

4.1 Geschichtskultureller Wandel im Vergleich

Sebastian Bischoff, Lena Kahle, Martin Lücke und Riem Spielhaus

In diesem Unterkapitel gehen wir zusammenfassend den Fragen nach, wie die interviewten Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern historischen Lernens Wandel in Bezug auf Geschichtskultur thematisieren: *Was* nehmen die Akteur:innen als Wandel in der Geschichtskultur wahr und was verändert sich, *wie* beschreiben und bewerten sie Wandel und *worin* sehen sie Motoren dafür? Als Wandel fassen wir hier eine bewusst wahrgenommene und thematisierte Veränderung der Geschichtskultur. Wandel ist, das zeigen auch die Interviews, nicht ohne einen Kontrast – wie bspw. Kontinuität, Beharrung oder Stillstand – beschreibbar.

Die Analyse der Interviews dokumentiert unterschiedliche Positionen in der kontrovers geführten Debatte um geschichtskulturellen Wandel. Die Interviewpartner:innen greifen z.T. öffentliche und politische Diskurse auf und beziehen sich auf diese. Die Interviewten verorten Wandel zudem vorwiegend in einem unbestimmtem Früher als Gegensatz zur Gegenwart; oftmals nennen sie lebensweltlich relevante Zeiträume wie die letzten zwanzig Jahre. Explizit werden Zäsuren¹ oder zeitliche Einordnungen wie der Mauerfall, die Anschläge vom 11. September 2001 oder andere terroristische Anschläge im Namen des Islams oder der »Sommer der Migration« genannt.

Zudem beeinflusst die jeweilige institutionelle Einbindung der Befragten in unterschiedliche Felder der geschichtskulturellen Bildungsarbeit deren Wahrnehmungen und Einordnungen von Wandel – ebenso wie ihre Positionen dazu – wesentlich. Dabei ist der Bezug auf Wandel nicht immer affirmativ: Einige Interviewte beklagen fehlenden Wandel und Veränderung. Sie verweisen auf diesem im Wege stehende Kontinuitäten und rekurren auf Traditionen. Dabei sind solche Verweise auf Kontinuität in der Vergangenheit vielfältig und abhängig von dem historisch-politischen Handlungsfeld der Akteur:innen: Exemplarisch dafür steht die Kritik an der marginalisierten Thematisierung der Kolonialgeschichte (z.B. BI5: 98, BI9: 391, BII21, BIII2, BIII3) und dem Verschweigen rassistischer Morde in der frühen BRD und der DDR (z.B. BIII15, BIII17). Aber auch die unter dem Begriff Vertreibung gefassten Migrationsbewegungen nach

1 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in einigen Interviews geschichtskulturell relevante Daten (u.a. 1989 oder der 11.9.2001) von den Interviewenden in Fragen eingewoben wurden. Deswegen kommen diese Zäsuren sicherlich auch häufiger zur Sprache.

dem Zweiten Weltkrieg, deren vermeintliches Verschwinden in der Geschichtskultur von einem Akteur im Handlungsfeld der non-formalen historischen Bildung konstatiert wie kritisiert wird (BIII16), werden aufgegriffen. Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion lehnen wiederum die ihnen zufolge weiterhin bestehende Priorisierung der nationalen oder europäischen Geschichte in Lehrplänen (BIV10: 10) ab, die sie dazu zwingen würde, die vorderasiatisch-europäisch-deutsche Entwicklungsgeschichte in den Mittelpunkt von Unterricht und Schulbüchern zu stellen (BIV3: 190). Diese Akteur:innen bewegen sich also in einer Geschichtskultur, in der Kontinuitäten dominieren und damit bedeutender als Wandel sind; dabei intendieren sie oftmals Veränderung.

In der Zusammenschau der vier Handlungsfelder historischer Bildung zeigen sich wiederkehrend fünf Dimensionen von Wandel: eine *Pluralisierung von Erzählungen, Sprache und Wandel, Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte, Wandel und Migration(-sgesellschaft) sowie Medienwandel und Digitalisierung*. Die fünf Dimensionen werden wir im Folgenden näher erläutern.

4.1.1 Pluralisierung von Erinnerungen und Geschichtserzählungen

Viele der Interviewpartner:innen stellen eine zunehmende Präsenz von Geschichtserzählungen in der Öffentlichkeit fest. Sie beobachten eine gestiegene Bedeutung von Gedenkstätten sowie eine Pluralisierung und Diversifizierung von historischen Erzählungen. Bedeutungszuwachs geht hier jedoch offenbar nicht einher mit einer Verengung hin zu vereinheitlichenden Narrativen, etwa zu rein nationalgeschichtlichen Zugängen. Vielmehr äußern die meisten Akteur:innen das Anliegen, neben einer dominanten Meistererzählung anderen Geschichtsdeutungen Raum zu geben. Diesen Wandel nehmen zumindest Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten als »furchtbar langsam« wahr und hoffen, »dass die nächsten Generationen ein bisschen schneller sein werden« (BII14: 83). Damit markieren sie zugleich das Beharrungsvermögen ihrer Institutionen und die Grenzen der eigenen Agency. Pluralisierung beschreiben sie vor diesem Hintergrund als eine Stärkung marginalisierter Positionen.

Interviewte Lehrkräfte beschreiben einen veränderten Umgang mit Geschichte als deren bessere Zugänglichkeit (u.a. BI15: 52) und gleichzeitig als Diversifizierung von Geschichtserzählungen (u.a. BI24: 95): Die Gedenk- und Erinnerungskultur werde verstärkt öffentlich verhandelt (u.a. BI16: 132). Dabei berichten sie, dass historische Ereignisse oftmals kontrovers diskutiert werden – im Klassenzimmer wie in der gesamten Gesellschaft (siehe Abschnitt 3.1.2).

