

Freie Universität Berlin
Fachbereich Geschichts-/Kulturwissenschaften
Friedrich-Meinecke-Institut
Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education

Historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft: Eine Kritik an Theorie und Praxis

Verfasser: Mahmut Enes Bag
Matrikelnummer:
Studiengang: Lehramt an ISS/Gymnasien
Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Martin Lücke
Zweitgutachter: Dr. Matthias Sieberkrob
Eingereicht am: 09.07.2024

**Selbständigkeitserklärung
zur Abschlussarbeit**

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

**Historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft:
Eine Kritik an Theorie und Praxis**

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

09.07.2024 _____

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	3
2	<u>REALITÄTEN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT</u>	6
2.1	ZAHLEN UND FAKTEN ÜBER DIE DEUTSCHE MIGRATIONSGESELLSCHAFT.....	6
2.2	HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER PÄDAGOGISCHEN KONZEPTE	10
2.3	DIE PROBLEMATIK MIT DER BEGRIFFLICHKEIT	14
3	<u>GESCHICHTSUNTERRICHT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT IM 21. JAHRHUNDERT</u>	19
3.1	AUFGABE UND ROLLE DES GESCHICHTSUNTERRICHT	19
3.2	GESCHICHTSUNTERRICHT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT IM 21. JAHRHUNDERT – IMMER NOCH WEIß – IMMER NOCH NATIONAL – IMMER NOCH EXKLUSIV	23
3.3	ZWISCHEN UNANTASTBARKEIT UND ÜBERHOLTES KONZEPT: EINE KRITISCHE PERSPEKTIVE AUF DAS GESCHICHTSBEWUSSTSEIN	33
3.3.1	KRITIK AM GESCHICHTSBEWUSSTSEIN	33
3.3.2	NOTWENDIGKEIT DER WEITERENTWICKLUNG DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS	39
3.3.3	ANNETTE KUHN'S PIONIERARBEIT: EIN FRÜHER VERSUCH ZUR GESTALTUNG DER GESCHICHTSDIDAKTIK.....	41
3.3.4	ALTERNATIVKONZEPT I: HISTORISCHE MÜNDIGKEIT	43
3.3.5	ALTERNATIVKONZEPT II: HISTORISCHE AGENCY.....	44
3.3.6	MÖGLICHKEITEN UND CHANCEN DER EMANZIPATORISCHEN DENKSCHULE	47
4	<u>FORDERUNGEN FÜR DAS HISTORISCHE LERNEN IN EINER MIGRATIONSGESELLSCHAFT: WIE SOLLTE DER GESCHICHTSUNTERRICHT IN EINER MIGRATIONSGESELLSCHAFT AUSSEHEN?</u>	49
5	<u>FAZIT UND SCHLUSS</u>	54
6	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	56

1 Einleitung

„Die beiden Deutschen sind mit den anderen Oscar-Nominierten zu Gast [...]“¹ So oder so ähnlich wurde über die deutschen Oscar-Nominierungen berichtet. Die beiden Deutschen sind Sandra Hüller (nominiert als beste Hauptdarstellerin für „Anatomie eines Falls“) und Tim Wenders (nominiert als Regisseur für „Perfect Days“). Doch wer ist oder sind die „anderen“ Nominierten? Es handelt sich unter anderem um einen türkeistämmigen Mann, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und derzeit zu den vielseitigsten, innovativsten und erfolgreichsten Filmemachern Deutschlands gehört. Der Film „Das Lehrerzimmer“ wurde in den Oscars 2024 als bester internationaler Film nominiert², gewann den Deutschen Filmpreis 2023 in der Kategorie „Beste Regie“ und „Bestes Drehbuch“³ sowie viele weitere Auszeichnungen. Kein Geringerer als „der Andere“ war der Regisseur dieses Films.⁴ Eigentlich wollte ich in meinem einleitenden Teil noch weiter auf diesen deutschen Oscar-Skandal eingehen: Wie kann es sein, dass İlker Çatak, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und zu den erfolgreichsten Filmemachern des Landes gehört, in den medialen Berichten über die Oscars nicht erwähnt oder nicht als deutscher Filmemacher bezeichnet wird? Nur weil er nicht »bio-deutsch« aussieht oder sein Name so klingt?

Aber dann gingen am Pfingstwochenende rassistische Parolen wie „Deutschland den Deutschen, Ausländer raus“ in Sylt⁵, Lönigen⁶ und in mindestens zehn anderen Orten Deutschlands⁷ viral, was mich dazu veranlasste, damit einzusteigen. Der offensichtliche Skandal, der in der deutschen Mehrheitsgesellschaft und bei den Politikerinnen und Politikern für Entsetzen sorgte, wird in »Migra«-Kreisen lediglich als ein weiterer

¹ El Ouassil, Samira: Auch Deutsche mit Migrationsgeschichte unter den Nominierten, in: uebermedien.de (2024), URL: <https://uebermedien.de/92815/auch-deutsche-mit-migrationsgeschichte-unter-den-nominierten/>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

² Wilhelm, Katharina: Oscar-Beitrag "Das Lehrerzimmer". Begeisterung über den "Thriller zum Nägelabkauen", in: tagesschau.de (2024), URL: <https://www.tagesschau.de/kultur/film-oscars-lehrerzimmer-100.html>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

³ Deutscher Filmpreis: Die Preisträger:innen 2023, in: deutscher-filmpreis.de (2023), URL: <https://www.deutscher-filmpreis.de/preisverleihung/2023/>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

⁴ Berlinale: Jurys. İlker Çatak, in: berlinale.de (2024), URL: <https://www.berlinale.de/de/archiv/preise-jurys/jurys.html/jc=germany/y=2024/o=desc/p=1/rp=40>, Aufruf: 26.05.2024.

