. von BIV6) – und im Einbringen verflechtungs- bzw. globalgeschichtlicher Ansätze in die Bildungsmedien.

Insgesamt zeigt sich, dass in den Interviews die Erinnerungspraktiken vielfach mit dem Konzept der Migrationsgesellschaft verknüpft werden. Dabei wird dieses von den

Befragten sowohl deskriptiv verstanden – indem die migrationsbedingte Vielfalt der Perspektiven, Geschichten und Identitäten anerkannt wird – als auch normativ, indem der Umgang damit zum Lernziel erhoben wird.

4.3.2 Charakteristika der Handlungsfelder

Obwohl die Samples der vier Handlungsfelder historischen Lernens auch in sich heterogen sind, lassen sich im Sprechen über die eigenen Aktivitäten verschiedene Schwerpunkte herausarbeiten, die für die jeweilige Akteur:innengruppe charakteristisch sind.

- Im Handlungsfeld *Lehrkräfte und Schule* wurde deutlich, dass die beschriebenen Erinnerungspraktiken sich vorwiegend auf den Unterricht beziehen, der somit den Raum darstellt, in dem das eigene Handeln reflektiert wird. Der gesellschaftliche Wandel außerhalb der Schule fließt nur sekundär in die Überlegungen ein. Hier zeigen die Schilderungen der Befragten, dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts, also v.a. knapp bemessene Zeit und Vorgaben durch das Curriculum, häufig als Hindernis für die Umsetzung eigener Ziele empfunden werden. Geschichtskultur im weiteren Sinne und die veränderten Diskurse über Geschichte in der Migrationsgesellschaft werden dabei nur gelegentlich als Rahmung des eigenen Wirkens reflektiert. Im Zentrum der Schilderungen des eigenen Handelns stehen die schulischen Curricula und mit diesen verbunden die didaktischen Prinzipien. Die Befragten begründen ihre Erinnerungspraktiken durch Bezugnahmen auf Prinzipien wie Multiperspektivität, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. Als Akteur:innen treten in den Interviews dieses Handlungsfeldes die Lehrkräfte als Einzelpersonen auf.
- Auch das empirische Material, das durch Interviews mit Akteur:innen des Handlungsfeldes *Gedenkstätten und Museen* gewonnen wurde, ist durch eine starke Betonung der institutionellen Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Diese können einerseits dazu führen, dass die Institutionen selbst als Akteur:innen in Erscheinung treten und sich eine starke Identifikation der Einzelpersonen mit der eigenen Institution aufzeigen lässt. Andererseits gibt es auch Akteur:innen, die sich gezielt vom institutionellen Rahmen abgrenzen und/oder diesen zu verändern suchen. Der institutionelle Rahmen wirkt hier sowohl einschränkend als auch befähigend. So wird darüber reflektiert, welche Rolle Museen und Gedenkstätten in der Konstruktion wie Verbreitung von Narrationen zukommt und inwiefern sie auch geschichtspolitisch wirkmächtige Akteur:innen darstellen. Insgesamt werden diese als Institutionen mit einer ausgeprägten Wirkmacht und Deutungshoheit beschrieben: Die Interviewten konstatieren ein allgemeines Vertrauen in die Triftigkeit der hier repräsentierten Erzählungen. Die Wirkmacht und Deutungshoheit werden jedoch in Bezug auf Erinnerungspraktiken, die auf historisches Lernen abzielen, häufig problematisiert: Ein zu großes Vertrauen in die hier repräsentierten Narrationen und deren Vormachtstellung führe dazu, dass solche Narrative nur selten hinterfragt würden, sodass vermeintlich offene Aushandlungsprozesse in den pädagogischen Veranstaltungen immer schon durch ein erwünschtes Ergebnis vorbestimmt sei-

en. Insbesondere in NS-Gedenkstätten kollidieren starke normative Anforderungen mit dem Anspruch, Prozesse historischen Lernens zu ermöglichen, bei denen die Orientierungsbedürfnisse historisch Lernender im Vordergrund stehen.