Auch die meisten befragten Praktiker:innen der non-formalen Bildung bestätigen für ihr Feld eine Pluralisierung historischer Erzählungen. Sie verweisen dabei insb. auf die Rolle von Geschichtsinitiativen. So versuchten Geschichtswerkstätten, »die offizielle Geschichte [...] anzureichern« (BIII1: 4) und Geschichte so »partizipativer« (BIII1: 34) zu gestalten. Vor allem jedoch charakterisieren Interviewpartner:innen die Pluralisierung als Folge der Selbstermächtigungspraxen von Migrant:innen und anderen negativ von Rassismus oder Antisemitismus Betroffenen. Einige von ihnen konstatieren ein dadurch gestiegenes Interesse an Geschichte, das insb. durch die zunehmende Auf-

merksamkeit für Oral History und Geschichte von unten flankiert werde. Eine der Befragten, die in zahlreichen Geschichtswerkstätten mitgearbeitet hat, beschreibt zudem ein allgemein stärkeres Interesse an Geschichte. Als Historikerin sei man mittlerweile aufgrund der Sehnsucht nach »großen Erzählungen [...] Expertin und Autorität per se« (BIII13: 51).

Auffallend ist jedoch, dass Befragte aus dem Feld der non-formalen Bildung, wenn sie über Wandel sprechen, gerade dessen Abwesenheit thematisieren und auf Kontinuitäten verweisen. Das erklärt sich damit, dass sich manche Initiativen gegründet haben, um auf Kontinuitäten, bspw. des Rassismus, in der deutschen Gesellschaft hinzuweisen (BIII17). Außerdem beschreiben sie Wandel häufig als Rückfall in völkische Narrative – eine Veränderung, die eine Reihe der befragten Akteur:innen aus Geschichtsinitiativen als prägend für ihre Arbeit charakterisieren.

Im Zusammenhang mit den Möglichkeiten einer Pluralisierung von Erinnerungen und Geschichtserzählungen, die über das Internet und andere Medien leichter zugänglich werden und z.T. zur Partizipation animieren, sprechen Interviewte verschiedener Bildungsbereiche zudem von einer Popularisierung der Geschichtskultur (siehe 3.1.2 sowie 3.4.1). So nennen gerade Lehrkräfte Spielfilme, Dokumentationen, Serien, Audio- und Virtual-Reality-Formate, Animationen, Computerspiele, journalistische wie populärwissenschaftliche Publikationen und Romane mit historischen Inhalten. An diesen lasse sich eine vermehrte Präsenz oder gar Omnipräsenz von Geschichte erkennen: »Es gibt, meiner Ansicht nach, halt schon einen Geschichtsboom, [...] also das irgendwie natürlich auch vermarktet wird in Serien und Fernsehproduktionen und so weiter [...] auf der Ebene von [...] Populärkultur« (B130: 167f.). Erzählungen, Erinnerung und Geschichte seien nun für alle verfügbar, lautet eine von mehreren Lehrkräften und Bildungsmedienmacher:innen formulierte Feststellung. Dabei wird über die Interviews eine Kontroverse hinsichtlich der Bewertung dieser Entwicklung deutlich, denn der vereinfachte Zugang zu Wissen über das Internet bedeutet für die einen eine gleichberechtigte Teilhabe an Geschichtskultur und -erzählungen und für die anderen einen Qualitätsverlust historischen Wissens. Gleichzeitig nutzen nur wenige der befragten Lehrer:innen das Internet bewusst als ein Medium, das Zugang zu unterschiedlichen Quellen ermöglicht, die interpretiert, kritisiert und in Frage gestellt werden können.

Bildungsmediengestaltende weisen in diesem Zusammenhang auf veränderte Bedarfe bei der Medienkompetenz hin, die eine verstärkte Einführung der Schüler:innen in Techniken und Kompetenzen des historischen Lernens erforderlich machen. Insbesondere angesichts des Erstarkens der politischen Rechten und der Verbreitung manipulativer Nachrichten zeige sich dies als notwendig (BIV15: 141, 161):

Also, bestimmte Konstanten werden bleiben, egal ob man sich mit Printmaterialien oder digitalen Materialien mit Geschichte beschäftigt. Und wichtig ist vor allen Dingen, kritisch an digitale Produkte heranzugehen. Und da, finde ich, bieten wir mit dem Fach Geschichte wirklich gute Hilfsmittel im Zeitalter von Fake News, nämlich die Quellenkritik. Und es gibt sozusagen nichts Zeitgemäßer als Quellenkritik zu betreiben. Wer hat die Seite erstellt? Mit welcher Absicht ist der Text verfasst worden? Dekonstruktion. Das ist ureigenes, ureigenes historisches Handwerkzeug, was man da heutzutage den Kindern mitgeben kann. (BIV15: 133)

