

4.2 Wie migrationsgesellschaftliche Realität zur Sprache kommt

Viola B. Georgi, Christine Chiriac und Sina Isabel Freund

Die Expert:innen der in unserer Forschung untersuchten Bereiche historisch-politischer Bildung bringen Migration in Vergangenheit und Gegenwart auf vielfältige Weise zur Sprache; sie thematisieren die sich verändernden migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse und positionieren sich dazu. Diese Positionierungen zur Migrationsgesellschaft in den vier untersuchten Handlungsfeldern waren bereits in den Panoramen zu Lehrkräften und Schule, Akteur:innen in Museen/Gedenkstätten, non-formalen Bildungsorganisationen sowie Bildungsmedienverlagen im dritten Kapitel Thema. Im Folgenden werden die Perspektiven der Akteur:innen aus diesen vier Feldern gegenübergestellt, zusammengedacht und verglichen, um die Variationen der Konzepte und Positionierungen zu Migration aufzuzeigen. Solche Variationen bilden einen konstitutiven Bestandteil pluraler Gesellschaften. Hegemoniale Positionen kommen ebenso zur Darstellung wie marginale Positionen, eindeutige ebenso wie ambivalente. Wiedergegeben werden gleichermaßen deskriptive und normative Aspekte – wie zunächst einmal jene zur Klassifizierung und Bewertung von Deutschland als Migrationsgesellschaft.

4.2.1 Bekenntnis zum Einwanderungsland Deutschland

In allen Teilstudien äußert ein großer Teil der von uns interviewten Expert:innen, dass Deutschland eine Migrations- bzw. Einwanderungsgesellschaft sei. Dies illustrieren Aussagen wie bspw. »Wir haben hier alle einen Migrationshintergrund« (BIV5: 126), »Migrationen [sind ein] typisches menschliches Merkmal« (BI24: 59), »die Auswanderung ist in der deutschen Geschichte, in der europäischen Geschichte wirklich keine Ausnahme« (BIII11: 61) oder, »dass man so ein deutsches – in Anführungszeichen – Land hatte, das ist ja eigentlich auch ein historischer Sonderfall« (BII13: 68). Diese Aussagen allein thematisieren jedoch noch nicht, wie sich Verhandlungen von Differenz gesellschaftlich gestalten und welche Rolle Rassismus und Ausschlüsse spielen. Hierauf wird weiter unten näher eingegangen.

Im Material lassen sich zwei Perspektiven herausarbeiten: Die eine sieht Migration als historische Normalität, die andere begreift sie als neue(re)s Phänomen. Auffällig ist, dass Migration nicht mehr ausschließlich oder vorrangig als Sonderfall bzw. Rander-scheinung betrachtet wird. Noch 2010 schrieb Dirk Hoerder (2010: 7) »Im historischen Bewusstsein Deutschlands ist von allen Migrationen nur ›Auswanderung‹ als Thema verankert«. 2015 führte Erol Yıldız (2015: 153) aus, dass die Annahme, Sesshaftigkeit über mehrere Generationen sei ein Ausnahmefall, »bisher im öffentlichen Bewusstsein noch nicht angekommen zu sein [scheint]«. Im empirischen Material unserer Studie über-wiegt die Position, Migration als historische Normalität wahrzunehmen.¹

Die Interviewten aus Schulen, Museen, Gedenkstätten, dem non-formalen Bildungsbereich und Bildungsmedienverlagen werfen vor dem Hintergrund ihres jewei-ligen Handlungsfeldes Fragen an Politik und Gesellschaft auf. So findet sich bspw. bei einem Geschichtslehrenden die Position, dass die aktuelle Gesetzgebung der Einwan-derungsgesellschaft nicht gerecht werde: »Mein Großvater [sprach] völlig korrektes Deutsch und meine Großmutter hält mit tschechischem Einschlag, aber heutzutage ist unsere Gesellschaft ja nicht ehrlich, weil wir sind eine Migrationsgesellschaft und eine Einwanderungsgesellschaft, haben aber keine Einwanderungsgesetze« (BII10:53).

Diese familienbiografisch unterlegte Aussage verweist auf das historische Gewor-densein der Migrationsgesellschaft, aber auch auf das andauernde Fehlen eines ent-sprechenden gesetzlichen Rahmens, in dem Migration als Normalität formal anerkannt wird. Ähnliche Positionen finden sich im Handlungsfeld Museen und Gedenkstätten. Im folgenden Zitat wird die historische Entwicklung hin zu einer Gesellschaft beschrie-ben, die sich zu ihrer Prägung durch Einwanderung in Vergangenheit und Gegenwart bekennt: »Wir haben uns gefunden, nämlich mit dem Bekenntnis zu dieser pluralis-tischen Gesellschaft, [...] indem Deutschland seine demokratischen Traditionen ent-deckt hat, [...] auch sich selber als Einwanderungsgesellschaft, [...] [die] es immer war« (BII22:47).

Die interviewte Person skizziert ein pluralistisches »Wir«, das sich in einem zu-rückliegenden Prozess (»wir haben uns gefunden«) formiert hat. Die Reflexion darüber ermöglicht es, die historische Normalität der Einwanderung(-sgesellschaft) anzuerken-nen. Auch in dem folgenden Zitat aus dem Bereich der non-formalen Bildung wird dar-auf verwiesen, dass Migration kein Sonderfall der Geschichte sei: »Also, Deutschland ist ein Einwanderungsland, wer das sozusagen als Absurdum bezeichnet, der bezeichnet die Geschichte Deutschlands als Absurdum oder eigentlich der ganzen Welt als Absur-dum, weil Migration ist Teil jeder Gesellschaft in den letzten, keine Ahnung, wie viel Millionen Jahren« (BIII2: 122).