- Im Handlungsfeld *non-formaler Bildungsprojekte* bilden die politischen Absichten der Akteur:innen das Zentrum. Sehr häufig begreifen sie den gesellschaftlichen Kontext als ihren Handlungsraum; ihr Wirken reflektieren sie in Bezug auf diesen. Als Ziel der eigenen Projekte und Aktivitäten wird in den Interviews die Veränderung der Geschichtskultur genannt. Dies kann in kleinerem Maße durch die Einrichtung eines Erzählcafés angestrebt werden, reicht aber bis hin zur Veränderung der öffentlichen Debatten um Geschichte, wie insb. am Wandel der Thematisierung von Kolonialgeschichte deutlich wird. Dabei gestalten sich die organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Handelns unterschiedlich, je nach Größe und Etabliertheit von Verein oder Initiative. Charakteristisch ist in diesem Feld v.a. eine hohe individuelle und politische Motivation. Dabei sind die privaten Ziele, anders als in den drei anderen untersuchten Feldern, fast immer deckungsgleich mit den professionellen Zielen, auch wenn es ganz vereinzelt Ausnahmen davon gibt. Am stärksten geht es den Befragten darum, eine bestimmte Perspektive auf die Geschichte zu thematisieren und Sichtbarkeit zu schaffen.
- In den Interviews des Handlungsfeldes *Bildungsmedienverlage* finden sich v.a. Verweise auf Rahmenbedingungen und Strukturen, die das Machbare beschränken. Es handelt sich um Verweise darauf, dass sich die eigenen politischen Überzeugungen und Absichten nicht vollständig mit dem professionellen Wirken im Kontext der einschränkenden Rahmenbedingungen decken. Viele Befragten betonen, dass die Entstehung von Bildungsmedien stets eine Suche nach Kompromissen darstelle. Die Bemühungen, neue Themen zu etablieren, »provokante Fragen« (BIV6) zu stellen oder mit konventionellen Darstellungsweisen in Schulbüchern zu brechen, scheiterte häufig an dem Zeitdruck, den Sparzwängen, sprachlichen Barrieren (bspw. bei der Einbindung fremdsprachiger Quellen), der Zulassung und nicht zuletzt an dem Anspruch, ein Schulbuch müsse »konsensfähig« (BIV9) sein. Dabei scheint die ökonomische Dimension der Bildungsmedienproduktion, und zwar v.a. der Anspruch, dass sich das Schulbuch gut verkauft, nicht unbedeutend. Das impliziert, dass es von den Zielgruppen und der Öffentlichkeit mitsamt der präsentierten Geschichtsnarrative angenommen werden muss. Bildungsmedien an sich werden von den Interviewten als einflussreiche Instrumente mit geschichtskultureller Wirkmacht charakterisiert. Damit treten die Bildungsmedienmacher:innen – trotz der von ihnen skizzierten Restriktionen – als aktive Gestalter:innen und als Produzent:innen von Geschichtskultur in Erscheinung.

Die Unterschiede zwischen den vier Handlungsfeldern historischen Lernens ergeben sich in vielen Fällen aus den jeweiligen Rahmenbedingungen, die das professionelle Wirken der Akteur:innen prägen und die beeinflussen, auf welche Weise die Interviewten als Akteur:innen in Erscheinung treten. Zentrale Unterschiede bestehen im Hinblick darauf, wie gefestigt institutionelle Strukturen sind, die die Akteur:innen umgeben, sowie in Bezug auf die Nähe zu den historisch Lernenden: Während Lehrkräfte historisch Lernende über lange Zeiträume in ihren Auseinandersetzungen und Lern-

prozessen direkt begleiten, haben Bildungsmedienmacher:innen in dieser Rolle kaum direkten Kontakt zu ihrer Zielgruppe.

Zugleich lassen sich forschungs- und handlungsfeldübergreifende Ergebnisse formulieren, die quer zu der Systematisierung der vier geschichtskulturellen Felder liegen. So werden in den Interviews immer wieder verschiedene Dimensionen der Geschichtskultur angesprochen. Dies gilt v.a. für die politische Dimension (Rüsen 1994, 2013: 234ff.), die in unterschiedlicher Weise in den Interviews thematisiert wird. Ganz deutlich werden Lehr- und Rahmenpläne als politische Setzungen verstanden, ebenso wie politisch vorgegebene Bildungsziele für Museen und Förderprogramme für Gedenkstätten. Diese politische Einflussnahme gilt auch für die Zulassungsverfahren für Bildungsmedien. Die politische Dimension von Geschichte zeigt sich zudem in der Kritik an den gängigen Umgangsweisen mit Geschichte, wie sie besonders von einigen Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte artikuliert wird. So sei es eine politische Entscheidung, enorme Summen an Steuergeldern für das Humboldt Forum in Berlin und dessen Ausstellung von Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten auszugeben anstatt für Entschädigung für vergangenes Unrecht.