⁵ Belousova, Katja/Metzger, Nils: Sylt kein Einzelfall: Wie ein Techno-Hit rassistische Hymne wurde, in: zdf.de (2024), URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/sylt-lamour-toujours-rassismus-rechtsextremismus-100.html>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

⁶ Zeit Online: Rassistische Gesänge auch auf Schützenfest bei Vechta, in: zeit.de (2024), URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-05/rassistische-lieder-sylt-loeningen-niedersachsen-staatsschutz>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

⁷ ProSieben, Sat.1 und Kabel Eins: Sylt kein Einzelfall. Nazi-Ohrwurm verbreitet sich unter Jugendlichen auf TikTok, in: newstime, URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=y1l1z45zcE0w>, letzter Aufruf: 28.05.2024.

„Einzelfall“ gesehen. Kaum jemand war überrascht. Dies hat etwas in mir ausgelöst. Als angehender Geschichtslehrer frage ich mich nun, worin die Ursache für solch offensichtliche Nazi-Parolen liegen kann. Und nein, diesmal waren es nicht irgendwelche bildungsfernen Menschen aus ländlichen Gegenden im Osten des Landes, um diesem Vorurteil den Boden zu entziehen. Es waren wohlhabende, verwöhnte junge Erwachsene aus dem sogenannten Oberschicht-Milieu⁸ aus allen Regionen des Landes, von denen man annehmen dürfte, dass sie eine gute Bildung und Erziehung genossen haben. Wie kann ein solches Gedankengut immer noch in der Gesellschaft existieren, wenn Schülerinnen und Schüler die NS-Geschichte und die Hitler-Zeit im Geschichtsunterricht intensiv behandeln? Ziel ist es doch, Kinder und Jugendliche in dieser Hinsicht aufzuklären und ihnen bewusst zu machen, dass so etwas nie wieder in der deutschen Gesellschaft existieren darf. Seit über zwei Jahrzehnten sprechen wir in Deutschland von einer Migrationsgesellschaft⁹ und dennoch erlebt rechtsextremes Gedankengut eine Renaissance...

An einem Punkt in der Erziehung und Bildung muss etwas schiefgelaufen sein – insbesondere im Geschichtsunterricht bzw. beim historischen Lernen, denn das fällt in seinen Aufgabenbereich. Für Bärbel Völkel liegt die Antwort auf der Hand: Es habe mit dem aktuellen Konzept des historischen Lernens zu tun, dem Geschichtsbewusstsein, das eine Art rassistisches Denken sei.¹⁰ Die ist eine schonungslose Kritik an jenem Geschichtsbewusstsein, das im Geschichtsstudium und in Rahmenlehrplänen als eine Art unverzichtbares Dogma präsentiert wird. In dieser Arbeit schließe ich mich der Argumentation von Völkel an. Ich argumentiere, dass das aktuelle Geschichtsbewusstsein auf der einen Seite eine rassistische Denkweise reproduziert und auf der anderen Seite bei den »Anderen«, also den Menschen mit »Migrationsgeschichte«, zu Identitätskrisen führt, da sie den Umgang mit mehreren Kulturen und Identitäten, mit denen sie im Alltag aufwachsen, in der Schule nicht (er)lernen.

Auf Grundlage dieser Situation beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema des historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft und untersucht kritisch sowohl die theoretischen Ansätze als auch die praktische Umsetzung. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Kritik am bestehenden Konzepten des historischen Lernens

⁸ Berlin Taz: Neue Details zu Skandal-Video von Sylt: Champagner, Rolex und Rassismus, in: taz.de (2024), URL: <https://taz.de/Neue-Details-zu-Skandal-Video-von-Sylt!/6010089/>, letzter Aufruf: 28.05.2024.

⁹ Foroutan, Naika: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie, Bielefeld 2019, S. 37.

¹⁰ Völkel, Bärbel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht, in: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts. 2016, S. 49-70, S. 64ff.

(Geschichtsbewusstsein) hinsichtlich ihrer Eignung, die Bedürfnisse und Perspektiven von »allochthonen« Lernenden zu berücksichtigen und die Frage, wie historisches Lernen in einer zunehmend diversen Gesellschaft gestaltet werden kann, um inklusiv und repräsentativ zu sein.

Im zweiten Kapitel werden die Realitäten der Migrationsgesellschaft beleuchtet, wobei zunächst Zahlen und Fakten zur deutschen Migrationsgesellschaft präsentiert werden. Es folgt eine historische Betrachtung der pädagogischen Konzepte und eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Begrifflichkeit, wie beispielsweise »Migrationshintergrund«.

Das dritte Kapitel widmet sich dem Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft im 21. Jahrhundert. Es beginnt mit der Erörterung der Aufgaben und Rollen des Geschichtsunterrichts und geht anschließend kritisch auf die praktische Umsetzung des historischen Lernens, dem Geschichtsunterricht, ein. Dem praktischen Teil folgend, wird auf theoretischer Ebene eine detaillierte Betrachtung und umfassende Kritik am bestehenden Geschichtsbewusstsein vorgenommen. Zudem werden zwei Alternativkonzepte vorgestellt: Historische Mündigkeit und Historische Agency, sowie die Notwendigkeit der (historischen) Identität diskutiert.

