

4.4 Fallbeschreibungen im Vergleich: Ähnlichkeiten, Widersprüche, Spannungsfelder

Johannes Meyer-Hamme, Cornelia Chmiel und Riem Spielhaus

Ausgangspunkt der empirischen Forschung zum geschichtskulturellen Wandel in der deutschen Migrationsgesellschaft waren 107 Interviews mit Akteur:innen historischer Bildung. Darin beschrieben sie einerseits ihre Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels in der Migrationsgesellschaft, andererseits ihre Bildungsaktivitäten und damit ihren Umgang damit. Die vorangegangenen Kapitel arbeiteten aus vergleichender Perspektive die Aussagen der Befragten über den geschichtskulturellen Wandel (Kapitel 4.1), die Positionen zur Migrationsgesellschaft (Kapitel 4.2) und die von ihnen skizzierten Erinnerungspraktiken (Kapitel 4.3) heraus. Die nun folgende, quer zu den unterschiedlichen Handlungsfeldern historischen Lernens liegende Kontrastierung, nimmt eine vergleichende Perspektive auf die zwölf Fallbeschreibungen ein, wodurch die Ähnlichkeiten, Widersprüche und Spannungsfelder der Akteur:innenperspektiven erkennbar werden.

Zunächst einmal fällt auf, wie sehr sich die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der vier Felder historischen Lernens in den Interviews spiegeln. So sprechen die interviewten Lehrer:innen v.a. über schulisches Geschichtslernen und die Bedingungen der Institution Schule, die es strukturieren: die Zeittaktungen, die Lehr- und Rahmenpläne sowie andere Vorgaben für die pädagogische Arbeit (siehe Kapitel 3.1). In ähnlicher Weise äußern sich die Interviewpartner:innen aus Museen und Gedenkstätten über die Institutionen und deren Logiken; diese wirken sich auf ihre Wahrnehmung des geschichtskulturellen Wandels und ihre konkrete Arbeit aus. So sind etwa die Planungen in Museen und Gedenkstätten vielfach sehr langfristig, der Kontakt zu den Besucher:innen hingegen kurz und meist einmalig. In dieser Akteur:innengruppe dominieren Reflexionen über die gesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Institution (siehe Kapitel 3.2). Die Rahmenbedingungen der Akteur:innen non-formaler Bildungsinitiativen ähneln in großen Institutionen den Strukturen in Gedenkstätten. Demgegenüber sind die Freiheitsgrade in kleinen Initiativen viel größer, aber die Arbeitsbedingungen oft prekärer. Gemeinsam ist fast allen Akteur:innen non-formaler Bildungsprojekte, dass sie ihre Arbeit – stärker als die Interviewten der anderen untersuchten Handlungsfelder der Geschichts- und Erinnerungskultur – in geschichtspolitische Zu-

sammenhänge einordnen (siehe Kapitel 3.3). Schließlich wird in den Interviews mit den Akteur:innen aus der Bildungsmedienproduktion deutlich, dass Schulbücher und digitale Bildungsmedien nicht nur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen, Lehr- und Rahmenplänen sowie Zulassungsverfahren gerecht werden müssen, sondern auch wirtschaftlich erfolgreich sein sollen. Die damit skizzierten Unterschiede weisen zugleich die Spezifika der jeweiligen geschichtskulturellen Felder aus.

Über die vier Bereiche historischer Bildung hinweg zeigen sich in den Interviews ähnliche und komplementäre Positionen sowie Spannungsfelder und Widersprüche, von denen einige benannt werden sollen. Im Reflektieren über die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns verdeutlichen die Akteur:innen im Interview ihre Ansprüche und Visionen im Hinblick auf historisches Lernen. Deutlich werden auch die Rollen, in denen sie sich selbst sehen, und die Bedeutung, die sie ihrem Handeln im gesellschaftspolitischen Diskurs beimessen. Dabei reflektieren die befragten Akteur:innen des historischen Lernens in den Interviews ihre Arbeit und ihr Wirken in sehr unterschiedlichen diskursiven Rahmungen. Der folgende Abschnitt arbeitet drei Spannungsfelder aus dem Vergleich besonders markanter Fälle (siehe Abschnitte 3.1.5, 3.2.4, 3.3.4, 3.4.4) heraus.