Es wird bereits deutlich, dass die Erinnerungspraktiken vielfach durch ökonomische Zwänge strukturiert und begrenzt werden. Geschichtskultur hat mithin nicht nur eine kognitive, eine ästhetische, eine politische, eine moralische und eine religiöse Dimension (Rüsen 2013), sondern auch eine genuin ökonomische. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bereich der Bildungsmedienproduktion, schließlich sind die Verlage gewinnorientierte Unternehmen. Dementsprechend müssen die Bildungsmedien nicht nur amtlich zugelassen sein, sondern auch die Lehrer:innen in den Schulen soweit überzeugen, dass sie erworben werden, bei gleichzeitigen Einschränkungen des Produktionsprozesses durch limitierte Ressourcen. Dies hat Rückwirkungen auf die Auswahl und Gestaltung der Bildungsmedien. Das führt dazu, dass die angenommenen Interessen der Lehrer:innen besonders bedient und mitunter Kontroversen vermieden werden. So berichtet ein Interviewter, dass ein Schulbuch für ein bestimmtes Bundesland trotz eines kategorial angelegten Lehrplans chronologisch aufgebaut worden sei, denn dies habe den Erwartungen der Lehrkräfte entsprochen (BIV1). Ein weiterer Befragter beschreibt es als Herausforderung, ein Kapitel zum Thema Migration kontrovers zu gestalten, denn man müsse »die Mitte« (BIV6: 52) der Gesellschaft treffen. Die ökonomische Dimension zeigt sich aber auch in anderen untersuchten Feldern der Geschichtskultur. So sind nicht-staatliche Museen von den Eintrittsgeldern und damit den Besucher:innenzahlen besonders abhängig. Dies wirkt sich einerseits auf Themenwahl und Gestaltung der Museen aus, andererseits führen hohe Eintrittsgelder dazu, dass »nur das Bildungsbürgertum« (BII2: 25) zu Besuch kommt. Es sei also eine soziale Segregation zu beobachten, die zugleich Rückwirkungen auf die Themenwahl habe. Schließlich zeigt sich die ökonomische Dimension bei den non-formalen Bildungsprojekten, indem hier immer wieder um die Finanzierung von Projekten gerungen werden muss. Zum Teil wird der Frust der Akteur:innen über nicht finanzierte historische Bildungsprojekte in den Interviews überaus deutlich formuliert (BIII6: 28). Als Grund für den Mangel an finanzieller Unterstützung vermutet man die gewählten ungewöhnlichen Perspektiven, Fragen und Themen. Deutlich in den Interviews wird aber auch, dass Lehrer:innen diese finanziellen Zwänge und ihre Auswirkungen auf den Unter-

richt nicht formulieren (wenngleich die Unterfinanzierung des Bildungsbereiches in anderer Weise betont wird).

4.3.3 Reproduktion, Transformation oder Reflexion?

Auch wenn die Reichweite und Zwänge, damit auch die Möglichkeiten des professionellen Wirkens in den vier untersuchten Feldern unterschiedlich wahrgenommen werden, zeigen sich in der übergreifenden Betrachtung Ähnlichkeiten in der Frage, inwiefern Veränderungen im Umgang mit Geschichte angestrebt werden. Die von den Interviewten beschriebenen Erinnerungspraktiken sowie das von ihnen angestrebte historische Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft lassen sich diesbezüglich entlang der Trias Reproduktion, Transformation oder Reflexion systematisieren. Praktiken, die auf einen dieser drei Vorgänge zielen, kommen in allen untersuchten Feldern vor.