Im schulischen wie im non-formalen Handlungsfeld des historischen Lernens beziehen zahlreiche Akteur:innen Position zur Bedeutung des Nationalsozialismus. So halten mehrere Lehrkräfte fest, dass der Nationalsozialismus nach wie vor einer der relevantesten Bezugspunkte für Schüler:innen (siehe Kapitel 3.1), aber auch allgemein für die Gesellschaft in Deutschland (Kapitel 3.3) sei. Dennoch, und das schließt an die wahrgenommene diversifizierte Erinnerungskultur an, sei die Bezugnahme auf den Nationalsozialismus von zunehmender Ambivalenz geprägt. Während insb. auf den Nationalsozialismus bezogen, einige Interviewte ein abnehmendes Geschichtsbewusstsein konstatieren wie kritisieren, werten andere Bildungsakteur:innen positiv, dass »zum Teil kontroverse Diskussionen statt[finden]« (BIII12: 31). Indem es zu Kontroversen komme, habe diese mehr Diskussionen zur Folge. (BI6: 132). Die Analyse der Interviews mit Expert:innen aus Gedenkstätten und Museen führt zu ähnlichen Befunden. Die Geschichte des Nationalsozialismus – sowie die der DDR – »ist so ein Kanon, der sich durchzieht« (BI13: 43), und deren Bedeutung als unbestritten angesehen wird. Sie solle jedoch nicht als Bestandteil einer homogenen Nationalgeschichte erzählt werden, sondern im globalen Kontext betrachtet werden und durch Aspekte wie Kolonial- oder Migrationsgeschichte eine Pluralisierung erfahren (siehe Abschnitt 3.2.2, z.B. BII16). Auch Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen sehen den Wandel der Geschichtskultur im Besonderen in der Etablierung der Erinnerung an die Shoah, jedoch werden diese Etablierungsprozesse vielfach kritisiert, da die Shoah von Staats wegen als Standortvorteil genutzt würde, um sich als »Aufarbeitungsweltmeister« zu präsentieren (siehe Kapitel 5.4). Einige nennen es zudem »unglaublich, dass die Erinnerung dann anfangen kann, wenn alle tot sind« (BIII13: 51).

Dass Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein bei Schüler:innen führen soll, ist für die Interviewten Bildungsmedienproduzent:innen eine Selbstverständlichkeit (BIV5: 56, BIV7: 107, BIV10: 66, BIV15: 81). Dazu sollten Schulbücher möglichst »neutral und wertungsfrei« sowie »differenziert und multiperspektivisch« (BIV5: 118) sein, verschiedene »Deutungsangebote [...] machen, aber selber nichts [...] deuten und selber nicht [...] werten« (BIV7: 58). Die Befragten bringen die Pluralisierung von Geschichtserzählungen in Verbindung mit einem gesteigerten Interesse der Schüler:innen an »neuen« Themen (BIV5: 128), betrachten es aber auch als Herausforderung in ihrer konkreten Arbeit an Bildungsmedien, die Vielfalt von Narrativen zwischen zwei Buchdeckeln zu thematisieren (BIV16: 93) und kontroverse Themen ausgewogen darzustellen (BIV6: 102, BIV9: 131).

Damit spiegeln die Akteur:innen die Debatten wider, die zuletzt umfassend um Inklusion und Geschichte geführt wurden. Immer weniger werde auf in Schulbüchern behandelte Themen und Fakten gebaut. Stattdessen rücke insb. im schulischen Geschichtsunterricht die Lehrperson in den Fokus, um neue Themen und Narrative, aber auch allgemeinpädagogische Herausforderungen wie z.B. Dekonstruktion von Machtverhältnissen im Klassenzimmer aufzufangen (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016).

Der beobachtete Wandel der Geschichtskultur, der, wie der Vergleich der Interviews in den vier Bildungsbereichen zeigte, angesichts von Pluralisierung mit einer gestiegenen Anforderung an partizipative Ansätze und Methoden einhergeht, wird unterschiedlich bewertet. Einige Befragte betrachten den Verlust von Etabliertem und Bekanntem als Herausforderung. Die meisten Interviewten benennen jedoch die positiven Aspekte

wie Empowerment und zunehmende Sichtbarkeit marginalisierter Geschichte(n). Einige von ihnen nehmen die Veränderungen konkret auf und ermöglichen damit, wie dies in der Bildungsmedienproduktion deutlich wird, den Umgang mit Pluralität im Rahmen historischen Lernens.

4.1.2 Sprache und Wandel

Im Hinblick auf den geschichtskulturellen Wandel messen die Befragten aus den vier Handlungsfeldern historischen Lernens der Sprache eine unterschiedlich große Bedeutung bei. Interviewte Akteur:innen der schulischen Bildung beziehen sich häufig auf Sprache und nennen sie im Zusammenhang mit Quellenverständnis und -kritik, Lesekompetenzen oder dem Konsum neuer Medien. Hingegen findet Sprache von den Interviewten im Handlungsfeld Museen und Gedenkstätten sowie in der non-formalen historischen Bildung kaum Erwähnung. In Museen und Gedenkstätten wird der Aspekt bestenfalls als relevant für eine diversitätsbewusste Professionalisierung von Mitarbeitenden angesehen (z.B. BII21: 43), nicht jedoch, wie in den Feldern Schule und Bildungsmedienproduktion, als Problemhorizont einer sich verändernden Sprachkompetenz bei Lernenden.

Einige interviewte Lehrkräfte stellen Verbindungen zwischen Sprachkompetenzen und gesellschaftlichem Wandel her. Sie halten fest, dass die Sprach- und Lesekompetenz sowie die Kompetenz, komplexe Inhalte wiederzugeben, nachgelassen habe. Dafür nennen sie unterschiedliche Gründe. Häufig führen sie eine Abhängigkeit der sprachlichen Bildung vom sozialen Herkunftsmilieu an, mitunter sehen sie einen Kausalzusammenhang (z.B. BI1: 39). So konstatiert eine Lehrkraft: »Also die Konzentrationsfähigkeit, im Umgang eben auch gerade mit längeren Texten, Textverständnis ist einfach tatsächlich bei Schülern, die das von zu Hause nicht gewohnt sind, dass gelesen wird, dass gesprochen wird, ist sehr offensichtlich [weniger ausgeprägt]« (BI5: 43). Einzelne Lehrkräfte verweisen auf die Rolle neuer Medien und deren Schnellebigkeit, aufgrund derer sich Schüler:innen nicht mehr auf längere und komplexere Themen konzentrieren könnten (BI37: 107). Nicht zuletzt stellen Lehrkräfte auch einen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Migrationserfahrung her. An dieser Stelle tritt jedoch ein Unterschied zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen deutlich hervor, denn es sind fast ausschließlich Gesamtschullehrer:innen, die ungeeignete Lehrmaterialien kritisieren, die nicht für alle Schüler:innen verständlich seien (u.a. BI3, BI18). Migrationserfahrungen von Schüler:innen seien dabei allerdings nur eine Ursache für die Schwierigkeiten, mit Buchtexten umzugehen. Gesamtschullehrer:innen müssen, aufgrund sehr leistungsheterogener Klassen, Lehrmaterialien sprachlich häufig anpassen. Das wird in den Interviews mit Gymnasiallehrkräften nicht verhandelt.

Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion sprechen gesunkene Sprach- und Lesekompetenzen ebenfalls an. Sie bezeichnen es als neue Herausforderung und veränderten Bedarf, mit den Bildungsmedien der sprachlichen Diversität und unterschiedlichen Lernniveaus gerecht zu werden. Dafür gelte es, didaktische Methoden und Darstellungsformen zu entwickeln, die Widersprüche und Kontroversen für Gruppen mit heterogenen Lernvoraussetzungen aufbereiten und nachvollziehbar machen.

Die Notwendigkeit, im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Niveaus der Schüler:innen differenzierte Bildungsmedien zu erstellen, zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Interviews. Dabei führen nur wenige Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion das Zurückgehen sprachlicher Kompetenzen bei den Schüler:innen explizit auf natio-ethno-kulturelle Herkunft bzw. Migration zurück. Vielmehr sei das Beherrschen der für den Geschichtsunterricht erforderlichen Fachsprache zurückgegangen (BIV16: 115). Sprachliche Kompetenz nehme zudem im Kontext des medialen Wandels nicht nur in der Schule ab (BIV14: 39). Deshalb, prognostiziert der Interviewte BIV2, werde sprachsensibler Unterricht »eines der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen sein« (BIV2: 190). In den Interviews zeigt sich auch eine große Sensibilität für sprachliche Barrieren als Ursache von Bildungsbenachteiligung. Zudem kommt ein Konsens unter den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zur Sprache: das Ziel, ebendieser Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und inklusive Produkte zu entwickeln.

Sprachsensible, Binnendifferenzierung ermöglichende, veranschaulichende Elemente wie Glossare, Concept-Maps und Visualisierungen sowie das Vereinfachen der Verfasser:innentexte gehören zu den in den Interviews genannten Lösungsansätzen. Darüber hinaus werden didaktische Hilfestellungen bspw. für Fremdworte eingebaut, Texterschließungsaufgaben formuliert oder separate Sprachfördermaterialien angeboten.

4.1.3 Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte

Insbesondere Befragte aus den beiden Handlungsfeldern Gedenkstätten und Museen sowie Bildungsmedienproduktion nehmen Bezug auf die Bedeutung von Globalisierung. Die Interviewpartner:innen aus dem Feld der non-formalen Bildung thematisieren eher allgemein und unspezifisch eine »krass globalisierte [...] Welt« (BIII20: 73). Wenn dies spezifischer geschieht, ist die Bandbreite der Beschreibungen groß. Mitunter wird ein Wandel hin zu globalgeschichtlichen Bezügen gesehen (BIII6: 110), andere konstatieren aufgrund sinkender Schulstundenbudgets des Geschichtsunterrichts genau das Gegenteil: eine Abnahme globaler Bezüge sei festzustellen (BIII3: 38). Dieses Beispiel verdeutlicht damit auch, wie sehr der Umgang mit Geschichte in den untersuchten Handlungsfeldern der Geschichtskultur auseinanderlaufen kann.

Mehrere Bildungsmedienproduzent:innen konstatieren eine Verschiebung der Geschichtsbetrachtung weg vom nationalstaatlichen Rahmen hin zu transnationalen, verflechtungs- und weltgeschichtlichen Perspektiven, die sie vorantreiben wollten (siehe Abschnitt 3.4.1). Die Interviewten im Handlungsfeld Schule thematisieren Globalisierung kaum. Hingegen nennen sie den Ansatz der Globalgeschichte verstärkt in Bezug auf das historische Lernen und die didaktischen Prinzipien, mit denen auf historische Orientierungsbedürfnisse einer heterogenen Schüler:innenschaft reagiert werden könne (siehe Abschnitt 3.1.3).

Das Reden über Globalisierung und die Relevanz von Globalgeschichte in Museen und Gedenkstätten findet, wie weiter oben bereits angedeutet, vor einem doppelten Konsens statt: Die Geschichte des Nationalsozialismus erscheint erstens noch im-

mer unbestritten relevant, zweitens gelten rein nationalgeschichtliche Erzählungen als überholt und sollen hinterfragt oder sogar überwunden werden (siehe Abschnitt 3.2.1, z.B. BII18: 67). Vor diesen Grundannahmen wird in der Globalgeschichte und in verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen nach Narrativen gesucht, die diesem doppelten Anspruch gerecht werden können. Dabei rekurren die Akteur:innen auf Ansätze, in denen die Geschichte des Nationalsozialismus mit Kolonialgeschichte in Zusammenhang gebracht wird, oder sie betonen, dass Häftlingsgruppen in NS-Lagern auch national divers waren, weshalb die Verfolgungsgeschichte des Nationalsozialismus nicht als eine rein deutsche Geschichte erzählt werden könne (siehe 3.2.1, z.B. BII17: 15)