4.4.1 Spannungsfeld: Inklusions- versus Exklusionskonzepte

Prominent taucht in einer Reihe von Interviews die Rolle der eigenen Geschichte auf. Diese wird mit unterschiedlichen Kollektiven assoziiert, die für die Einzelnen als identitätsrelevant angesehen werden. Die Differenzlinien zwischen diesen Kollektiven verlaufen in den Schilderungen der Befragten häufig entlang nationaler und/oder migrantisierender Kategorien. Im Sinne eines breiten Inklusionsbegriffs können dabei mit Mai-Anh Boger (2019) drei Grundpositionen unterschieden werden: (a) Normalisierung von migrationsbedingter Heterogenität, (b) Empowerment marginalisierter Gruppen und Perspektiven sowie (c) Dekonstruktion der Differenzkategorie ›Migration‹ bzw. ›Migrationshintergrund‹. Darüber hinaus verfolgen aber auch manche Akteur:innen die exkludierende Ziele. Solche unterschiedlichen Positionen zeigen sich in den hier kontrastierten Interviews, wenn die Akteur:innen über historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft sprechen, wobei sie immer wieder Zugehörigkeit und Differenz verhandeln, zuweisen oder absprechen (vgl. dazu Mielke 2020).

So spricht eine Lehrerin davon, dass es ihr zentral darum gehe, die Jugendlichen mit der Geschichte ihrer Eltern zu »befriede[n]« (BI31: 29), meint damit aber nicht alle Jugendlichen. Dem entspricht, dass sie Zusatz- und Wahlkurse zur Geschichte der Türkei anbietet. Diese Erinnerungspraktiken passen zu ihrer Beschreibung von Geschichtskultur in der Migrationsgesellschaft. Darin thematisiert sie Kontroversen über Geschichten, die sich v.a. entlang religiöser und nationaler Differenzkategorien vollzogen, und nicht zuletzt in den Geschichtsunterricht hineinreichen. Dabei erklärt die befragte Lehrkraft, die sich als Person mit Migrationserfahrung verortet, was sie dazu bewegt, diesen Kontroversen im Unterricht Raum zu geben. Dahinter steht ein Konzept von Integration dieser Jugendlichen in eine ›kollektive Identität‹ der deutschen Gesellschaft, die zugleich Migration als Normalfall akzeptiert. Der sich aus der Migration

ergebende Bedarf an Integration soll in der Perspektive der Lehrerin eben durch die Generierung von Shared Memories erfolgen, die nicht (mehr) konflikthaft sind (siehe Kapitel 3.1, B131).

In zunächst ähnlich erscheinender Weise betont eine Akteurin eines non-formalen Bildungsprojektes die Notwendigkeit, sich mit der Familiengeschichte auseinanderzusetzen, denn eigene Geschichte mache stark (Kapitel 3.3.4). Dabei wird schnell deutlich, dass sich ihr Konzept davon grundlegend von dem oben skizzierten unterscheidet. Bei ihr wird die Familiengeschichte in nationalgeschichtliche Erzählungen eingebettet, und zugleich in größere Zusammenhänge gestellt: Die Migrationserfahrungen in der eigenen Community seien ohne Kenntnis der Kolonialgeschichte nicht zu verstehen. Deshalb arbeitet die Interviewpartnerin in einem Projekt, das die historischen Bezüge und Erfahrungen dieser Community erforschen und dokumentieren will. Im Widerspruch zur oben zitierten Lehrerin strebt sie keine Integration in eine ›kollektive Identität‹ an, sondern die Stärkung des Bewusstseins über die historischen Besonderheiten der eigenen Community. Dabei orientiert sie sich an einem inklusiven Konzept, versinnbildlicht in einer »Salad Bowl« (BIII20: 72): Wie bei einem Salat die einzelnen Zutaten, sollen auch individuelle Besonderheiten in der Gesellschaft erhalten bleiben. Ihr gehe es darum, die Besonderheiten der Geschichte der Community sichtbar zu machen und damit zu bewahren. Dieses Ziel historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft kann als Empowerment bezeichnet werden. Dadurch werde, so die Befragte, eine Zugehörigkeit zur Gesellschaft und damit die Beteiligung an deren Gestaltung möglich (siehe Kapitel 3.3, BIII20). Das heißt aber auch, dass Conflicting Memories bestehen bleiben (dürfen), dass also mit Blick auf geschichtskulturellen Wandel eine andere Zielvorstellung formuliert wird, als bei der oben zitierten Lehrerin, die explizit einen Integrationsansatz verfolgt.