So lassen sich Erinnerungspraktiken identifizieren, die als **Reproduktion** bestehender geschichtskultureller Strukturen gedeutet werden können oder auf eine solche Reproduktion abzielen. Eine Reproduktion liegt etwa vor, wenn in der Bildungsmedienproduktion v.a. der Konsens und die Unterrichtsrouninen der Lehrkräfte in Betracht gezogen werden, sodass die Materialien darauf zielen, die bestehenden Deutungen und Konzepte zu verstetigen. Konkret zeigen sich solche Reproduktionen etwa in der Aussage, die Kolonialgeschichte werde im Geschichtsunterricht sehr knapp als Unterpunkt verhandelt, weil dies im Lehrplan so vorgegeben sei (BI22: 245). Sehr häufig werden hier der Zeitmangel und die Überfrachtung der Lehrpläne als Argumente angeführt. In den non-formalen Bildungsprojekten finden sich solche reproduktiven Ansätze v.a. in größeren Projekten, die stärker institutionalisiert sind und teils Ähnlichkeiten zu den Bildungsangeboten in Gedenkstätten aufweisen (BIII10: 53). Dabei müssen solche Ansätze nicht immer statisch sein. Exemplarisch kann auf die Position von Akteur:innen in Museen hingewiesen werden, die sich gar nicht als Akteure des geschichtskulturellen Wandels entwerfen, sondern ihre Aufgabe eher in der Dokumentation des sich verändernden Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft ansehen (BI14). Diese Erinnerungspraktiken, die auf Reproduktion zielen, beabsichtigen ein historisches Lernen, in dem gängige historische Deutungen, gängige Konzepte von Geschichte und historischem Denken von den Lernenden übernommen werden sollen. Insofern kann auch von einem Lernbegriff gesprochen werden, der sich auf eine Einführung in Geschichtskultur richtet.

Demgegenüber haben Erinnerungspraktiken, die auf **Transformation** abzielen, eine veränderte Geschichtskultur zum Ziel. Vielfach formulieren die Interviewpartner:innen den Anspruch an ihre Arbeit, dass sich der Umgang mit Geschichte im Allgemeinen und in der Migrationsgesellschaft im Besonderen wandelt. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Engagierten der non-formalen Bildungsangebote, die oft aus der politischen Überzeugung der Akteur:innen erwachsen und sich auf Veränderungen in der Geschichtskultur richten. In ähnlicher Weise zeigen sich Transformationsbestrebungen in Gedenkstätten und Museen. Hier berichten viele Akteur:innen, wie sich der Fokus von nationalen Traditionen auf die übergreifenden Fragen der Menschheit verschiebt und somit überzeitliche Strukturen und Prinzipien in den Mittelpunkt der Erzählung

rücken (BII2: 55). Es kann also ein Wandel von traditionellen zu exemplarischen Sinnbildungen beobachtet werden. In anderen Fällen zielen die Bildungsangebote auf eine kritische Reflexion gängiger Deutungen, um sie durch vergessene Traditionen zu ersetzen oder zu ergänzen. Insofern kann von kritischen und traditionellen Sinnbildungen gesprochen werden. Auch einige der Akteur:innen aus der Institution Schule formulieren solche transformatorischen Ziele, wenn bspw. eine Lehrperson als Ziel formuliert, »die müssen befriedet werden mit der Geschichte ihrer Eltern« (BI31: 29, siehe Abschnitt 3.1.3). So werden z.T. die Ziele des Bildungsangebots weit über den konkreten Kontext Schule hinaus reflektiert.

Wird historisches Lernen auf Transformation bezogen, sollen die Teilnehmenden an Angeboten historischer Bildung eigensinnige und neue Zugänge zur Geschichtskultur entwickeln, selbst narrativ tätig werden und somit eigene, vielstimmige Narrative einpeisen und Geschichtskultur aktiv gestalten. Anhand des Konzepts der Migrationsgesellschaft formulieren Akteur:innen hier Bedarfe und geben ihren transformatorischen Bestrebungen eine Zielrichtung.