Im vierten Kapitel wird das Geschichtslernen in der deutschen Migrationsgesellschaft thematisiert, mit einem Fokus auf die Frage, wie der Geschichtsunterricht in einer Migrationsgesellschaft gestaltet sein sollte, wobei Forderungen aufgestellt werden. Abschließend zieht das fünfte Kapitel ein Fazit und endet mit einem Schlussteil.

2 Realitäten der Migrationsgesellschaft

„Die Migration ist dabei der Spiegel, in dem wir diese Gewissheit erkennen: Wir sind hässlich geworden und wir schieben die Wut auf den Boten, der uns das übermittelt.“¹¹

– Naika Foroutan –

2.1 Zahlen und Fakten über die deutsche Migrationsgesellschaft

Das Statistische Bundesamt veröffentlichte Ende Januar 2024 die aktuelle demografische Entwicklung der deutschen Bevölkerung. Zu diesem Zeitpunkt belief sich die Gesamtbevölkerung Deutschlands auf 84,7 Millionen Menschen, was einen historischen Höchststand darstellt. Die Nettozuwanderung betrug 700.000 Personen.¹²

Deutschland ist seit geraumer Zeit Schauplatz von Einwanderungs- und Auswanderungsbewegungen, die als Migrationsbewegungen bekannt sind. Dieses Phänomen ist nicht allein auf die jüngsten globalen Entwicklungen zurückzuführen. Heutzutage leben in der Bundesrepublik Menschen, die einst zur Arbeit nach Deutschland gekommen sind, mittlerweile in zweiter, dritter und sogar vierter Generation.

Vom Beginn des ersten Anwerbeabkommens 1955 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien zum Anwerbestopp im Jahr 1973 kamen etwa 14 Millionen Menschen nach Deutschland.¹³ In den darauf folgenden Jahrzehnten setzten sich die Migrationsbewegungen fort, sei es durch die Auswanderung aus der Bundesrepublik, die Einwanderung durch den Familiennachzug der sogenannten Gastarbeiter¹⁴ oder eine Einwanderungswelle aus dem ehemaligen Ostblock.¹⁵ Nach Angaben des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung lebten um die Jahrtausendwende bis zu zehn Millionen Ausländer, Migranten und ihre Nachkommen in Deutschland.¹⁶

Die gegenwärtige deutsche Gesellschaft ist maßgeblich vom fortwährenden Migrationsbewegungen geprägt. Gemäß den Daten des Statistischen Bundesamts belief sich

¹¹ Foroutan 2019, S. 13.

¹² Tagesschau: Statistisches Bundesamt. Bevölkerung wächst auf 84,7 Millionen, in: tagesschau.de (25.01.2024), URL: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/bevoelkerung-zuwanderung-statistik-100.html>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

¹³ Meier-Braun, Karl-Heinz: 62 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei. 30. Oktober 1961: Ein Notenwechsel, der Deutschland verändert hat, in: lpb-bw.de (Oktober 2021), URL: <https://www.lpb-bw.de/anwerbeabkommen-tuerkei>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Panagiotidis, Jannis: Dossier Migration. Aussiedler, in: bpb.de (14.05.2018), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/247811/aussiedler/>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

¹⁶ Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung: Ausländische Bevölkerung (1970-2021), in: bib-bund.de, URL: https://www.bib.bund.de/Permalink.html?cms_permaid=1217852, letzter Aufruf: 27.01.2024.

die Anzahl der Personen mit »Migrationsgeschichte« in Deutschland im Jahr 2022 auf knapp 24 Millionen, was einem Anteil von etwa 30 Prozent an der Gesamtbevölkerung entspricht.¹⁷ Der Anteil von »allochthonen« Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland beträgt etwa 40 Prozent im Jahr 2021. Dies bedeutet, dass nahezu jeder zweite Lernende eine »Migrationsgeschichte« aufweist.¹⁸

In den vergangenen fast 70 Jahren hat sich die Realität einer kontinuierlichen und umfangreichen Migrationsbewegung in Deutschland manifestiert – und mit Sicherheit sogar über einen noch längeren Zeitraum, denn „Migration und Menschheit gehören schon immer zusammen“.¹⁹ Trotz dieser beständigen Dynamik wurde die Realität einer deutschen Migrationsgesellschaft lange Zeit ignoriert. Im Koalitionsvertrag von CDU und FDP im Jahr 1982 hieß es noch, dass „Deutschland kein Einwanderungsland“ sei.²⁰ Erst im Jahr 2001 wurde diese Realität einer deutschen Migrationsgesellschaft offiziell politisch anerkannt, und zwar im Zuge der Süßmuth-Kommission, die erstmals im Auftrag der Bundesregierung mit den Themen Einwanderung und Integration befasst war.²¹