In deutlichem Widerspruch dazu steht die Position eines ehemaligen Lehrers und Akteurs eines non-formalen Bildungsprojektes, der sich gegen Migration ausspricht, da damit Kulturen zusammengebracht würden, die »schwer vereinbar« seien. Migration ist in diesem Konzept gerade nicht der Normalfall, die in den oben dargestellten Interviews verfolgten Konzepte der Integration und der »Salad Bowl« lehnt er ab. Vielmehr sei sein Ziel, das »Deutschtum zu bewahren«, weshalb eine Exklusion anderer anzustreben sei (BIII16: 81ff.). Geschichtskultureller Wandel in der Migrationsgesellschaft, insb. die Pluralisierung (siehe Kapitel 4.1), wird von diesem Akteur entsprechend stark problematisiert; die eigenen Aktivitäten werden gegen diesen Wandel positioniert, auch wenn die Erfolgsaussichten gering eingeschätzt werden. In Einklang mit den beiden obigen Positionen befindet sich hingegen die Feststellung, dass Geschichtskultur sich durch Migration verändert. Mit der als Zweites skizzierten Position, wird die Betonung einer Tradierung von Identitäten geteilt (siehe Kapitel 3.3, BIII16). Beide Interviewte vertreten ein eher statisches Identitätskonzept, das im Kontext historischen Lernens vermittelt werden soll.

Schließlich ist eine vierte Position zu nennen: Ein Akteur der digitalen Bildungsmedienproduktion weist zwar wie viele andere (und im Einklang mit den ersten beiden

Fällen) darauf hin, dass Migration der Normalfall der Geschichte sei. Darüber hinaus seien, in Bezug auf das Arbeitsfeld Schule, homogene Klassen schon immer eine Fiktion gewesen. Er leitet aber im Unterschied zu den obigen Positionen nicht daraus ab, dass aus der Vielfalt der Perspektiven weitere Besonderheiten oder Bedarfe erwachsen. Vielmehr setzt er den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft ins Verhältnis zu anderen Veränderungen, insb. zum medialen Wandel, der viel wichtiger sei. Der Interviewte führt den Bedarf an multiperspektivischen Darstellungen in Bildungsmedien nicht auf migrationsbedingte Vielfalt und die Pluralisierung von Geschichtserzählungen in der Gesellschaft zurück, sondern betrachtet Multiperspektivität als grundlegendes Prinzip historischen Lernens überhaupt. Dieses Prinzip könne in digitalen Bildungsmedien besser umgesetzt werden als in gedruckten Schulbüchern, weil man digital nicht an eine bestimmte Seitenzahl gebunden sei (siehe Kapitel 3.4, BIV12). Damit wird die Relevanz der Differenzkategorie Migration sehr weit abgeschwächt.

Es zeigen sich also Spannungsfelder zwischen den Inklusions- versus den Exklusionskonzepten: Während im ersten Fall die Inklusion der Migrantisierten in das ›kollektive Gedächtnis‹ gefordert wird, wird dies im zweiten Fall abgelehnt. Vielmehr gehe es darum, die Besonderheiten der eigenen Community in einer vielfältigen Gesellschaft zu bewahren. Im dritten Fall wird gerade diese Vielfalt abgelehnt und die Migrationsgesellschaft problematisiert. Währenddessen stellt der Interviewte, dessen Position oben im vierten Fall skizziert wurde, die Relevanz der Kategorie Migrationsgesellschaft und der damit bedingten Differenzzuschreibungen in Frage. Damit reproduzieren sich in den Daten die widersprüchlichen Positionen zur Inklusion (Boger 2019). Jenseits dieser Inklusion positiv gegenüberstehenden Positionen findet sich im Material jedoch auch deren Ablehnung als weitere Haltung. Diese Positionen wirken sich signifikant auf die Erinnerungspraktiken der Interviewten und die damit verknüpften Ziele historischen Lernens aus.