Schließlich lassen sich Erinnerungspraktiken feststellen, die auf eine **Reflexion** geschichtskultureller Deutungen, Strukturen und Aushandlungsprozesse zielen. Das Interviewmaterial weist zahlreiche Reflexionen darüber auf, inwiefern im professionellen Handeln Narrationen konstruiert und verbreitet werden und wie die Akteur:innen selbst diese Prozesse beeinflussen und gestalten. Auch die Interviewsituation selbst lässt sich dabei als Erinnerungspraktik deuten, in der solche Reflexionsprozesse stattfinden. Zentraler Bestandteil des professionellen Wirkens ist die stetige Hinterfragung des eigenen Handelns, sowie eine Etablierung solcher Hinterfragungen in institutionellen Strukturen durch Fort- und Weiterbildungen, Supervision sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit. Indem die Interviewten über geschichtskulturellen Wandel in Kontext der Migrationsgesellschaft nachdenken, reflektieren sie ihre Rolle im Hinblick auf bestehende Machtstrukturen und ihren Beitrag zu Aushandlungsprozessen um ein gesellschaftliches Selbstverständnis.

Auch in Erinnerungspraktiken, die auf historisches Lernen abzielen, spielt Reflexion eine zentrale Rolle. Hier geht es darum, aus einer Metaperspektive mit den Lernenden den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte selbst in den Fokus zu rücken (Schreiber 2002). Dabei können mehrere Aspekte unterschieden werden. Erstens wird immer wieder der Anspruch formuliert, zu verdeutlichen, dass es *die* eine Geschichte nicht gibt (BI4: 184, BI15: 67, BII17: 49), sondern dass Geschichte(n) als retrospektive Konstruktion von Vergangenheit aufzufassen ist bzw. sind. Dabei wird v.a. das Prinzip der Multiperspektivität genannt, das ebenso auf der Ebene der Quellen wie auf der Ebene der historischen Darstellungen zur Anwendung kommt (Bergmann 2004, Lücke 2012). Multiperspektivität wird von den Lehrkräften vielfach als eine Bi-Perspektivität umgesetzt, indem im Geschichtsunterricht zwei Perspektiven miteinander verglichen werden (siehe Abschnitt 3.1.3).

Ansätze, historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur zu konzipieren, ziehen sich in allen Handlungsfeldern durch das Material, finden sich v.a. aber in Interviews mit Akteur:innen aus Schulen, Gedenkstätten und Museen sowie Bildungsmedienverlagen. In diesen Bereichen lassen sich zugleich geschichtsdidaktische Konzepte im professionellen Selbstverständnis der Akteur:innen dokumentieren, die den

Umgang mit Geschichte selbst zum Lernziel erheben. Damit wird vielfach mit einem kompetenzorientierten Lernbegriff argumentiert, ohne die Terminologie der Kompetenzorientierung zu verwenden. Zum Teil werden solche Reflexionen explizit auf die Geschichtskultur als Ganzes bezogen, so bspw., wenn der öffentliche Umgang mit Geschichte in den Bildungsangeboten selbst thematisiert wird. Exemplarisch kann hier auf alternative Stadtrundgänge oder auf Museumsführungen hingewiesen werden, in denen Straßennamen oder Ausstellungen problematisiert werden. In den Interviews finden sich zudem häufig kritische Aussagen zum Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, um dann an vernachlässigte oder vergessene Traditionen zu erinnern.

Historisches Lernen als Reflexion bezieht sich also einerseits auf den Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft, wodurch nicht nur von einer Einführung in, sondern darüber hinaus auch als Reflexion von Geschichtskultur gesprochen werden kann (Meyer-Hamme 2018, 2021). Damit wird den Lernenden überlassen, ob und inwiefern sie sich für eine Reproduktion oder eine Transformation von Geschichtskultur einsetzen. Dennoch zielt dieser Lernbegriff auf eine Veränderung: einen bewussteren Umgang mit Geschichte. Andererseits bezieht er sich aber auch auf die Reflexion von historischem Denken, also auf den Geschichtsbegriff selbst und einige Prinzipien, die dabei relevant sind, sodass von einer Elaboration historischen Denkens gesprochen werden kann.