Solche Bekenntnisse zu Migration als historischen Normalfall sind unter den von uns Interviewten verbreitet. Sie gehen aber nicht notwendigerweise mit einer Öff-nung für migrationsgesellschaftliche Diversität einher. Es gibt Positionen, die Migrati-on zwar als Normalität beschreiben, sich aber gleichzeitig von dichotomen Gegenüber-stellungen von Migrant:innen und einer homogenen imaginierten deutschen Bevölkerung

¹ Unterdessen stellt auch die Genforschung Belege für die historische Mobilität und genetische Hy-bridität der Menschen bereit (etwa Krause/Trappe 2019) und untermauert damit die Universalität und Normalität von Migration in der Menschheitsgeschichte.

nicht lösen können oder wollen. Dabei wird unter deutscher Geschichte die Geschichte mit Fokus auf sog. ethnisch Deutsche aus deren Perspektive verstanden. Diese wird als verbindlicher historischer Orientierungsrahmen für alle Lernenden definiert; die im Folgenden zitierte Person aus einer Gedenkstätte bezeichnet das als Anpassungsparadigma:

Also, gerade auch alles, was ich zum Integrationsdiskurs irgendwie gemacht habe, hat eigentlich auch immer viel damit zu tun, dass es eigentlich so ein Anpassungsparadigma ist. Also irgendwer kommt von außen und muss erst mal anders werden und die Mehrheitsbevölkerung weiß genau, wie man sein muss und weiß genau, wie man aufgeklärt ist und sich kritisch mit dem NS auseinandersetzt und dergleichen. (BII27: 51)

Der Umgang mit bestimmten Teilen deutscher Geschichte, insb. aber mit dem Thema Nationalsozialismus, fungiert als Scharnier für Zugehörigkeit. Andere Interviewte setzen sich für eine Priorisierung deutscher Geschichte ein. Diese wird im Sinne eines als notwendig erachteten gemeinsamen Nenners in der folgenden Aussage als inklusiv markiert: »Also, ich möchte keinen exklusiven Geschichtsunterricht, [sondern] immer inklusiven. Und inklusiv bedeutet halt im Grunde genommen, sie sind in Deutschland und müssen erstmal in Deutschland Bescheid wissen« (BI10:227).

Im Gegensatz dazu wird die Einbindung von vielfältigen Herkunftsgeschichten als Überforderung und auch als »exklusiv« ausgewiesen, denn es sei unmöglich, »alle« Geschichtsnarrative zu behandeln. Dem liegt die Annahme einer Konkurrenzsituation der verschiedenen Narrative zugrunde, bei der es Gewinner und Verlierer gibt. Michael Rothberg kritisiert diese Annahme; Erinnerungsprozesse seien »eben nicht durch die Logik des Nullsummenspiels bestimmt [...]. Öffentliche Erinnerung arbeitet vielmehr ertragreich und ist nicht einer Logik der Knaptheit unterworfen. Mit anderen Worten: Der Konflikt um Erinnerung produziert mehr Erinnerungen, nicht weniger« (Rothberg 2021: 11).

Einige Interviewte aus den Kontexten Schule und Bildungsmedienverlage beschreiben eine beschränkte thematische Auswahl. Sie sehen diese primär in den einschränkenden Rahmenbedingungen begründet – v.a. im Zeitmangel im Unterricht und im Platzmangel im Schulbuch.

Weiterhin findet sich bei einem Teil der interviewten Expert:innen eine klare Positionierung für Verflechtungs- und Globalgeschichte. Begrüßt werden ebenso die darin enthaltenen Migrationsgeschichten; abgelehnt wird hingegen die ausschließliche Orientierung am nationalgeschichtlichen Paradigma. Damit erweitern einige Akteur:innen die Möglichkeiten, sich zugehörig zu fühlen. Eine der Interviewten reflektiert darüber, wie sich das eigene Gefühl von Zugehörigkeit über die Zeit verändert hat: »Wir sind das Volk, wir sind ein Volk! Ganz lange Zeit habe ich auch gedacht: ›Ja, die sind das Volk.‹ Also, ich hätte mich nicht dazu gezählt. Das hat sich aber, oder ändert sich inzwischen« (BIII20: 69).

4.2.2 Die Suche nach angemessenen Bezeichnungspraxen

Übergreifend findet bei den Interviewten der verschiedenen Bildungsbereiche eine Suche nach angemessenen Bezeichnungen in der Migrationsgesellschaft statt. Diese Suche wird an sprachlichen Unsicherheiten, Selbstkorrekturen, Distanzierungen, der Vermeidung und Reflexion bestimmter Begriffe deutlich. Dabei zeigen sich auch in Migrationsgesellschaft befürwortenden Positionen rassifizierende oder anderweitig diskriminierende Begriffe bzw. Zuschreibungen, die unreflektiert verwendet werden. Das verdeutlicht, dass sich die Sprache in einem Aushandlungs- und Transformationsprozess befindet, von dem anzunehmen ist, dass er teilweise bewusst und teilweise unbewusst stattfindet. In der deutschsprachigen Migrations- und Rassismusforschung zeichnen sich diese Sprachverhandlungen vermehrt seit 2010 ab (vgl. hierzu Ofuatey-Alazard/Arndt 2011, Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010); unsere Ergebnisse legen nahe, dass sie seitdem verstärkt in die Praxis Eingang gefunden haben. Auch aktuell ist Rassismus in der Sprache Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, wobei sich eine parallele Entwicklung in der pädagogischen Praxis und in wissenschaftlichen Diskursen zeigt (z.B. Kourabas 2019, Kunz 2021, Özdemir 2019).