4.4.2 Spannungsfeld: Anforderungen der Gesellschaft

In den Interviews zeigen sich auch Positionen, die sich auf die Wahrnehmung von Anforderungen Anderer an die eigenen Erinnerungspraktiken interpretieren lassen. Diese Positionen unterscheiden sich deutlich voneinander.

So sieht ein befragter Lehrer das oben bereits genannte Bedürfnis der Thematisierung der »Herkunftsgeschichten« (B110), was sich v.a. vonseiten der als türkisch gelese- nen Schüler:innen in dem Wunsch nach der Thematisierung der türkisch-osmanischen Geschichte äußere. Im Widerspruch zu den oben dargestellten Positionen stellt er jedoch die Sinnhaftigkeit einer solchen Thematisierung in Frage; diese sei für eine Integration hinderlich. Vielmehr sei in der Migrationsgesellschaft ein wachsender muslimischer Antisemitismus zu beobachten, der sich auch in den Perspektiven mancher Schüler:innen zeige. Dagegen fordert er pädagogische Programme wie Gedenkstättenfahrten, damit die Lernenden ihre antisemitischen Einstellungen reflektieren können. Ähnliches gelte für die Anerkennung des Völkermords an den Armenier:innen. Solange dies nicht gesellschaftlich angegangen werde, sieht er sich als Lehrer in der Rolle, sich

diesen Konflikten im Geschichtsunterricht zu stellen. Dabei beschreibt er vermehrte »brachiale Konflikte« (BI10: 425) in der Geschichtskultur, die junge Lehrer:innen überfordern. Als pragmatische Schlussfolgerung benennt diese Lehrkraft einerseits, deutsche Geschichte integrativ zu unterrichten. Zugleich spricht er an anderer Stelle im Interview davon, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus soweit aus der nationalgeschichtlichen Perspektive zu lösen, dass grundlegende Fragen der Menschheitsgeschichte daran thematisiert und auf vielfältige historische Kontexte übertragen werden könnten (siehe Abschnitt 3.1.5, BI10).

Auch viele pädagogische Mitarbeiter:innen in Gedenkstätten schildern Versuche, den nationalgeschichtlichen Rahmen, in dem der Nationalsozialismus verhandelt wird, zu überwinden. Zugleich kritisieren sie aber den Anspruch, Gedenkstättenbesuche hätten eine integrative Wirkung zu entfalten und gar der Antisemitismusprävention zu dienen, als Instrumentalisierung (ausführlich dazu: BII8). Diese Interviewten schildern, dass sie bei Lehrkräften vermehrt das Bedürfnis wahrnehmen, in einer KZ-Gedenkstätte Bezüge zu gegenwärtigen politischen Entwicklungen herzustellen.

So kritisiert der:die Interviewte BII8, im politischen Diskurs würde die Forderung gestellt, dass alle Geflüchteten und alle AFD-Mitglieder in einer KZ-Gedenkstätte »die richtige Einstellung« (BII8: 33) lernen sollten. Solche Anforderungen an einen Gedenkstättenbesuch bezeichnet die befragte Person nicht nur als Überfrachtung und »aufgezwängt[e] oder angedichtet[e]« (BII8: 11) Bedeutung; sie lehnt diese auch als im starken Widerspruch zu den prekären Beschäftigungsbedingungen in den Gedenkstätten stehend ab. Insofern versucht BII8, sich von diesen Zuschreibungen und Ansprüchen aktiv abzugrenzen, indem sie ihre Aufgabe v.a. darauf beschränkt, die Geschichten der Überlebenden und der Toten sowie die Geschichte des Ortes zu erzählen. Dabei gehe es darum, eine eigenständige Auseinandersetzung der Besucher:innen mit der Geschichte des Ortes und die Reflexion eigener Narrative anzuregen. Alle weitere historisch-politische Bildungsarbeit sei Aufgabe der Lehrer:innen. Eine politische Positionierung von NS-Gedenkstätten im öffentlichen Diskurs sei wiederum ebenfalls nicht Angelegenheit der Pädagogik, sondern der Leitungen von Gedenkstätten (siehe Kapitel 4.2, BII8).