Mit dieser gesellschaftlichen Realität hat sich unter anderem die Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan auseinandergesetzt und den Begriff der „postmigrantischen Gesellschaft“ geprägt. Dieser Begriff wurde erstmals im Jahr 2008 von der Theatermacherin Shermin Langhoff eingeführt, als sie ihrem Theater den Namen „Postmigrantisches Theater“ gab. Dieses Theater dient als Reflexion der deutschen Gesellschaft, ihrer Geschichte und Kultur, basierend auf der heutigen Vielfalt. Langhoffs Ziel damit war es, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die wachsende Vielfalt der Gesellschaft und die Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichten neue Narrative über Deutschsein und deutsche Kultur entstehen lassen sollten, die untrennbar zum deutschen Kulturkanon gehören.²²

Naika Foroutan definiert den Begriff postmigrantisch neu und beschreibt eine Gesellschaftsordnung, die durch die Erfahrung der Migration geprägt ist. Dabei betont sie,

¹⁷ Bundesministerium des Innern und für Heimat & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Migrationsbericht der Bundesregierung 2022, in: bamf.de (2024), URL: <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.mb.2022.d.2024.migrationsbericht.1.0>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

¹⁸ Foroutan 2019, S. 18.

¹⁹ Auffermann, Bärbel: Menschheitsgeschichte. Migration gab es schon immer, in: deutschlandfunknova.de (26. April 2020), URL: <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/ur-und-fruehgeschichte-migration-gab-es-schon-immer#:~:text=Guckt%20man%20sich%20die%20Geschichte,natürlichen%20Bestandteil%20unseres%20Lebens%20akzeptieren.%22>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

²⁰ CDU Extra 29: Ergebnisse der Koalitionsgespräche, in: kas.de (1. Oktober 1982), URL: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=dc4bacdb-e642-125e-070f-22bbde46f470&groupId=252038, letzter Aufruf: 27.01.2024.

²¹ Foroutan 2019, S. 37.

²² Ebd., S. 46f.

dass das Postmigrantische „eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften [ist], die zwar nicht allein durch Migration erzeugt, jedoch an ihr entlang verhandelt werden.“²³ Das Präfix „post“ steht hier nicht für das Ende der Migration, sondern kennzeichnet gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die in der Phase nach der Migration stattfinden.²⁴

Um eine postmigrantische Gesellschaft zu identifizieren, stellt sie drei Kriterien auf: I. Die politische Akzeptanz des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer heterogenen Grundstruktur. II. Die Anerkennung von Ein- und Auswanderung als Phänomene, die das Land prägen. Diese müssen diskutiert, reguliert und ausgehandelt werden, können jedoch nicht rückgängig gemacht werden. III. Die Anpassung von Strukturen, Institutionen und politischen Kulturen an die neue migrantische Realität.²⁵

Die drei genannten Kennzeichen treffen allesamt auf Deutschland zu, weshalb Foroutan darauf hinweist, dass sich das Land in einem fortlaufenden Prozess befindet. In diesem Prozess werden „Zugehörigkeiten, nationale (kollektive) Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit postmigrantisch nachverhandelt und neu justiert.“²⁶ Diese Verhandlungen über Regeln und Werte im Zusammenhang mit Migration führen in postmigrantischen Gesellschaften zu dynamischen Entwicklungen. Diese Entwicklungen zeigen sich in erhöhter Durchlässigkeit und sozialen Aufstiegen, gehen jedoch auch mit Abwehrreaktionen und Verteilungskämpfen einher.²⁷

Foroutan betont, dass diese Abwehrreaktionen und Verteilungskämpfe auf dem Rücken der Migration ausgetragen werden. Sie kritisiert den öffentlichen Migrationsdiskurs in Deutschland, da er bei Debatten um Migration andere bedeutende Anerkennungskämpfe in den Bereichen Strukturen, soziale Aspekte, Kultur und Identität übergeht.²⁸ Dabei würden sämtliche gesellschaftlichen Probleme, von Bildungsrückständen über Kriminalität bis hin zu sozialen Transferleistungen, Wohnungsnot, Geschlechterungleichheit, Antisemitismus und sozialstrukturellen sowie kulturellen Herausforderungen, kurzerhand dem umfassenden Migrationsnarrativ untergeordnet.²⁹

²³ Ebd., S. 49.

²⁴ Foroutan, Naika: Die postmigrantische Gesellschaft, in: bpb.de (20.04.2015), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/>, letzter Aufruf: 15.02.2024.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

²⁷ Foroutan 2019, S. 19f.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., S. 31f.

Sie kritisiert weiterhin, dass Themen wie Migration, Muslime und Islam nicht nur als Diskussionsplattform fungieren, sondern als Bühne für hitzige Gespräche über Rassismus, Antisemitismus, Geschlechtergerechtigkeit, Homophobie, sozialen Aufstieg und Ungleichheit dienen.³⁰ Foroutan verweist auf das politische Gleichheitsversprechen in pluralen Demokratien und stellt fest, dass „sie [die plurale Demokratie] angetrieben wird von einem Wert, den sie empirisch nachweisbar nicht gewährt.“³¹ Diese Ansicht verdeutlicht Foroutan provokativ durch das eingangs zitierte Statement.