Ein im empirischen Material intensiv diskutiertes sprachliches Feld ist das Deutschsein, so etwa in Form der Frage: »Was heißt überhaupt Deutsch sein, bin ich jetzt Deutscher?« (BI32: 221). Dabei reproduzieren Interviewte die Dichotomie eines als natio-ethno-kulturell homogen imaginierten deutschen ›Wir‹ und der – davon sprachlich abgegrenzten – Migrationsanderen. Ein zentraler Marker dieser Abgrenzung ist der Begriff Migrationshintergrund; er wird häufig unkritisch verwendet, wenn es darum geht, die gesellschaftliche Heterogenität zu beschreiben. Dieses sprachliche Muster ist in den Interviews dominant – auch wenn es kaum explizit ablehnende Aussagen zu migrationsgesellschaftlicher Vielfalt gibt. Die Expert:innen stehen also der unterschiedlich beschriebenen Heterogenität überwiegend bejahend gegenüber, was sich aber nicht zwangsläufig in einem reflektierten Sprachgebrauch widerspiegelt.

Gleichwohl wird aber sprachlich auch an wissenschaftliche Diskurse um die postmigrantische Gesellschaft und die Dekonstruktion von Othering (siehe Abschnitt 3.1.1) im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen angeknüpft. Allerdings zeigen sich hier Unterschiede zwischen den vier untersuchten Handlungsfeldern. Für einen Großteil der befragten Lehrpersonen sind diese Diskurse und Konzepte im Studium oder in der Weiterbildung wenig bis gar nicht präsent bzw. präsent gewesen. Entsprechend werden als problematisch empfundene Begriffe weiterhin verwendet, aber gleichzeitig Distanzierungen durch Zusätze wie »sogenannt« markiert: »die anderen beschäftigen sich zum Beispiel hier im Kiez mit sogenannten Gastarbeitern« (BI11: 159), im Schulkontext geht es um »Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund« (BI16: 45) oder in Bezug auf Kolonialgeschichte(n) um die »sogenannten Entdeckungsfahrten« (BI13: 488).

Die Begriffe könnten aus zwei Gründen mit »sogenannt« markiert worden sein: entweder als Not- oder Verlegenheitslösung mangels Kenntnis alternativer Bezeichnungen oder um den rassistischen Gehalt der gängigen Bezeichnungspraxis zu verdeutlichen. Hingegen scheinen die befragten Praktiker:innen aus anderen Bildungsbereichen einen direkteren Zugang zu aktuellen rassismuskritischen Diskursen zu haben. So beschreibt eine interviewte Person aus dem Bereich der non-formalen Bildungsorganisationen die

eigene Institution zunächst als migrantisch und korrigiert dies bald darauf zu »eigentlich postmigrantisch« (BIII18: 88). Dennoch scheint das Sprechen im migrationsgesellschaftlichen Kontext bei den Befragten Unsicherheiten auszulösen. So erläutert eine Person aus dem Bereich Gedenkstätten und Museen selbstreflexiv: »Was sozusagen Migrationserfahrung bei mir auslöst, ist eher mehr Unsicherheit [...]. Das löst es in mir aus. Weil ich denke: ›Ich will jetzt nicht so reaktionär klingen und sagen: Was darf man überhaupt noch sagen?, sondern: Wie sagt man es?« (BII21: 99).

Während die von uns Interviewten die Gründe für die Ablehnung einzelner diffamierender und gewaltvoller Bezeichnungspraxen kaum verbalisieren, zeichnet sich allgemein ein Ringen mit der Sprache und um eine angemessene Sprache ab. So kommen gelegentlich neue, reflektierte Begriffsverwendungen zur Sprache. Einige Interviewte setzen Begriffe sehr differenziert ein – so bspw. eine Lehrperson, die von »Versklavungshandel« (BI30: 200) spricht. Damit wird auf den Prozess der Versklavung als Gewaltakt verwiesen und gleichzeitig vermieden, Menschen als Sklav:innen zu essentialisieren. Gleichzeitig finden wir Positionen, in denen diffamierende Bezeichnungen weiterhin präsent sind, etwa wenn Lehrende das N-Wort verwenden (BI13: 328, BI34: 242, BI4: 164). Hier zeigt sich ein Wandel in der Sprache, welcher auf Anerkennungskämpfe und Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft zurückgeführt werden kann.

4.2.3 Are we all immigrants now?!²

In allen untersuchten Bildungsbereichen betrachten Interviewte den demografischen Wandel und die Diversifizierung der Gesellschaft als allgegenwärtig. Manche betonen, dass die deutsche Gesellschaft »schon immer« von Migration geprägt und »bunt zusammengewürfelt« gewesen sei (BIII17: 15). Hervorheben möchten wir in diesem Zusammenhang eine weitere Beobachtung. Einige Interviewte beschreiben eigene oder familiäre Migrationserfahrungen und -bezüge, mit anderen Worten: Sie machen sich selbst Migration zu eigen. Diese Erfahrungen und Bezüge umfassen Studienaufenthalte im Ausland, das Pflegen internationaler Familien- und Beziehungsnetzwerke, Wohnortwechsel innerhalb Deutschlands bzw. Flucht aus der DDR in die BRD, Herkunft aus Familien, die von Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg betroffen waren. Ebenfalls angeführt wird, Fremdsprachen zu beherrschen, in Berlin-Kreuzberg oder Nordrhein-Westfalen zu wohnen – die beide stark von Diversität geprägt sind –, sowie Kontakte zu Menschen zu pflegen, die migriert sind.

Derartige Selbstbeschreibungen können als allgemein positive Bewertung von Migration und Vielfalt gedeutet werden, aber auch als Versuch, Migrationsbewegungen zu normalisieren, als ironische Distanzierung von hegemonialen Verständnissen von

² Im US-amerikanischen Migrationsdiskurs gibt es inzwischen eine Auseinandersetzung über die zunehmende »Aneignung« familiärer Migrationsbiografien von Teilen der Bevölkerung, die zuvor keine migrantische Familienhistorie für sich reklamierten. Die hier im englischen Original zitierte Wendung spielt in kritischer Absicht auf das Phänomen an und findet sich etwa bei Dunbar-Ortiz 2015, Bata 2008, Feldman 2015 oder Hamid 2019.