Ähnlich skeptisch gegenüber solchen Anforderungen an historisches Lernen, wie sie der oben zitierte Lehrer BI10 an andere Akteur:innen der Geschichtskultur stellt, äußert sich eine befragte Person, die in einem großen Museum arbeitet. Solche Institutionen seien »keine Gesinnungsmaschine[n]«, da nicht zu kontrollieren sei, was die Besucher:innen im Museum »lernen«. Viel vorsichtiger spricht die interviewte Person davon, die Besucher:innen an Geschichte »heranzuführen« (BII4: 45). Ein Museum sei kein Akteur im geschichtskulturellen Wandel; vielmehr sei seine Aufgabe, zu beobachten, welche Positionen sich langfristig durchsetzten, und diesen Wandel zu dokumentieren. Das ergebe sich aus den langfristigen Strukturen der Dauerausstellungen. Schließlich sei ein Museum nicht »die Tagesthemen« (ebd.).

Insgesamt zeigt sich im Vergleich dieser drei Fälle, dass Institutionen der Geschichtskultur und die dort tätigen Akteur:innen sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen vor neue Anforderungen gestellt sehen. Sie selbst schätzen allerdings höchst unterschiedlich ein, wer zuständig ist, auf die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zu reagieren, und in welcher Rolle es aktiv zu werden gelte. Die hier Zitierten sehen die Verantwortung letztlich vornehmlich bei anderen Akteur:innen.

Andere Interviewpartner:innen suchen hingegen nach pragmatischen Lösungen und setzen sich mit den Möglichkeiten oder Grenzen des eigenen Handelns auseinander (siehe nächster Abschnitt). Darin wird auch deutlich, dass die Akteur:innen unterschiedliche Geschichts- und Geschichtslernbegriffe verfolgen, die sich v.a. in der Explizitheit der gesellschaftspolitischen Ziele historischer Bildung äußern.

4.4.3 Spannungsfeld: Agency

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die historische Bildung, die die Interviewten wahrnehmen, führt zum dritten Spannungsfeld. Fokussiert werden die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Akteur:innen. Damit geht es um die Wahrnehmung der Wirksamkeit der eigenen Aktivitäten, mit anderen Worten um Agency (Scherr 2012, Kapitel 5.5). Es zeichnen sich unterschiedliche Positionen ab, inwiefern mit den eigenen Erinnerungspraktiken (siehe Kapitel 4.3) auf geschichtskulturellen Wandel Einfluss genommen werden kann.

So wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen für die Erreichung der eigenen Ziele von mehreren Interviewten als stark einschränkend beschrieben werden. Ein Beispiel dafür ist eine Lehrerin, die berichtet, einen inklusiven Geschichtsunterricht anzustreben, in dem sowohl die individuellen (Geschichts-)Bedürfnisse thematisiert als auch Kontroversen im Klassenraum ausgetragen werden sollen. Zu diesem Anspruch stehen ihr zufolge die Rahmenbedingungen in einem deutlichen Widerspruch; sie benennt v.a. Zeitmangel, die voraussetzungsvolle Sprache von Schulbüchern und im Allgemeinen die bestehenden strukturellen Diskriminierungen. Trotzdem arbeitet diese Lehrerin daran, Änderungen herbeizuführen, um der Vielfalt der Migrationsgesellschaft adäquat zu begegnen. Im Unterricht strebt sie an, marginalisierte Kinder oder Jugendliche durch die Thematisierung und Reflexion von gesellschaftlicher Ungleichheit und Diskriminierung zu empowern. Dafür schöpft sie, wie sie erläutert, ihre Handlungsmöglichkeiten bewusst über den Rahmen des Lehrplans hinaus aus. Pointiert beschreibt sie ihre Arbeitsbedingungen: »Das, was den Umgang mit Vielfalt erschwert, ist nicht die Vielfalt an sich, sondern die absolut defizitäre, mangelhafte, entwürdigende Ausgestaltung der Rahmenbedingungen« (siehe Kapitel 3.1, BI18).