Die Unterscheidung von Reproduktion, Reflexion und Transformation als drei unterschiedliche Ziele historischen Lernens ermöglichen auch einen neuen Blick auf die in Kapitel 1.4 skizzierten didaktischen Konzepte des inter- bzw. transkulturellen Geschichtslernens (Körper 2001, 2019, Lücke 2014). So fokussiert Andreas Körper (2001) in seinem Konzept v.a. die kulturell unterschiedlichen Perspektiven, und zwar sowohl hinsichtlich der Themenwahl als auch der Materialien (historische Quellen und Darstellungen) und des Lernprozesses. Dabei geht es v.a. um die Reflexion von kontroversen Perspektiven in der Geschichtskultur, die sich an gesellschaftlichen Debatten über Geschichte deutlich zeigen (Körper 2019). Der ebenfalls im ersten Kapitel beschriebene Umgang mit Denkmälern und Denkmalstürzen, aber auch die Debatten um neue Denkmalsetzungen bieten Themenfelder, die sich dafür eignen, die Kontroversen der Geschichtskultur zu reflektieren (siehe bspw. Apraku/Bönkost 2021). Unter der Annahme, dass auch in Zukunft solche Kontroversen über Vergangenheit und Geschichte entstehen, ist der zunehmend reflektierte Umgang damit ein überzeugendes Lernziel. Dies dient auch dazu, an einer Transformation der Erinnerungspraktiken mitzuwirken. Zugleich aber wird damit das kulturell Trennende betont, das häufig entlang der problematischen Kategorien Migrationshintergrund und/oder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten konstruiert wird. Es besteht die Gefahr eines fortgesetzten Othinging-Prozesses.

Genau an dieser Stelle setzt ein Konzept von Martin Lücke (2014: 11ff.) an, das auf Verflechtungen hinweist, die historisch erzählt werden können, was ein Beitrag zu einem reflektierteren Umgang mit Geschichte sein könnte. Exemplarisch kann in diesem Zusammenhang auf didaktische Ansätze hingewiesen werden, in denen die Lernenden die Verflechtungen von unterschiedlichen Migrationsgeschichten erforschen und erzählen (siehe bspw. Fastlabend 2021). Es geht dabei ebenfalls um Reflexion und Transformation von Geschichtskultur, wenn auch mit einem anderen Fokus als in dem Kon-

zept von Andreas Körber. Auf diese Weise soll ein Othingering verhindert werden. Zugleich steht damit der Umgang mit Kontroversen in der Geschichtskultur, wie Körber es vorschlägt, nicht mehr im Zentrum der Lernprozesse. Die Konzepte von Lücke und Körber stehen also komplementär zueinander, auch wenn beide auf einen reflektierten Umgang mit Geschichte zielen.

4.3.4 Fazit: Akteur:innenperspektiven auf Erinnerungspraktiken und historisches Lernen

In dem Forschungsprojekt, das dem vorliegenden Band zugrunde liegt, zeigen sich die Perspektiven der Akteur:innen historischer Bildungsangebote auf ihre konkreten Aktivitäten. Nicht untersucht wurden die Perspektiven der Lernenden, die in der bisherigen empirischen Forschung zum historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft meist im Fokus standen (siehe Kapitel 1.4). Die Erinnerungspraktiken, die sich am Material beobachten lassen, stellen sich dabei aus Sicht der befragten Akteur:innen als Praktiken der Reproduktion, Reflexion oder Transformation von Geschichtskultur dar. Damit lassen sich auch die unterschiedlichen Formen historischen Lernens, auf welche die Erinnerungspraktiken abzielen, mit dieser Trias beschreiben.

Dabei sind diese Erinnerungspraktiken der Akteur:innen nicht immer eindeutig oder ausschließlich einer dieser drei Praktiken zuzuordnen. Vielmehr zeigt sich in den Interviews ein Schwanken zwischen reproduktiven, transformatorischen und reflexiven Ausrichtungen. Dies wird besonders deutlich in der Positionierung der Befragten zu gesellschaftlichen Anforderungen, die an historisches Lernen gestellt werden und die häufig mit der subjektiven Verarbeitung historisch Lernender kollidieren. Vorgegebene Themen, etwa ein bestimmter historischer Sachverhalt im Museum oder ein gesetztes Thema im Rahmenlehrplan im Geschichtsunterricht, legen ein historisches Lernen nahe, das auf Reproduktion und damit eine Tradierung bestehender Narrative ausgerichtet ist. Diese Erwartung einer Reproduktion von Geschichtskultur wird v.a. dann problematisch, wenn Lernende in den entsprechenden Themen und Deutungen keine Relevanz und damit historische Orientierung für sich erkennen können. In einem Interview wurde diese Diskrepanz zwischen den zu behandelnden historischen Inhalten und den Interessen oder Bedarfen der Schüler:innen mit dem Satz »Investurstreit zu unterrichten ist die Hölle« (BI4: 24) auf den Punkt gebracht. Die Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themen im Geschichtsunterricht wird insb. von vielen Akteur:innen non-formaler historischer Bildungsprojekte kritisiert (BIII3). Reflexion würde hier bedeuten, eben diese Zielsetzungen offenzulegen und gemeinsam mit den historisch Lernenden auszuhandeln, wie man sich in geschichtskulturellen Strukturen bewegt und mit Machtstrukturen, die sich in dominanten Narrativen äußern, umgeht.