Migration sowie als eine insgesamt flexible Handhabung der Definition von Migrationsbiografie. In manchen Interviews wird auch diesbezüglich ein Ringen um Bezeichnungspraxen und Definitionen deutlich, etwa wenn Interviewte die Flucht- und Vertreibungserfahrung ihrer Eltern zwar als Migration bezeichnen, dies jedoch gleichzeitig entkräften (»Also Vater [...] ist Sudetendeutscher, also zählt ja nicht«, BIV12: 15). Für BII21 ist es eine Frage der Interpretation, ob »Migrationserfahrung« eine selbst erfahrene Verlagerung des Lebensmittelpunkts voraussetzt oder die »Begegnung mit einem Migranten« bereits als »Migrationserfahrung« gelten kann:

Das ist jetzt wirklich – ich will nicht haarspalterisch sein, aber natürlich: Ich wohne in [Stadt], natürlich habe ich Migrationserfahrung, wenn es darum geht, ob man sich in einem Umfeld bewegt, wo nur in Deutschland Geborene sind, oder ob man sich ganz normal sozusagen, [...] hier jeden Tag Migrationserfahrung hat, wenn man Kontakt mit Migranten hat. Also wenn wir das so lesen, dann muss da natürlich stehen: ja, jeden Tag. Und ist jede Begegnung mit einem Migranten gleich eine Migrationserfahrung? (BII21: 95)

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass die Kategorie des Migrationshintergrunds von einigen Interviewten hinterfragt wird, indem sie ihr vielfältige Konzepte von Mobilität entgegenstellen. Diese verallgemeinern Migrationserfahrung und stellen damit die auf Probleme hin verdichtete Spezifik von »Migrationshintergrund« in Frage.

Daraus ergeben sich zwei Effekte, die an Debatten anschließen, die im klassischen Einwanderungsland USA geführt werden. Zum einen ist es mittels solcher Strategien möglich, Mobilität innerhalb nationaler Grenzen, aber auch über diese hinweg, als menschliche Erfahrung zu beschreiben, Mobilität damit zu normalisieren und zum bewussten Bestandteil von Identitätskonstruktionen in der Migrationsgesellschaft zu machen (Bata 2008, Feldman 2015, Hamid 2019). Zum anderen birgt die Universalisierung der Migrationserfahrung die Gefahr, Ungleichheits- und Rassismuserfahrungen von Minderheiten zu relativieren und zu verharmlosen. Dies gilt insb. für die politische Aneignung von Migrationserfahrungen in Form des US-amerikanischen Mythos einer »Nation von Einwanderern« (nation of immigrants). Ebenso gilt es jedoch für die – meist in antirassistischer Absicht – von sozialen Bewegungen verwendete Parole »We are all immigrants!«, da auf diese Weise die Gewalt und Ausbeutung in der Geschichte von Afroamerikaner:innen und Indigenen (native americans) ausgeblendet wird (Dunbar-Ortiz 2015). Es soll hier kein direkter Vergleich zu den historisch spezifischen US-amerikanischen Verhältnissen gezogen werden. Gleichwohl erscheint es auch für den Diskurs um Migration und Integration in Deutschland sinnvoll zu fragen, wer sich in welcher Absicht und mit welcher Wirkung Migrationserfahrung und -geschichte zuschreibt.

4.2.4 Zwischen Empowerment und Zuschreibung

Ebenfalls in allen vier untersuchten Handlungsfeldern historischer Bildung thematisieren die Interviewten ihre Bemühungen, in der eigenen Bildungsarbeit und der eigenen Institution Diversität bewusst zu adressieren, »kulturelle« Differenzen adäquat aufzu-

greifen und Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu empowern. Gleichzeitig wird dabei natio-ethno-kulturelle Verschiedenheit bestätigt und verfestigt.

Im schulischen Geschichtsunterricht etwa arbeiten Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit dem Thema Migration häufig mit den Familienbiografien der Lernenden. Die interviewten Lehrkräfte begründen dies u.a. mit der Absicht, die Geschichten der Schüler:innen sichtbar machen zu wollen. Wenn jedoch im Unterricht danach gefragt wird, »wie lange ist denn deine Familie da?« (BI2: 149) oder »seid ihr denn jetzt wirklich immer hier gewesen?« (BI24: 59), wird Othering deutlich, und Identitäten werden fixiert.

Ähnlich berichten Mitarbeitende von Museen und Gedenkstätten von einem Bedarf an gesonderten Bildungsprogrammen für bestimmte Zielgruppen, die als natio-ethno-kulturell Andere gelesen werden. Einerseits wird hier die inklusive Absicht der Akteur:innen historischer Bildung deutlich, ihre Angebote auf die spezifischen Bedürfnisse von Adressat:innen zuzuschneiden; andererseits läuft dieser Ansatz Gefahr, Migrationsandere zu konstruieren und natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen vorzunehmen. Dies äußert sich bspw., wenn Geflüchteten pauschal unterstellt wird, dass sie eine gesonderte Antisemitismusprävention benötigen, was von einer interviewten Person kritisiert wird (siehe Abschnitt 3.2.2).

Auch im Bereich der Bildungsmedienproduktion werden natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien verwendet, um Trennlinien sichtbar zu machen, zu deren Überwindung Bildungsmedien den Interviewten zufolge beitragen können. Dabei wird allerdings immer wieder Andersheit konstruiert und bestätigt. Eine Expertin unterscheidet z.B. konsequent zwischen »türkischen« und »deutschen« Schüler:innen, und setzt sich gleichzeitig dafür ein, dass alle Lernenden sich mit ihren »kulturellen Hintergründen« in den Bildungsmedien wiederfinden (BIV13: 42).