Nicht nur Akteur:innen historischer Bildung in Gedenkstätten und Museen benennen ein Spannungsfeld zwischen einer Öffnung nationaler Narrative auf der einen Seite und dem Bezug auf die deutsche Geschichte auf der anderen Seite (»auch wenn natürlich die Ausgangsbasis diese deutsche Geschichte bleibt«, BII2: 53). Ähnliche Ansprüche finden sich in der Schule, bspw. in der Debatte um die didaktischen Prinzipien der Längsschnitte gegenüber der Chronologie. So gibt es im Sample der Geschichtslehrkräfte sowohl Lehrende, die in der vorgegebenen curricularen Struktur agieren, als auch einige wenige Lehrende, die die eigenen Gestaltungsspielräume nutzen und Zugänge wie das Unterrichten globalgeschichtlicher Ansätze vertreten (siehe Abschnitt 3.1.4). Einzelne der interviewten Expert:innen plädieren dafür, viele historische Themen »aus globaler Perspektive« (BI20: 141) zu betrachten und damit aus dem nationalstaatlichen Rahmen zu lösen. Hier kommt gleichzeitig eine Kontroverse zum Vorschein, denn dem stehen Positionen gegenüber, die nationalen Narrativen eine unerlässliche Orientierungsfunktion zuschreiben. Auffällig ist zudem, dass es gerade diejenigen Lehrkräfte sind, die Globalgeschichte als Teil von historischem Lernen in der Schule verstehen, bspw. im Kontext von Verflechtungsgeschichte(n), die sich mit dem Thema auch außerhalb der Schule, im Studium oder im Rahmen einer angestrebten Promotion auseinandergesetzt haben.

4.1.4 Geschichtskultureller Wandel und Migration(sgesellschaft)

Befragte aus den vier Handlungsfeldern historischer Bildung begreifen Migration als Normalität und nicht notwendigerweise als Indikator für geschichtskulturellen Wandel. Der Bezug auf die Migrationsgesellschaft, die damit überwiegend als Status quo anerkannt wird, ist allerdings sehr unterschiedlich. So kommt im Handlungsfeld Schule häufig eine sprachliche Reproduktion einer binären Sicht auf Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund zum Vorschein: Obwohl die meisten Lehrkräfte gegenwärtige Veränderungen explizit nicht mit Migration verbinden, werden in den Interviews durch natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen wie »türkisch«, »russisch«, »muslimisch« und »arabisch« ihre Schüler:innen diskursiv als Migrationsandere geschaffen (Abschnitt 3.1.1). Dennoch überwiegt auch bei diesen Lehrkräften die Annahme, dass der Wandel hin zur Migrationsgesellschaft längst stattgefunden habe; er sei bereits seit vielen Jahren im Klassenzimmer erkennbar. Dabei zeigt sich v.a. die Thematisierung des Islams bzw. muslimischer Schüler:innen als Beispiel für Othering in der Schule (Spielhaus 2018, Otto/Spielhaus 2020). Spätestens seit dem 11. September 2001 steht

der Islam nicht nur als Chiffre für Effekte der Migration. Darüber hinaus symbolisiert er generell mögliche Konfrontationen zwischen unterschiedlichen kulturellen und politischen Weltanschauungen (siehe ausführlicher Abschnitt 3.1.2). Eine Interviewpartnerin aus einer non-formalen Geschichtsinitiative beschreibt weithin dokumentierte Zuschreibungspraxen als Facette des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft:

Wissen Sie, [...] die Schubladen, [die] ich als Mensch dieser Gesellschaft habe, die Schublade, in der ich steckte, war immer dieselbe, es war eine rassistische Schublade, aber die Etiketten da drauf wurden immer überklebt. Also erst war ich Gastarbeiterkind, dann war ich nur noch Gast, was bedeutet: »Du hast hier nichts zu sagen« – ein Gast kommt und geht. So, dann war ich auf einmal Ausländer, das war so Solingen, ja, und dann irgendwann wurde ich dann zur Muslimin. Mich hat niemand gefragt, was ich wirklich bin. (BII20: 94)

Unterschiede zwischen den vier Bildungsbereichen zeigen sich auch hinsichtlich der Sicht auf den Zusammenhang zwischen Wandel und Migrationsgesellschaft: So finden sich v.a. unter den non-formalen Bildungsinitiativen solche, die Migration in gegenwärtigen Wandlungsprozessen keine zentrale Rolle zuweisen. Andere hingegen, Akteur:innen v.a. aus Museen, Gedenkstätten und einigen non-formalen Bildungsprojekten, denken geschichtskulturellen Wandel in enger Verknüpfung mit Migration. Das äußert sich bspw. darin, dass die aufgrund von Migration plurale(re) Gesellschaft und die daraus ihrer Ansicht nach entstehenden Bedarfe für den Bildungskontext selbstverständlicher Ausgangspunkt ihrer Aktivitäten sind. In Museen und Gedenkstätten wird bspw. diskutiert, ab wann und in welchem Umfang Migration als gesellschaftlich relevant und damit auch als einflussreich für geschichtskulturellen Wandel angesehen werden kann. Als »Phänomen der Gegenwart mit einer langen Geschichte« (siehe Abschnitt 3.2.3) reflektieren Akteur:innen z.B. darüber, ob nicht etwa die kurze Zeitspanne einer scheinbar homogenen deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg den eigentlichen historischen Sonderfall darstelle (v.a. BII13: 68), während Migration der eigentliche Normalfall sei.