Sie plädiert für eine „Integration für alle“ und verändert somit grundlegend die Integrationsvorstellung. Sie fordert die Abkehr von einer Bringschuld der Migranten und Menschen mit »Migrationsgeschichte« und verlangt gleichzeitig das Engagement der aufnehmenden Gesellschaft.³² Dieses demokratische und normative Paradox wird als Integrationsparadox³³ beschrieben, da die Aufstiege, Emanzipation und Sichtbarkeit der Migranten und ihrer Nachkommen von der aufnehmenden Gesellschaft als Bedrohung des eigenen Status wahrgenommen werden.³⁴

Die Terminologie des Begriffs postmigrantisch wird im wissenschaftlichen Diskurs auch kritisch beäugt. Einer der hier besonders hervorsticht, ist der Bildungs- und Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril. In seinem Essay „Was ist das X im Postmigrantischen?“³⁵ widmet er sich der Terminologie des Postmigrantischen und hinterfragt und kritisiert mehrere Aspekte des Begriffs.

Er hebt hervor, dass die Bezeichnung („post“) suggeriere, migrantische Phänomene seien vergangen und gehörten einer überwundenen Ära an. Diese Annahme sei irreführend und impliziere einen wertenden Appell, der dazu ermutige, sich vom Migrantischen zu distanzieren. Weiter warnt Mecheril davor, verschiedene Migrationsrealitäten zu vermischen, die durch die Verwendung des Begriffs postmigrantisch geschehen könnte. Denn es könnte zu einer unscharfen oder ungenauen Darstellung führen, indem vielfältige Migrationsrealitäten in einen einzigen Begriff zusammengefasst werden. Die Verwendung des Begriffs könnte problematisch sein, so Mecheril, da sie dazu beitragen könnte, das stereotype Bild von Migranten als minderwertig zu bestätigen und eine abwertende

³⁰ Ebd., S. 17.

³¹ Ebd., S. 23.

³² Ebd., S. 39-41.

³³ Mehr zum Integrationsparadox siehe: El-Mafaalani, Aladin: Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt, Köln 2018.

³⁴ Foroutan 2019, S. 20.

³⁵ Mecheril, Paul: Was ist das X im Postmigrantischen?, in: sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 2(3) (2014), S. 107–112.

Einstellung gegenüber Migrationsaspekten zu wiederholen. Daher plädiert Mecheril dafür, die migrationsgesellschaftliche Realität als fortwährende Auseinandersetzung um Repräsentationen zu verstehen, ohne sich von bestimmten politischen, diskursiven und kulturellen Reglementierungen migrationsgesellschaftlicher Phänomene zu distanzieren.³⁶

2.2 Historische Entwicklung der pädagogischen Konzepte

Die Entwicklung der Erziehung von Kindern anderer sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft nach den Nachkriegsjahren kann in Deutschland in drei Phasen unterteilt werden, in denen drei unterschiedliche Konzepte eine Rolle spielen. Die folgende Tabelle³⁷ gibt einen kurzen Überblick über die zentralen Merkmale der entsprechenden Konzepte, die im weiteren Verlauf näher dargestellt werden:

pädagogische Ansätze	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Migrationspädagogik
Merkmale			
Diagnose	Defizit	Differenz	Macht
Adressat*innen	„Ausländerkinder“	„Kulturell andere“ und einheimische/deutsche Kinder und Jugendliche	Bildungsinstitutionen und pädagogische Fachkräfte
Ziele	Assimilation und Rückkehr	Integration, Anerkennung, kulturelle Vielfalt	Problematisierung von Machtverhältnissen
Praxis	Nacherziehung, Förderung, Kompensation	Begegnung, Informationen über die je Anderen, Toleranz	Reflexion von und Kritik an machtvollen Unterscheidungspraxen
Gesellschaftsmodell	„Kulturell homogene“ Gesellschaft	„Multikulturelle“ Gesellschaft	Migrationsgesellschaft
Schlüsselbegriffe	„Gastarbeiter“, „Ausländerkinder“	Menschen mit Migrationshintergrund, Kultur, Integration	Migrationsandere, Kulturalisierung, Othering, Rassismus, natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

Ausländerpädagogik

Die Integrationsmaßnahmen für Kinder von Arbeitsmigranten, die ab 1955 Jahren nach Deutschland kamen, wurden von der deutschen Schulverwaltung und -politik über einen längeren Zeitraum hinweg ignoriert. Grund für diese Vernachlässigung war die Annahme des Rotationsprinzips aus Seiten der Politik, welches davon ausging, dass die Arbeitskräfte nur vorübergehend bleiben und nach einigen Jahren in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden, um durch neue Arbeitskräfte ersetzt zu werden. Diese Haltung spiegelte sich auch in befristeten Arbeitsverträgen und restriktiven Regelungen zum Familiennachzug wider.

³⁶ Ebd.

³⁷ Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim 2004, S. 90.

Als Konsequenz hatten die Kinder der Gastarbeiter keine Schulpflicht und wurden somit aus dem deutschen Schulsystem ausgeschlossen.³⁸

Erst im Jahr 1964 erfolgte eine Aufforderung der Kultusministerkonferenz an die Bundesländer, Maßnahmen für ausländische Schüler zu ergreifen. Ab diesem Zeitpunkt wurde eine allgemeine Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft eingeführt, wobei diese Regelung lediglich für Kinder mit gesichertem Aufenthaltsstatus galt. Ursprünglich wurden Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft in speziellen Klassen, den sogenannten Ausländerklassen, unterrichtet und waren weitgehend vom regulären Schulsystem ausgeschlossen.³⁹