Nicht zuletzt greifen einige der befragten Akteur:innen der non-formalen historischen Bildung natio-ethno-kulturelle Differenzlinien mit dem Ziel auf, marginalisierten Gruppen Gehör zu verschaffen. Häufig positionieren sich Interviewte selbst als Menschen mit negativer Rassismuserfahrung und engagieren sich dafür, die eigene(n) Geschichte(n) zu erforschen sowie geschichtskulturell sichtbar zu machen. Sie formulieren einen Anspruch auf Teilhabe an der Geschichtskultur und verweisen darauf, dass ihre Geschichte in der vorgeblich gesamtgesellschaftlichen Narration nicht vorkommt. Dabei bleibt es nicht aus, dass die Differenzen in der eigenen marginalisierten Gruppe ausgeblendet werden und diese homogen erscheint.

In allen vier Bildungsbereichen wird somit ein Widerspruch deutlich. Auf der einen Seite zeigen Interviewte ein Bewusstsein für Ausschluss, Benachteiligung und Ungleichheit. Sie engagieren sich dafür, dass marginalisierte Geschichten sichtbar und minoritäre Zielgruppen mit gesonderten Bildungsprogrammen bedient werden, um Diskriminierungen entgegenzuwirken. Auf der anderen Seite werden gerade dadurch essenzialisierende Annahmen über Gruppen und Gruppenidentitäten stabilisiert. Dieser Widerspruch ist nicht neu: Er findet sich in der Kritik an den Ansätzen der Interkul-

turellen Pädagogik wieder (siehe Kapitel 1.4) und wird auch von Mai-Anh Boger (2017) in ihrer Theorie zum Trilemma der Inklusion thematisiert.³

4.2.5 Herstellung von Differenz

Im empirischen Material finden sich Thematisierungen unterschiedlicher Differenzkategorien bezogen auf die Gesellschaft, auf die Zielgruppen der eigenen Bildungsarbeit, Kolleg:innen und Teams in beruflichen Zusammenhängen. So wird bspw. öfter Bezug auf die Kategorien Alter und Geschlecht genommen. Migrationsbezogene Zuschreibungen stehen dabei auffällig häufig im Vordergrund.⁴ Wie oben bereits dargestellt, fanden wir in den vier untersuchten Handlungsfeldern die Verwendung rassifizierender Sprache ebenso wie die Kritik daran.

Zuschreibungen werden von Befragten über Dichotomien vorgenommen. Dabei stellen sie ein nicht-markiertes, damit unsichtbares und normalisiertes, als weiß, säkulär, christlich, national, deutsch imaginiertes ›Wir‹ einem migrantisierten ›Anderen‹ gegenüber. Hervorgehoben werden vielfach die Markierungen ›muslimisch‹ und ›türkisch‹. Solche Zuordnungen befördern eine Reproduktion von Orient-Okzident-Dichotomien (vgl. Said 1978). Kategorisierungen gehen häufig mit Homogenisierungen einher. Natio-ethno-kulturelle Differenzen werden zudem an die phänotypische Erscheinung von Personen gekoppelt, sodass es auch zu rassifizierenden Praktiken kommt. Kulturdifferenz wird unterstrichen, etwa wenn Migration mit der Aussage kritisiert wird, Deutschlands Wirtschaft leide darunter, da »schwer vereinbare Kulturen zusammengebracht werden« (BIII16: 81ff.).

Neben solchen Behauptungen von Kulturdifferenz finden sich auch Verknüpfungen mit sozialen Kategorien. Natio-ethno-kulturelle und religiöse Zuschreibungen werden bspw. mit Gender verbunden und auf diese Weise zu wirkmächtigen Bildern, so etwa, wenn muslimische Mädchen oder Frauen mit Kopftuch als »Kopftuchmädchen« (BI11: 331) bezeichnet werden. An diesem Beispiel zeigt sich eine intersektionale Überschneidung zwischen Geschlecht und Religion.⁵

Auch wenn die befragten Lehrenden überwiegend und ganz allgemein von Herausforderungen bezogen auf die Leistungsheterogenität sprechen, haben wir im Material auch vielfältige Zuschreibungen im Themenkomplex Intelligenz-Leistung-Kompetenz-Wissen-Bildung-Interesse herausgearbeitet. Im Bereich Schule kommen diese Differenzzuschreibungen am stärksten zum Tragen; sie finden sich aber auch in den ande-

3 Mai-Anh Boger (2017) fasst den Widerspruch wie folgt zusammen: Wenn Empowerment und Normalisierung das Ziel sind, ist Dekonstruktion ausgeschlossen. Theorien und Praxen der Befähigung und Inklusion, die eine essenzielle Andersheit affirmieren, um ihr die Teilhabe an der Normalität zu ermöglichen, reproduzieren somit laut Boger implizit die Dichotomie von ›Normalen‹ und ›Anderen‹ bzw. verhindern deren Dekonstruktion.

4 Die Fokussierung auf migrationsbezogene Differenz in den Interviews könnte allerdings auch dadurch bedingt sein, dass Interviewende den Begriff Migrationsgesellschaft verwendeten.