Dass Migration die Gesellschaft und damit auch ihre Institutionen dennoch – und besonders seit dem »Sommer der Migration« 2015 – herausfordere, wird von mehreren Befragten geäußert. Hier zeigt sich ein Reden über Migration, das alarmistische Züge trägt (»aber im Moment habe ich das Gefühl, stehen wir an einer wirklich [großen] Welle, [...] der wir uns stellen müssen, wie gehen wir damit um«, BII4: 67). Deutlich wird, dass zumindest ein überwiegender Teil der Akteur:innen in Museen und Gedenkstätten Migration als Motor für geschichtskulturellen Wandel ansieht. Diese Befragten führen aus, dass gerade die Wahrnehmung von gegenwärtiger Migration »als Herausforderung oder Chance« (Abschnitt 3.3.3) unmittelbare Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Ausstellungspraxis habe. Auch die geschichtskulturellen Institutionen, in denen sie tätig sind, würden sich dadurch verändern. Neben dem allgemeinen Wandel der Geschichtskultur verweisen Initiativen, die auf eine längere Geschichte im Feld der non-formalen Bildung zurückschauen, auch auf innere Veränderungen, wie Liberalisierungsprozesse durch das Hinzukommen von jungen Akteur:innen.

In der Bildungsmedienproduktion hingegen nimmt das Bewusstsein für die Migrationsgesellschaft langsam zu und gewinnt allmählich für die Arbeit der Interviewten an Bedeutung. Migration nennen die Befragten in diesem Handlungsfeld historischen Lernens lediglich als eine von mehreren Dimensionen des Wandels, unter denen der Medienwandel eine zentrale Rolle spielt (siehe 4.1.5). Im Kontext von Themenwahl und inhaltlicher Gestaltung von Bildungsmedien kommt der migrationsbedingt vielfältigeren Zusammensetzung der Klassenzimmer eine wachsende Bedeutung zu. Einige der Lehrkräfte beobachten ein gestiegenes historisches Orientierungsbedürfnis in ihren Klassen: Die Behandlung etwa der Geschichte des Osmanischen Reiches wird entweder eingefordert, wenn diese bisher kein Thema war, oder sie wird zunehmend kontrovers verhandelt. Auch werde diese mitunter zusammen mit der aktuellen politischen Situation in der Türkei diskutiert (u.a. BI27, BI32). Gleichzeitig berichten befragte Lehrkräfte, dass verschiedene Themen Kontroversen auslösen könnten. So haben einige Lehrkräfte Erfahrungen mit Auseinandersetzungen über den »Genozid an den Armenier:innen« gemacht (u.a. BI3: 91, BI4: 174, BI10: 407, BI14: 51) oder über die Konflikte um Kurdistan (BI3: 85, BI37: 115).

Für die Bildungsmedienproduktion ist die migrationsbedingte Vielfalt in Klassenzimmern gerade deshalb relevant, weil Schulbücher und digitale Bildungsmedien mehreren Befragten zufolge an die veränderte Lebenswirklichkeit der Schüler:innen anknüpfen (BIV2: 188). Den Anspruch, »die Diversität in der Gesellschaft [...] wider[zu]spiegeln« (BIV15: 105), formulieren mehrere interviewte Bildungsmedienmacher:innen. Gleichzeitig charakterisieren einige von ihnen die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven und Narrative der Vergangenheit in Büchern mit begrenztem Umfang als große Schwierigkeit.

Zu den Herausforderungen, denen Bildungsmedienproduzent:innen in ihrer Arbeit begegnen, gehört außerdem die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Themen, die im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung als sensibel wahrgenommen werden – als Beispiele nennen Interviewpartner:innen den Nahostkonflikt, die mittelalterlichen Kreuzzüge, die Geschichte des Osmanischen Reiches oder den Kolonialismus. Dabei formulieren sie eine Reihe von Kriterien für die angemessene Behandlung solcher Themen. Dazu zählen die Distanzierung von dichotomen Auffassungen und von Zuschreibungen (BIV9: 148), die Meidung von Geschichtsnarrativen, die ausschließlich der »traditionellen westlichen Geschichtsschreibung« (BIV9: 131) entspringen, sowie der Anspruch, »echte Multiperspektivität herzustellen«, der jedoch schwer zu realisieren sei (BIV6: 37). Zum einen sei der Zugang der Schulbuchautor:innen zu Quellen, die aus anderen Sprachräumen kommen und nicht im Kontext des Imperialismus entstanden, weiterhin sehr begrenzt. Zum anderen beschreiben sie als Herausforderung, sog. »stumme Gruppen« (BIV6: 37), die keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben, angemessen zu repräsentieren. Die gestiegene Sensibilität gegenüber der Darstellung kontroverser Themen und marginalisierter Gruppen charakterisiert ein Abteilungsleiter aus einem Bildungsmedienverlag ausdrücklich als Chance zur Verbesserung der Bildungsmedien, denn je mehr Perspektiven berücksichtigt würden, desto »reicher« (BIV16: 31) werde das Produkt.

4.1.5 Medienwandel und Digitalisierung

In den Interviews aller Teilstudien werden Veränderungen in Bezug auf Medien und Mediennutzung angesprochen und ebenso wie der migrationsspezifische Wandel als relevante Größe gesetzt. Das gilt im Besonderen für die Handlungsfelder Schule – wo die angesprochenen Veränderungsprozesse weit über Digitalisierung hinausgehen – und Bildungsmedienproduktion, wo die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Medium Schulbuch intensiv thematisiert werden. In dem Feld der non-formalen Bildung taucht Digitalisierung hingegen nur vereinzelt auf. Beispielsweise wird sie als Beschleuniger der Multiperspektivität gesehen, da man durch Digitalisierung und Internet gar nicht mehr umhinkomme, sich mit anderen Perspektiven zu beschäftigen (BIII15: 21).