Diese Entwicklung legte den Grundstein für die Entstehung der Ausländerpädagogik zu Beginn der 1970er Jahre, die sich an der Doppelstrategie der ausländerbeschäftigungspolitischen Vorgaben der Bundesrepublik orientierte. Einerseits strebte sie an, den Zuzug zu begrenzen und die Rückwanderung zu fördern. Andererseits erkannte sie die Notwendigkeit der Integration – die nur einseitig von den Kindern und Jugendlichen erbracht werden musste⁴⁰ – der bereits in Deutschland lebenden Arbeitsmigranten und ihrer Familien. Die Ausländerpädagogik legte daher besonderen Wert darauf, die Anpassung der Kinder an die deutsche Sprache zu fördern, während gleichzeitig die Bewahrung der Muttersprache und Kultur betont wurde.⁴¹

In deutschen Schulen wurden Gastarbeiterkinder „als defizitär und als ein pädagogisches Problem wahrgenommen, [...] [weil sie] die organisatorischen, didaktischen und methodischen Routinen der Bildungseinrichtungen störten“ und nicht der Norm der „normalen deutschen“ Schüler entsprachen. Die Institution Schule betonte ihre deutschsprachige Ausrichtung und vernachlässigte die sprachlich-kulturelle Vielfalt durch Migration. Der soziale und familiäre Hintergrund der Kinder galt als defizitär, da er als vermeintlich traditionell und autoritär angesehen wurde, was zu Verhaltensstörungen bei

³⁸ Kollender, Ellen/Hunger, Uwe: Auswirkungen der Einwanderungs- und Integrationspolitik auf Bildung und Erziehung, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn 2018, S. 261-266, S. 262.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Griese, Hartmut M.: Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik, in: Hartmut M. Griese (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik, S. 43-58, S. 46.

⁴¹ Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna A./Yiligin, Fidan: Theoretische Hintergründe der Praxis. Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft, in: DA-NRW (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit zu rassistuskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2016, S. 65-71, S. 65f.

ausländischen Kindern führe. Dies rechtfertigte eine ausländerpädagogische Nacherziehung.⁴²

Selbst angepasste ausländische Kinder wurden überwacht, und die Betonung der deutschen Kultur führte zu Identitätsfragen. Um die „wahre“ Identität zu bewahren und die Option der Rückkehr zu ermöglichen, wurde muttersprachlicher Unterricht angeboten. Gasterbeiterkinder standen vor der Herausforderung eines Identitätsdilemmas, das sich bei ihnen und in den nachfolgenden Generationen zu einem Identitätskonflikt entwickelte.⁴³ Erst durch die Einrichtung des „Beauftragten für Ausländerfragen“ im Jahr 1978 und dessen Einsatz für Anerkennung sowie durch verstärkte Integration kam es in einigen Bundesländern zur Aufgabe der separierenden Beschulung.⁴⁴

Interkulturelle Pädagogik

Im Zuge der Kritik an der Ausländerpädagogik entstand in den 1980er Jahren die interkulturelle Pädagogik. Die Ausländerpädagogik war zuvor durch ihre Ausrichtung auf Assimilation und Anpassung charakterisiert, wodurch die Integration von erschwert oder sogar verhindert wurde. Darüber hinaus wurden seitens der Kritiker die einseitige Anpassungsforderungen an Ausländer, die Vernachlässigung struktureller Benachteiligungen sowie das Ignorieren von Rassismus bemängelt. Die Ausländerpädagogik tendierte dazu, gesellschaftliche Herausforderungen zu pädagogisieren und lastete sie einseitig den Kindern mit »Migrationshintergrund« an, während institutionelle Defizite und die kulturelle Vielfalt weitgehend ignoriert wurden. In diesem Kontext sorgte die interkulturelle Pädagogik für einen Paradigmenwechsel, indem sie mit der multikulturellen Gesellschaft für eine Umorientierung in der deutschen Gesellschaft sorgte.⁴⁵

Ihr Ziel ist die Anerkennung kultureller Differenzen und die Entwicklung pädagogischer Konzepte, die kulturelle Vielfalt als Bereicherung betrachten. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik richtet sich die Interkulturelle Pädagogik an ausländische und einheimische Kinder gleichermaßen. Zentrale Motive sind die Gleichstellung aller unabhängig von Herkunft sowie die Wertschätzung der Migranten und ihrer Kultur. Die Interkulturelle Pädagogik sieht im Aufeinandertreffen von Migranten und Einheimischen

⁴² Ebd., S. 66.

⁴³ Ebd., S. 66/67.

⁴⁴ Kollender/Hunger 2018, S. 263.

⁴⁵ Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna A./Yiligin, Fidan 2016, S. 67.

grundlegende Unterschiede, die zu interkulturellen Konflikten führen können. Daher betont sie die Notwendigkeit eines interkulturellen Dialogs, um Missverständnisse abzubauen und ein harmonisches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern.⁴⁶

Die Kritik an der interkulturellen Pädagogik bezieht sich auf die Überbetonung kultureller Differenzen, indem sie gesellschaftliche Probleme als kulturalisiert betrachtet. Die Fixierung auf statische Kulturkonzepte führt zu Stereotypen und negiert individuelle Vielfalt. Zudem fördert die binäre Gegenüberstellung von Migranten und Einheimischen Vorurteile und verstärkt kulturelle Klischees. Flexible kulturelle Identitäten und die kontinuierliche Entwicklung werden vernachlässigt, was problematische Sichtweisen und Rollenzuschreibungen für Jugendliche mit »Migrationsgeschichte« begünstigt.⁴⁷