Auf diese Weise wird geschichtskultureller Wandel selbst zum Gegenstand historischen Lernens. Deutlich wird zugleich, dass historischem Lernen eine politische Dimension innewohnt, da sich immer die Frage stellt, an welche Personen, Ereignisse, Zusammenhänge erinnert wird und welche Deutungen und Sinnbildungen damit verknüpft werden. Historisches Lernen als Reproduktion von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, die vorgegebenen Inhalte und damit die politischen

Entscheidungen zu tradieren. Historisches Lernen als Transformation von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, durch historisches Lernen den Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft zu verändern. Historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft zielt darauf, deren implizite politische Inhalte sichtbar und damit diskutierbar zu machen.

Die befragten Akteur:innen der vier Handlungsfelder bewegen sich mit ihren Erinnerungspraktiken stetig zwischen Reproduktion und Transformation. In diesem Spannungsfeld richtet sich die Reflexion auf die Offenlegung geschichtskultureller Strukturen. Daraus erwächst einerseits die Möglichkeit, diese Strukturen zu überschreiten. Andererseits mündet die Offenlegung in eine bewusste Entscheidung zur Reproduktion bestehender Strukturen. Eine Transformation ist dabei jedoch nur möglich, wenn im Bestehenden agiert wird, also Strukturen zugleich auch reproduziert werden. Dies zeigt sich bspw. in strategischen Entscheidungen einzelner Interviewter, etwa, indem sich eine Person gezielt in starre institutionelle Strukturen begibt, um diese Schritt für Schritt von innen heraus zu verändern (BII11).

Literatur

- Apraku, Josephine/Bönkost, Jule (2021): »Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft«, in: zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/postkolonial-erinnern.html> (07.09.2021).
- Bergmann, Klaus (2004): »Multiperspektivität«, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Peter Adamski (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 65-77.
- Buck, Thomas Martin (2012): »Lebenswelt- und Gegenwartsbezug«, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 289-301.
- Fastlabend, Daniel (2021): »Geschichte(n) der deutschen Migrationsgesellschaft: Jugendliche erzählen begründete historische Geschichten«, in: zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/geschichten-der-deutschen-migrationsgesellschaft.html> (07.09.2021).
- Körper, Andreas (Hg.) (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung: konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (=Novemberakademie, Band 2), Münster: Waxmann.
- Körper, Andreas (2019): Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen, Hamburg, urn:nbn:de:0111-pedocs-178341 (07.09.2021).
- Lücke, Martin (2014): »Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse?«, in: Michele Barricelli/Lena Deuble/Carlos Kölbl/Lisa Konrad/Jürgen Straub (Hg.), Schwerpunktthema: Vielfalt,

- Identität, Erzählung. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Wandergesellschaft, *Psychosozial* 136, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-22.
- Lücke, Martin (2017): »Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität«, in: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung*, Band 1, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 281-288.
- Macgilchrist, Felicitas (2015): »MemoryPractices:OnWhatCountsasWorthRememberinginHistoryEducation«, in: THEN|HiER 8, Bulletin.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Mielke, Patrick (2020): *Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht*, Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen.
- Rüsen, Jörn (1994): »Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken«, in: Klaus Füßmann/Theo Grütter/Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln u.a.: Böhlau, S. 3-26.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u.a.: Böhlau.
- Schreiber, Waltraud (2002): »Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, S. 18-43.
- Willner, Sarah/Koch, Georg/Samida, Stefanie (2016) (Hg.): *Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur*, Münster: Waxmann.