Jedoch diskutieren gerade Lehrkräfte den Wandel hin zu einer Omnipräsenz von Medien, die sich mit Geschichte befassen und diese damit ihrer Ansicht nach immer häufiger repräsentieren, kontrovers. Auf der einen Seite werden die traditionellen Medien wie das Schulbuch, Tageszeitungen, Nachrichtensendungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks oder eigens für den Unterricht produzierte Unterrichts- und Dokumentarfilme von den Lehrkräften meist als seriös bewertet. Vertrauen genießen zudem institutionell produzierte und archivierte Medien mit Bildungs- und Informationsauftrag. Auf der anderen Seite stehen Docutainment, Videospiele und Youtube-Clips, die lediglich anregend seien, zum Thema hinführen oder als Beispiele dienen könnten. Die Gefahr bestehe hier in einem »Fernseh-Doku-Wissen« (B18: 176), was nicht zu Quellenkritik und Wissen ver helfe. Der überwiegende Teil der Lehrer:innen betont dennoch, dass digitale Medienprodukte aktivierend und motivierend sind, indem sie bei ihrer Schüler:innenschaft Interesse wecken. Einige Lehrkräfte sehen neue Medien und die Digitalisierung als Chance und fordern hier, dass Medienkompetenzen in der Schule vermittelt werden und damit einen größeren Stellenwert in den Curricula erhalten (so z.B. B16).

In Museen ermöglicht Digitalisierung neue Formen von Partizipation wie durch Hackathons oder digitales Kuratieren (z.B. BII23, siehe Kapitel 3.3). Die digitale Transformation wird in diesem Feld jedoch nicht als relevanter Motor für den geschichtskulturellen Wandel angesehen. Vielmehr wird eine Art Mitnahmeeffekt beschrieben, wenn nach Möglichkeiten gesucht wird, museums- und gedenkstättenpädagogische Angebote partizipativer zu gestalten. Akteur:innen aus der Bildungsmedienproduktion charakterisieren den medialen Wandel für ihr Feld als besonders bedeutsam. Dies gilt v.a. für die zwei Interviewten, die selbst mit der Erstellung digitaler Materialien beschäftigt sind. Sie sehen in diesen ein hohes Potenzial für die Entwicklung neuer didaktischer Ansätze, da digitale Materialien einen größeren Spielraum für die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven gewähren. Indem die Medienproduzent:innen nicht an den begrenzten Raum zwischen zwei Buchdeckeln gebunden seien, könnten etwa Hintergründe der Darstellung offengelegt werden. In der Digitalisierung sehen mehrere Befragte eine Chance u.a. in Bezug auf Sprachförderung (BIV14, BIV6) und didaktische Binnendifferenzierung (BIV15, BIV16), wenn Audio-Elemente den Lesetext ergänzen oder ein Text »in drei bis vier Komplexitätsstufen zerlegt« (BIV12: 25) werden könne.

Ein Großteil der befragten Akteur:innen der untersuchten Handlungsbereiche konstatiert, Medienwandel und Digitalisierung eröffneten neue Möglichkeiten für historisches Lernen. Einige Befragte bewerten sie hingegen als zweischneidiges Schwert und werfen die Frage nach der Qualitätssicherung digital verfügbarer Materialien auf; eine solche könne mit der Zulassung durch Ministerien oder Fachkonferenzen kaum geleistet werden. Während stigmatisierte und marginalisierte Individuen oder Gruppen auch durch die Zulassungsprüfung bislang nicht vor diffamierender Darstellung in Bildungsmedien und Unterricht geschützt gewesen seien, biete das Internet einer Vielzahl von Akteur:innen die Möglichkeit, zu historischer Sinnbildung beizutragen. Minderheiten und Marginalisierten Sichtbarkeit verschaffende Narrative können – ebenso wie auf Ausgrenzung und Polarisierung zielende – in digitalen Bildungsmaterialien Verbreitung finden. Daraus resultiert ein Bedarf an Methoden und Materialien, die Ansätze aus der allgemeinen Medienpädagogik mit historischer Quellenkritik zusammenführen und für historisches Lernen nutzen.²

4.1.6 Fazit: Wandel durch Migration und ihrer Effekte

Insgesamt fällt auf, dass das Versterben von Zeitzeug:innen der Geschichte des Nationalsozialismus und insb. der Shoah von den Interviewten kaum thematisiert wurde, obwohl das im Zusammenhang mit historischem Lernen und Geschichtskultur ein viel diskutierter Topos ist und allgemein als dominantes Kennzeichen von geschichtskulturellem Wandel wahrgenommen wird (z.B. Ziegler et al. 2013). Möglicherweise – aber das lässt sich an dieser Stelle nur spekulativ formulieren – erscheint diese Dimension des Wandels den Akteur:innen historischen Lernens mittlerweile als so selbstverständlich, dass sie nicht mehr reflektiert wird. Eine Ausnahme bilden hier nur sehr wenige Akteur:innen im Gedenkstättenbereich, die jahrzehntelang mit Zeitzeug:innen zusammengearbeitet haben, sodass enge persönliche Kontakte entstanden. Sie beklagen, dass ein solcher persönlicher Austausch für künftige Generationen nicht mehr möglich sein werde (z. B. BII9, BII17). Auch Akteur:innen non-formaler Geschichtsinitiativen, die sich der Erinnerung an die Shoah verschrieben haben, gehen bewusst mit diesem Wandel um. Sie versuchen, mit digitalen Zeugnissen deren »Geschichte trotzdem in Erinnerung [zu] behalten« (BIII4: 6): »[S]olange wir noch Leute haben, mit denen wir sprechen können, nehmen wir Interviews auf« (BIII4: 52).