5 Der Begriff der Intersektionalität wurde von Kimberlé Crenshaw im juristischen Kontext geprägt und wird zur Analyse des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien verwendet (Crenshaw 1989, Crenshaw 1995: 357).

ren untersuchten Handlungsfeldern. So wird im Bereich der Gedenkstätten und Museen bei Schüler:innen, die in bestimmten marginalisierten Gruppen verortet werden, ein Interesse an bestimmten Opfergruppen vorausgesetzt (Kapitel 3.2). In der non-formalen Bildung äußert eine Person, »dass sich Migranten da halt eher schwertun mit dem Umgang mit dem Nationalsozialismus, weil sie da ja selber mit ihren Vorfahren nicht betroffen waren« (BIII11: 31). Zu diesen an dem antizipierten Interesse festgemachten Zuschreibungen kommen weitere hinzu, die sich auf ein unterstelltes Wissen beziehen. So vertritt bspw. eine interviewte Person aus einem Bildungsmedienverlag die Position, migrantisierte Schüler:innen seien nicht mit deutschen Märchen aufgewachsen und würden daher schlechtere sprachliche Voraussetzungen für die Behandlung des Mittelalters mitbringen (BIV5: 67).

Im Zusammenhang mit solchen Zuschreibungspraxen erfolgen auch Äußerungen zu Intelligenz, wofür die folgenden Aussagen von Lehrkräften stehen: So sei in einer Klasse, die »blonder« sei, einfach »mehr« (BI23: 155) gegeben; in einer Klasse mit »22 Schüler[n] mit Migrationshintergrund« wird die fehlende »Abstraktion der Gedanken« bemängelt (BI14: 35); auf eine Anmerkung zum »Intelligenzquotient der Schüler« folgt unmittelbar erläuternd eine Anmerkung zu »türkische[n], arabische[n] Jungs« (BI10: 323). Diese Beispiele verweisen auf eine biologistische und rassifizierende Sicht auf Intelligenz.

Die Verknüpfung von Herkunft bzw. natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Intelligenz im Kontext von Bildungsinstitutionen und schulischer Leistung steht in einer längeren Tradition und ist offenbar zählebig.⁶ Während Antisemitismus in der Unterstellung bedrohlicher Überlegenheit bestehen kann, was unter Umständen die Beschreibung als besonders intelligent impliziert, sind viele Rassismen traditionell an Unterlegenheitsvorstellungen gebunden (Rommelspacher 2009: 26f.).⁷ Mit diesen geht auch das Attestieren geringer Intelligenz einher. Wie bei anderen Mechanismen von Othering dient die abwertende Darstellung eines als »anders« konstruierten Gegenübers der positiven Selbstdarstellung. In diesem Fall ist die Abwertung der migrantisierten Schüler:innen die Kontrastfolie für die nicht-migrantisierten Schüler:innen. Demgegenüber stehen Positionen, die genau diesen diskriminierenden Praktiken vehement widersprechen: »[F]ür mich [war] immer der Eindruck da, dass das Sozialmilieu die Bildungsnähe oder -ferne, die Unterstützung, der Einsatz der Eltern, was den Bildungsabschluss und überhaupt das, die Bildungskarriere der Kinder angeht, – dass das viel wichtigere Faktoren waren als jetzt die Frage unbedingt der ethnischen Herkunft« (BI19: 65).

Auch im Feld der Bildungsmedienverlage wird Kritik an den skizzierten Zuschreibungspraxen geäußert:

6 Es gibt eine lange historische Tradition von intelligenzbezogenem Rassismus, v.a. im wissenschaftlichen Bereich, wo im 19. und frühen 20. Jahrhundert immer wieder rassistische Studien erstellt wurden, die später hinterfragt und widerlegt wurden (Geithövel 2014: 12, 35ff., Fischer et al. 1996: 171ff.).

7 Allerdings gab es in der Vergangenheit auch Antisemitismus, der zumindest vorübergehend in spezifischen Kontexten mit Unterlegenheitskonstruktionen einherging. So wurden polnische jüdische Eingewanderte in den USA Anfang des 20. Jahrhunderts als geistig unterlegen diskriminiert (Fischer et al. 1996: 172f.).

Und es gibt ja also hinreichend Belege, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien eher mit der Bildungssprache umgehen können als Schülerinnen und Schüler bildungsferner Familien, was auch, also anders als es manche hören möchten, auch nicht unbedingt mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, sondern tatsächlich einfach mit einem soziokulturellem Hintergrund. (BIV16: 35)

Die Vermischung von »Bildungsnähe« und »Bildungsferne«, sozialer Herkunft und Migrantisierung ist etwas, das nach Horvath (2019: 72) in aktuellen Diskursen beinahe durchgängig präsent ist: »Der Wechsel zwischen ›sozialer Herkunft‹, ›Migrationshintergrund‹ und ›Bildungsnähe‹ passiert schließlich auch in aktuellen Debatten fließend«.

4.2.6 Thematisierung der Diversität des jeweiligen Personals

In allen Bildungsbereichen stellen die interviewten Akteur:innen fest, dass die Zielgruppen ihrer Bildungsangebote von Diversität gekennzeichnet sind. Wenn es um den Umgang der eigenen Institution mit dieser Vielfalt geht, benennen Interviewte jedoch ein Defizit. Sie begründen es damit, dass es ihnen an dem nötigen Knowhow fehle, der divers zusammengesetzten Adressat:innen-Gruppe adäquat zu begegnen. In diesem Zusammenhang wird von Initiativen, Einzelpersonen oder professionellen Netzwerken berichtet, die Beratung zu diversitätsbezogenen Themen anbieten und Unterstützung im Umgang mit heterogenen Zielgruppen leisten. Auf derartige Expertise beziehen sich sowohl interviewte Bildungsmedienproduzent:innen als auch, wie im folgenden Ausschnitt, Lehrkräfte: »Wenn eine Lehrkraft sich schwertut mit anderen –, [sich] auf andere Kulturen einzulassen, dann ist es natürlich, wird es schwieriger, auch in der Unterrichtsgestaltung [...]. Wir haben so ein Netzwerk Lehrer mit Migrationsgeschichte in [Bundesland] und veranstalten hier auch manchmal so Fachtage so interkultureller Art« (BI37: 85).