Auch andere Akteur:innen reflektieren die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit im Hinblick darauf, inwiefern diese ermöglichend oder begrenzend wirken. Exemplarisch kann hier auf das Interview mit einer Person hingewiesen werden, die in einer Gedenkstätte arbeitet und deren Aufgabe es ist, neue Zielgruppen mit der Bildungsarbeit der Gedenkstätte anzusprechen. Sie betont einerseits, dass einer etablierten Institution durch finanzielle Mittel die Macht zukomme, marginalisierten Personen und Positionen eine Plattform zu bieten. Zugleich würden die individuellen Handlungsspielräume durch institutionelle Strukturen beschränkt. Insgesamt ist die befragte Person einerseits optimistisch, die eigenen Ziele mit ihrer Arbeit zu realisieren, andererseits skeptisch, inwiefern dies nachhaltig zu einer geschichtskulturellen Veränderung beitrage. Dementsprechend schätzt sie die Wirkmächtigkeit ihrer Arbeit eher zurückhaltend als »Tropfen auf den heißen Stein« (Kapitel 3.2, BII11) ein.

Im Feld der Bildungsmedienproduktion überwiegt ein pragmatischer Ansatz: Was ist auf einer begrenzten Anzahl von Schulbuchseiten und mit Blick auf die in den meisten Bundesländern notwendige Zulassung umsetzbar? Wie können Zeitdruck, ökonomische Rahmenbedingungen sowie fachlich-didaktische Ansprüche miteinander vereinbart werden?

So beschreibt ein Schulbuchautor seine Arbeit als »Jonglieren« (BIV6: 37) zwischen den genannten Vorgaben, Bedingungen und eigenen Ansprüchen. Sein Anliegen ist es, trotz des beschränkten Handlungsspielraums »provokante Fragen« aufzuwerfen, neue Quellen zu zitieren, ungewohnte Räume in den Blick zu nehmen, innovative Darstellungsweisen in Schulbücher einzubringen und »Dinge gegen den Strich [zu] bürsten« (BIV6: 52). Geschichte ist für ihn ein »Politikum«, das stets ausgehandelt werden muss, und ein »Gesinnungsfach« (ebd.), für das freier Diskurs maßgeblich ist. Debatten um kontroverse historische Themen in der Gesellschaft, in der Schule und im Schulbuch sind für ihn von großer Bedeutung. Er wünscht sich eine stärkere transkulturelle und internationale Öffnung der historischen Bildung und hofft, dass Schulbücher aus dem »nationalen Quark« herauskommen (BIV6: 112). »[I]n die Gesellschaft [zu] wirken«, sei Pflicht von Historiker:innen (BIV6: 90) und wichtiger Schritt gegen einen erstarkenden Nationalismus. Ebenfalls als von äußeren Vorgaben bestimmt, schildert ein Schulbuchherausgeber (BIV9) seine Arbeit. Im Gespräch nennt er allerdings v.a. aus Verlagssicht formulierte Kriterien: Lehrplanvorgaben, Zulassungsverfahren, begrenzte Ressourcen, Zeitdruck, Erwartungen der Zielgruppen und Anforderungen des Markts. Sein Bemühen, Schulbücher politisch und gesellschaftlich konsensfähig sowie didaktisch ansprechend zu gestalten, charakterisiert er als Balanceakt (siehe Kapitel 3.4, BIV9).