Betrachtet man die Gesamtheit der Interviews, finden die Akteur:innen der vier Handlungsfelder verschiedene Antworten auf den von ihnen wahrgenommenen geschichtskulturellen Wandel. Einige dieser Antworten sind: neue Themen aufgreifen oder bisher besprochene, unter aktuellen Bedingungen als kontrovers oder brisant eingeschätzte Themen auslassen oder diese differenzierter aufbereiten. Solche Maßnah-

2 Solche Ansätze sind bspw. in Angeboten zu finden, die sich wie die Plattform www.geschichtsscheck.de eingehender mit – u.a. digitaler – Geschichtsinformation beschäftigen. Erklärte Ziele der Website sind es, einen Werkzeugkasten mit Informationen zu verbreiteten historischen Lügen, Verfälschungen sowie Verfremdungen anzubieten und die Kompetenzen zu stärken, die ermöglichen, historische Hassrede zu erkennen, einzuordnen und zu korrigieren.

men werden v.a. in Interviews mit Lehrkräften und Bildungsmedienproduzent:innen sichtbar. Dabei wird der Bedarf geäußert, Schulbücher nicht nur im Hinblick auf darin thematisierte Ereignisse und geschichtliche Etappen zu verändern. Darüber hinaus sei auch notwendig, ihre Struktur sowie die sprachliche und didaktische Aufbereitung zu überarbeiten und an ein inklusives Lernsetting anzupassen. Dazu gehörten u.a. kürzere Texte, leichtere Sprache, multimediale Bezüge; auch die Aufbereitung von Geschichtskontroversen durch Sprechblasen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Akteur:innen aus den vier Handlungsfeldern den von ihnen beobachteten Wandel im Hinblick auf historisches Lernen derzeit auch – aber nicht allein – auf Migration und ihr zugeschriebene Effekte zurückführen. Sie diskutieren Wandel in den unterschiedlichen Dimensionen auf verschiedene Weise: erstens als Wandel der Geschichtskultur (der v.a. bei Akteur:innen in Gedenkstätten, Museen und im non-formalen Bildungsbereich im Fokus steht), zweitens als Wandel der Subjektperspektiven der Lernenden (was als Verständnis in der schulischen Bildung überwiegt) und drittens als Wandel der Fähigkeiten und Kompetenzen (in der Schule und der Bildungsmedienproduktion). Dabei stellen Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion den Bedarf, auf verschiedene Lernniveaus und sprachliche Voraussetzungen zu reagieren, keineswegs ausschließlich in den Kontext von Migration. Wandel, den Lehrkräfte thematisieren, bezieht sich vordergründig auf das Handlungsfeld Schule. Dabei beschreiben sie Migration als relevant in Bezug auf die Schüler:innenschaft. Historische Orientierungsbedürfnisse und religiöse Selbstpositionierungen würden zu Herausforderungen führen, auf welche die Lehrkräfte sich nicht immer adäquat vorbereitet fühlen. Bildungsmedienverlage sind nach Aussage der Befragten daran interessiert, den medialen Wandel aufzunehmen. Sie bemühen sich trotz Ressourcenknappheit, neben klassischen Schulbüchern digitale Formate, Animationen, Hörspiele oder Erklärfilme anzubieten. Lehrkräfte beschreiben den medialen Wandel auf unterschiedliche Weise und verbinden mit diesem sowohl Chancen als auch Probleme.

In Museen und Gedenkstätten wird geschichtskultureller Wandel vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft wahrgenommen, wobei Migration als einer der Motoren dieses Wandels gilt. Die eigene Institution wird dabei fast immer als zu schwerfällig gekennzeichnet, um adäquat auf Wandel zu reagieren. Geschichtsnarrative, die einseitig aus einer nationalgeschichtlichen, deutschen Sicht erzählen, werden als Kennzeichen solcher Beharrungstendenzen in den Institutionen aufgefasst. Demgegenüber sehen viele der Akteur:innen aus Museen und Gedenkstätten sowie aus der Bildungsmedienproduktion in verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen die Möglichkeit, auf die Bedarfe einer sich verändernden Geschichtskultur zu reagieren. Befragte aus dem Feld der non-formalen Bildung thematisieren gerade die Abwesenheit solcher Ansätze und verweisen auf Kontinuitäten.

Für zahlreiche Akteur:innen der vier Handlungsfelder stellt sich der Umgang mit einigen der oben angeführten, gesellschaftlich kontrovers diskutierten historischen Themen als Herausforderung dar. Sie beschreiben Diskussionen im Team – in Lehrer:innen- bzw. Klassenzimmer, Schulbuchredaktion, Gedenkstattenteam etc. –, die mitunter von der Angst getragen sind, der eigenen Einrichtung könnten negative Konsequenzen drohen, indem Seiten aus dem Schulbuch herausgerissen

werden, Beschwerdebriefe im Verlag eingehen oder Medien negativ berichten. Das Spannungsfeld von Shared, Divided und Conflicting Memories bestimmt so auch die Wahrnehmung von geschichtskulturellem Wandel. Zugleich hat es Implikationen für die Selbstpositionierung der Akteur:innen historischen Lernens in diesem Feld.

Literatur

- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.
- Spielhaus, Riem (2018): »Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), Post-migrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 129-143.
- Open History e.V. (Hg.): GeschichtsCheck, www.geschichtsheck.de (07.09.2021).
- Otto, Marcus/Spielhaus, Riem (2020): »Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen«, in: Sylvia Schütze/Eva Matthes (Hg.), Migration und Bildungsmedien, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 279-289.
- Ziegler, Béatrice/Gautschi, Peter/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2013): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert, Zürich: Chronos.