In einem Bildungsmedienverlag etablierte sich ein mit Fragen der Diversität in Zusammenhang mit Bildungsmedien(-produktion) befasstes internes Expert:innen-Team. Die Mitglieder des Teams sind überwiegend Redakteur:innen und stellen ihre Expertise zur Verfügung, wenn es um die Behandlung diversitätsrelevanter Aspekte in Schulbüchern und Bildungsmedien geht. Der Impuls, derartige Strukturen ins Leben zu rufen, zeugt einerseits von einem Bedarf und Interesse, angemessene Ansätze für den Umgang mit einem von Heterogenität gekennzeichneten Publikum zu finden. Auf der anderen Seite röhrt der Wunsch nach unterstützender Beratung aber auch daher, dass das Personal der einzelnen Institutionen die Diversität in der Gesellschaft und in den Adressat:innen-Gruppen (noch) nicht widerspiegelt oder als nicht »ausreichend« heterogen wahrgenommen wird. Ein:e Mitarbeiter:in einer Gedenkstätte stellt bspw. fest, dass das eigene Team noch zu homogen zusammengestellt sei. Diese Person verspricht sich von einem heterogeneren Personal eine aus ihrer Sicht wünschenswerte Vervielfältigung der Perspektiven auf Geschichte:

Auf der anderen Seite ist es mir ganz wichtig und ich arbeite daran, dass das Team immer diverser wird, das heißt, wir machen regelmäßig Ausbildungen für neue Guides und so. Und ich möchte da einfach mehr Menschen mit ganz verschiedenen Back-

grounds haben und zwar egal, in welcher Hinsicht. Ob die aus einem anderen Land kommen, ob es um Geschlecht geht, ob es um sexuelle Orientierung geht [...]. Möchte ich diverser haben, weil ich eben diese Perspektiven, die ich so gerne hätte, auch in der Darstellung von Geschichte von [Gedenkstätte], dass ich die zumindest in der pädagogischen Arbeit, dass die mit eingebracht werden. [...] Und was uns Festangestellte betrifft, hier sind wir ein sehr homogenes weißes Team so, das ist so, ne? Und das sollte in der Zukunft einfach anders sein. (Bl17: 57)

Auch Mitarbeiter:innen von Bildungsmedienverlagen finden, dass die Lebenswelt einer diverser werdenden Schüler:innenschaft in Schulbüchern nur dann adäquat gespiegelt werden kann, wenn Autor:innen-Teams gleichermaßen heterogen besetzt sind. Eine Diversifizierung der Autor:innen-Gruppe führe automatisch zu einer Pluralisierung der Sichtweisen und einer Verbesserung der Produktqualität (BIV16). Im Gegensatz dazu bezeichnet es ein weiterer Bildungsmedienproduzent als problematisch, Autor:innen nach Diversitätskriterien auszusuchen. Er signalisiert Bewusstsein für die Gefahr, Zuschreibungen vorzunehmen und äußert zudem die »Sorge, dass da so einzelne Bausteine [im Schulbuch] plötzlich ein ganz anderes Gewicht bekämen« (BIV2: 50), wenn das Team nach Diversitätskriterien zusammengesetzt würde. Wichtig sei ihm v.a., dass die Schulbuchkapitel »in sich ausgewogen« (ebd.) seien – deshalb bevorzuge er bei der Rekrutierung von Autor:innen Kriterien, die sich ausschließlich auf inhaltliche Kompetenzen beziehen.

Im Handlungsfeld der non-formalen Bildung wird die Diversität der jeweiligen Akteur:innen-Gruppen nicht explizit diskutiert. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Zusammensetzung der Teams maßgeblich durch das Ziel der Organisationen bestimmt wird. Im untersuchten Sample versammeln wir bewusst postkoloniale und migrationsbefürwortende Projekte, die sich engagieren, um marginalisierte Stimmen hörbar zu machen, ebenso wie Projekte, in denen (zumindest einzelne) der interviewten Expert:innen die Migrationsgesellschaft in verschiedenen Formen ablehnen. Entsprechend bemühten sich diese Projekte nicht um interne Heterogenität; diese war auch in den Interviews kein Thema. Somit unterscheidet sich dieser Bereich von dem der Schule, der Bildungsmedienproduktion sowie von Gedenkstätten und Museen.

4.2.7 Fazit: Suchbewegungen, Ambivalenzen und Aushandlungen

Der Blick auf die vier untersuchten Handlungsfelder der historischen Bildung ergibt ein vielfältiges Bild der Thematisierung von Migrationsgesellschaft. Während das Vorhandensein von (migrationsbezogener) Diversität durchgängig als Realität anerkannt und überwiegend auch historisch normalisiert wird, finden wir gleichzeitig eine Bandbreite an Zuschreibungen, Deutungs- und Bewertungsmustern, die sich – im Sinne der Intersektionalität (Crenshaw 1989) – auf unterschiedliche Weisen kreuzen und überlagern. Manche Interviewte lösen Zuschreibungen auf, andere fixieren natio-ethno-kulturelle Identitätskonstrukte. Es gibt aber auch Interviews, in denen zwischen beiden Positionen gewechselt wird; also natio-ethno-kulturelle Differenzherstellung einerseits problematisiert, andererseits reproduziert wird.

Einige Befragte beanspruchen zudem aufgrund verschiedener eigener oder familiärer Mobilitätserfahrungen einen Migrationshintergrund für sich. In Konsequenz stellt die Migrationserfahrung keine Besonderheit mehr dar; sie wird von den Befragten auf diese Weise normalisiert. Zugleich werden damit Spezifika und Probleme, die meistens mit selbst erfahrener Migration einhergehen (etwa aufenthaltsrechtliche Fragen, Spracherwerb und Diskriminierung), dethematisiert.