Andere Akteur:innen sehen die Wirksamkeit ihrer Arbeit in einem größeren zeitlichen Rahmen und erkennen eher langfristige Wirkungen. Prominent zu nennen ist ein Akteur eines non-formalen postkolonialen Bildungsprojektes. Konkret gehe es darum, rassistische Aussagen berühmter Personen der Geschichte zu thematisieren, um die Deutungen der Lernenden ins Wanken zu bringen und durch rassismuskritische Perspektiven zu ersetzen, um somit langfristig zu einer gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Dabei verortet er sich in einem langen Kampf gegen Versklavung, rassistische Ausbeutung und Unterdrückung, der allmählich von Erfolg gekrönt zu sein scheint: Am Thema der Kolonialgeschichte komme heute keine:r mehr vorbei, stellt er fest, was sich auch im Koalitionsvertrag der Bundesregierung zeige, in der die Kolonialgeschichte eines von vier historischen Themen ist. Dies sei nicht zuletzt das Ergebnis der langjährigen Arbeit vieler Aktivist:innen, mit dem Ziel, auf geschichtskulturelle Veränderungen einzuwirken, auch wenn es viele Rückschläge und problematische Entwicklungen gebe (Kapitel 3.3, BIII3).

4.4.4 Fazit: Friktionen, Allianzen und Widersprüche – Akteur:innenperspektiven auf den geschichtskulturellen Wandel

Die Kontrastierung der zwölf Fallbeschreibungen brachte eine Vielfalt an Positionen, Aktivitäten und Zielvorstellungen der Akteur:innen historischer Bildung zutage. Geschichtskultur bleibt ein Ort des Widerstreits, an dem um Geschichte(n) gerungen wird

– insb., wenn sich der Fokus auf Fragen der Migrationsgesellschaft richtet, auf ihre Zugehörigkeitsdiskurse und die dabei verhandelten Vorstellungen von In- oder Exklusion.

Wie die Analysen zeigen konnten, verstehen sich eine ganze Reihe der befragten Akteur:innen in non-formalen historischen Initiativen sowie in Gedenkstätten und Museen als Impulsgeber:innen geschichtskulturellen Wandels. Insgesamt positionieren sich die Interviewten der vier untersuchten Handlungsfelder der Geschichtskultur nicht in gleicher Weise zu diesem Wandel: Manche wollen ihn vorantreiben, andere stemmen sich dagegen und versuchen, die Veränderungen zu bekämpfen. Wieder andere sehen sich eher als Beobachter:innen. Je nach Verortung reagieren sie entsprechend ihrem professionellen Selbstverständnis auf die wahrgenommenen Veränderungen.

Aufgrund der beschriebenen vielfältigen und kontroversen Geschichtskultur ist die Aufgabe schulischen Geschichtslernen vor allem in der Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit Geschichte(n) zu sehen (Körper 2019). Weiterhin ist die Relevanz des Beutelsbacher Konsens für ein (schulisches) Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft zu betonen. Demnach ist alles, was in Politik und Wissenschaft kontrovers verhandelt wird, als Kontroverse zu unterrichten (Wehling 1977). Insbesondere für die schulisch-institutionalisierten Formen historischer Bildung, aber auch für Museen und Gedenkstätten, lässt sich auf dieser Basis die Anforderung formulieren, derartige Debatten in der Geschichtskultur sichtbar zu machen, indem sie explizit zum Gegenstand des Unterrichts werden. Verknüpft wird damit das Ziel, historisches Lernen als Reflexion geschichtskulturellen Wandels zu thematisieren (siehe Kapitel 4.3). Da der schulische Geschichtsunterricht der einzige Ort historischer Bildung ist, der prinzipiell alle Heranwachsenden erreichen soll, kommt diesem und damit auch der Bildungsmedienproduktion besondere Bedeutung zu.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: Edition Assemblage.
- Körper, Andreas (2019): Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen, Hamburg, 29 S., urn:nbn:de:o111-pedocs-178341 (07.09.2021).
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht, Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen.
- 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. Qualitative Rekonstruktion und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim: Beltz, S. 99-121.
- Wehling, Hans-Georg (1977): »Der Beutelsbacher Konsens«, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (=Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Band 17), Stuttgart: Klett, S. 179-180.