Wenn Interviewte über die Diversität des Personals ihrer eigenen Institutionen sprechen, stellen sie ein Ungleichgewicht fest, welches sie in der Regel als problematisch betrachten: Während Zielgruppen als besonders heterogen wahrgenommen werden, beschreiben Expert:innen das Personal ihrer Organisationen als natio-ethno-kulturell ›noch‹ relativ homogen – auch wenn es vereinzelte Ansätze gebe, Expertise in Bezug auf Diversität zu institutionalisieren. In dieser Hinsicht ähneln sich die Interviewaussagen aus den Handlungsfeldern Schule, Bildungsmediaverlage und Museen/Gedenkstätten.

Es wird insgesamt deutlich, wie in Schulen, Museen und Gedenkstätten, im Bereich non-formaler Bildung und in Bildungsmediaverlagen auf die migrationsgesellschaftliche Realität eingegangen wird. Beobachtbar werden gesellschaftliche Wandlungsprozesse; diese sind wie die meisten Veränderungen von vielfältigen Ambivalenzen begleitet. Sprachlich werden etwa Dichotomien zwischen einem vermeintlich nicht mit Migration verbundenen nationalen ›Wir‹ und den migrantisierten ›Anderen‹ (re-)produziert. Diese Dichotomien werden der Hybridität (Bhabha 2003) und Superdiversität (Vertovec 2010) der Gesellschaft nicht gerecht und ignorieren Mehrfachzugehörigkeiten (Mecheril 2014) sowie intersektionale Perspektiven (Crenshaw 1989, Crenshaw 1995: 357). Gleichzeitig werden Zuschreibungen auch in sprachlicher Hinsicht hinterfragt und dekonstruiert. Die sprachliche Verhandlung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse bewegt sich somit zwischen rassifizierendem und reflektiertem Sprachgebrauch und ist geprägt von der Suche nach geeigneten Begriffen. Dies verweist darauf, dass in dem Forschungsprojekt, das diesem Buch zugrunde liegt, Wandlungsprozesse in Echtzeit greifbar wurden.

Literatur

- Bata, Sergio Muñoz (2008): »We are all immigrants now«, in: AmericasQuarterly 3, <https://www.americasquarterly.org/we-are-all-immigrants-now/> (08.11.2021).
- Bhabha, Homi K. (2003): *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion 12, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (07.09.2021).
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: University of Chicago Legal Forum 5, S. 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1995): »Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color«, in: Kimberlé W. Crenshaw (Hg.), *Critical race theory. The key writings that formed the movement*, New York: New Press, S. 357-383.

- Dunbar-Ortiz, Roxanne (2015): *An Indigenous Peoples' History of the United States*, Boston: Beacon Press.
- Feldman, Gregory (2015): *We Are All Migrants. Political Action and the Ubiquitous Condition of Migrant-hood*, Stanford: Stanford University Press.
- Fischer, Claude S./Hout, Michael/Jankowski, Martín Sánchez/Lucas, Samuel R./Swidler, Ann/Voss, Kim (2021): *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9780691221502> (07.09.2021).
- Geisthövel, Alexa (2014): *Intelligenz und Rasse: Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920-1942* (= Historie Band 51), Bielefeld: transcript.
- Hamid, Mohsin (2019): »In the 21st century, we are all migrants. Humans are in motion across time as well as geography. Why must we be divided, the migrant versus the native?« in: National Geographic 131, <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/we-all-are-migrants-in-the-21st-century> (07.09.2021).
- Hoerder, Dirk (2010): *Geschichte der deutschen Migration. Vom Mittelalter bis heute*, München: C. H. Beck.
- Horvath, Kenneth (2019): »Flucht, Rassismus, Bildung«, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Darijusch Wirth (Hg.), *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 63-78.
- Kourabas, Veronika (2019): »Sprache – Macht – Rassismus. Eine Einführung«, in: Stadt Münster (Hg.), *Arbeitspapier Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – ein Querschnittsthema*, S. 19-23.
- Krause, Johannes/Trappe, Thomas (2019): *Die Reise unserer Gene: Eine Geschichte über unsere Vorfahren*, Berlin: Ullstein.
- Kunz, Sonja (2021): »Rassismus in aller Munde: Über die Rolle der Sprache im Ent- und Bestehen rassistischer Praktiken«, in: Mi-Cha Flubacher (Hg.), *Sprache und Rassismus* (Wiener Linguistische Gazette 88), Wien: Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, S. 53-60, https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/882021/Kunz-Rassismus-in-aller-Munde.pdf (07.09.2021).
- Mecheril, Paul (2014): »Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung«, in: Gertraud Marinelli-König/Alexander Preisinger (Hg.), *Zwischenräume der Migration*, Bielefeld: Transcript, S. 37-54.
- Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Ofuatey-Alazard, Nadja/Arndt, Susan (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast.
- Özdemir, Kadir (2019): »Sprache, Macht und Diskursbestimmung in der Migrationsgesellschaft«, in: Carolin Küppers (Hg.), *Refugees & Queers*, Bielefeld: Transcript, S. 101-116.

- Rommelspacher, Birgit (2009): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 25-38.
- Rothberg, Michael (2021): Zur Einführung. Michael Rothberg im Interview mit Felix Axster und Jana König, in: Michael Rothberg, *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung*, Berlin: Metropol Verlag, S. 7-25.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*, London: Routledge.
- Vertovec, Steven (2010): »Super-diversity and its implications«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Anthropology of Migration and Multiculturalism: New Directions*, London: Routledge, S. 65-96.
- Yıldız, Erol (2015): »Was heißt hier Parallelgesellschaft? Von der hegemonialen Normativität zu den Niederungen des Alltags«, in: Sabine Hess/Jana Binder/Johannes Moser (Hg.), *No integration?!*, Bielefeld: transcript, S. 153-168.