Migrationspädagogik

Die Migrationspädagogik wendet sich gegen die Kulturalisierung und den Othering-Prozessen und kritisiert diese. Mit dem Begriff der Migrationspädagogik bringt Paul Mecheril Anfang der 2000er Jahre einen Perspektivwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, unter welchem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft sind.⁴⁸

Laut Mecheril stellt der Ausdruck Migration eine allgemeine Perspektive dar, mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind. Diese Phänomene sind beispielsweise die Vermischung als Folge von Migration, Strukturen des Rassismus, Konstruktionen des Fremden und die Entstehung neuer Formen von Ethnizität. Somit richtet die Migrationspädagogik ihren Blick auf die Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind.⁴⁹

Mit dem Begriff der Migrationspädagogik „kommen durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen in den Blick.“⁵⁰ Die Migrationspädagogik zeigt auf, dass es unangemessen ist, das Phänomen der Migration

⁴⁶ Ebd., S. 67/68.

⁴⁷ Ebd., S. 68f.

⁴⁸ Mecheril 2004, S. 18.

⁴⁹ Ebd., S. 18/19.

⁵⁰ Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Andresen et. al. (Hrsg): Migrationspädagogik, Weinheim 2010, S. 7-22, S. 19.

ausschließlich aus einer kulturellen Perspektive zu betrachten. Migration ist ein komplexes Phänomen, das auf politischer, kultureller und rechtlicher Ebene stattfindet und von Spannungen zwischen verschiedenen Systemen geprägt ist. Daher ist es wichtig zu verstehen, wie Migranten (nicht-zugehörig bzw. Nicht-Wir) und Nicht-Migranten (zugehörig bzw. Wir) in diesem Konfliktfeld ihre Identität und ihre Stellung definieren. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des natio-ethno-kulturell kodierten Wirs aufgestellt. Und dieses natio-ethno-kulturell kodierte „Wir“ wird durch Migrationsphänomene zunehmend infrage gestellt, irritiert und beunruhigt.⁵¹ Hierbei wird Bezug auf die soziale Umgebung genommen und die Migrationspädagogik wird als eine Perspektive betrachtet, die die Rolle der Bildungseinrichtungen in diesem Kontext beleuchtet und die Möglichkeiten aufzeigt, diese Verhältnisse zu thematisieren und zu verändern. Weiterhin beschäftigt sich die Disziplin mit der Frage, wie Migranten und Nicht-Migranten unter den Bedingungen der Migration dargestellt werden und wie pädagogische Praxis und Diskurse hierbei eine Rolle spielen können. Ein zentrales Thema der Migrationspädagogik sind Zugehörigkeitsordnungen und wie diese in Bildungseinrichtungen wiederholt und verändert werden können.⁵²

2.3 Die Problematik mit der Begrifflichkeit

Die alltäglichen Bezeichnungen »Araber«, »Türke« oder »Muslim« suggerieren eine Unterscheidung, deren Bedeutung bei genauerer Betrachtung oft unklar bleibt. Dieses Phänomen wird von Mecheril als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (s. Kapitel 2.2) beschrieben, was auf die Vorstellung hinweist, dass die Verbindung von Nationalität, Ethnizität und Kultur oft als vereinheitlichte Identität betrachtet wird. In öffentlichen Diskursen wird diese Konzeption häufig mit dem Begriff »Menschen mit Migrationshintergrund« gleichgesetzt, der jedoch oft stigmatisierend genutzt wird, um bestimmte „Probleme“ zu markieren. Ein Blick auf die historische Entwicklung dieser Terminologie verdeutlicht die Problematik und die Fragilität, die ihnen tatsächlich innewohnt.

In seinem Aufsatz „Migrationshintergrund: Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik“⁵³ skizziert der

⁵¹ Mecheril, Paul: Migrationspädagogik, in: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim 2016, S. 8-31, S. 18.

⁵² Mecheril 2016, S. 22.

⁵³ Horvath, Kenneth: Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren, Norbert

Bildungswissenschaftler Kenneth Horvath die historische Entwicklung der Termini Rasse, Ausländer und Migrationshintergrund. Horvath verweist darauf, dass die Begriffe Ausländer und Migrationshintergrund Spuren des Rassenkonzepts aus dem 20. Jahrhundert tragen, welche politische, sozial- und bildungswissenschaftliche Diskurse prägten und heute im Konzept des Migrationshintergrunds wiederzufinden sind. Zudem hebt er hervor, dass diese Begriffe im Wesentlichen ethnisch wirkend wirken und zugunsten des Konzepts der nationalen Zugehörigkeit agieren.⁵⁴

Erstmals taucht der Begriff 1998 auf und wird vom Statistischen Bundesamt (StBa) als eine Person, die „selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“⁵⁵ definiert. Trotz dieser Festlegung des StBa existiert in der Realität keine einheitliche Definition dieses Begriffs. Sowohl in der Kultusministerkonferenz⁵⁶ als auch in der PISA-Studie⁵⁷ Deutschland sowie im öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs werden unterschiedliche Definitionen des Begriffs Migrationshintergrund verwendet, was zu Uneinigkeit führt. Ab dem Jahr 2023 hat das Statistische Bundesamt eine weitere Kategorie eingeführt, nämlich die der „Eingewanderten und ihre Nachkommen“. Diese Kategorie erfasst alle Personen, die seit 1950 nach Deutschland eingewandert sind und deren Nachkommen.⁵⁸

Diese zusätzliche Kategorisierung, obwohl klarer definiert als der Begriff Migrationshintergrund, ändert schlussendlich nichts an den bestehenden Problemen. Sie ist ebenfalls ungeeignet für die Untersuchung von Benachteiligung und Ungleichheiten. Dadurch entsteht in der Statistik lediglich eine Parallelstruktur, die die gesamte Situation in meinen Augen nur unübersichtlicher macht und (rassistische) Diskriminierungen kaum aufzeigt, sondern lediglich die Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und „Ihr“ hervorhebt.

Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden 2017, S. 197-216.

⁵⁴ Ebd., S. 201.

⁵⁵ Statistisches Bundesamt: Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund, in: destatis.de, URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlaeterungen/migrationshintergrund.html#:~:text=Der%20Migrationshintergrund%20im%20engeren%20Sinne,über%20die%20Eltern%20genutzt%20werden>, letzter Aufruf: 15.02.2024.

⁵⁶ Kultusministerkonferenz: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018, in: kmk.org (November 2018), URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf>, letzter Aufruf: 15.02.2024, S. 32.

⁵⁷ Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 323–407, S. 373.

⁵⁸ Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 080 vom 2. März 2023, in: destatis.de (02.03.23), URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_080_12.html, letzter Aufruf: 15.02.2024.

Zuschreibungen spielen eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion von Identitäten. Insbesondere Fremdzuschreibungen prägen die Identität einer Person umso stärker, je kontinuierlicher sie erfolgen, was häufig bei Merkmalen der Fall ist, die deutlich sichtbar sind.⁵⁹ Dies bedeutet, dass Personen, die weniger den gesellschaftlich privilegierten Zugehörigkeitsmerkmalen entsprechen, weniger als Teil des „Wir“ wahrgenommen werden. Aus diesem Grund nutzen Menschen, deren »Migrationshintergrund« offensichtlich ist, humorvoll die Selbstzuschreibung »Migrationsvordergrund«, um darauf hinzuweisen, dass sie nicht dem prototypischen »Bio-Deutschen«⁶⁰ entsprechen – eine weitere kategorisierende Begrifflichkeit.

In den letzten Jahren hat sich die Verwendung von Selbstzuschreibungen seitens der Betroffenen vermehrt. Begriffe wie »People of Color – PoC«, »Mensch mit Migrationsgeschichte/-erfahrung«, »Mensch mit internationaler Geschichte«, »Migra-Leute/Menschen«, »allochthone« Deutsche oder »Mensch mit Fluchterfahrung« sind nur einige Alternativvorschläge in diesem chaotischen Begriffsumfeld. Dies liegt daran, dass Ausdrücke wie Ausländer und Migrationshintergrund im gesellschaftlichen Diskurs des deutschsprachigen Raums stigmatisierend und aufgrund ihrer historischen Konnotation höchst problematisch empfunden werden, weshalb sie durch neue Terminologien ersetzt werden sollen. Auch für die Mehrheitsgesellschaft existieren neue Formulierungen, wie zum Beispiel »Bio-Deutsche«, »autochthone Deutsche« oder »Mensch mit Nazihintergrund«^{61, 62}. Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten, die je nach Kontext variieren können. Einige Begriffe sind stigmatisiert, andere sind Selbstzuschreibungen, und wieder andere können provokativ wirken. Im Rahmen dieser Masterarbeit werde ich mich bewusst auf zwei spezifische Terminologien konzentrieren: einerseits auf die Begriffe »allochthone/autochthone« und andererseits auf »Menschen mit Migrationsgeschichte«.

⁵⁹ Diefenbach, Heike/Weiß, Anja: Zur Problematik der Messung von „Migrationshintergrund“, in: Münchner Statistik 3. Quartalsheft (2006), 1-14, S. 9.

⁶⁰ Neue deutsche Medienmacher*innen: NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft, 2022 Online, URL: https://neuemedienmacher.de/fileadmin/dateien/Glossar_Webversion.pdf, letzter Aufruf: 20.02.2024, S. 7.

⁶¹ Im Februar 2021 führten die Künstlerin Moshtari Hilal und der Autor Sinthujan Varatharajah in einem Live-Talk auf Instagram eine Diskussion über das Erbe des Nationalsozialismus und dessen fortbestehende Relevanz. In diesem Kontext verwendeten sie den Begriff »Menschen mit Nazihintergrund«. vgl.: Hilal, Moshtari (mooshtarii): Dieses Gesprächsformat kennt kein Skript und keine Redaktion. [...], in: Instagram (15. Februar 2021), URL: <https://www.instagram.com/tv/CLU2dZiqvMG/?hl=de>, letzter Aufruf: 24.02.24. Diese Bezeichnung löste anschließend erhebliche Kontroversen und öffentliche Aufmerksamkeit aus. vgl.: Rothberg, Michael; Hauenstein, Hanno: Nazi-Hintergrund, NS-Erbe und materielle Kontinuität: Das Schweigen brechen, in: Berliner-Zeitung.de (10.04.2021), URL: <https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/nazi-hintergrund-ns-erbe-und-materielle-kontinuitaet-das-schweigen-brechen-li.150838>, letzter Aufruf: 24.02.24.

⁶² Ebd.

Diese Auswahl erfolgt, um präzise und respektvoll zu kommunizieren, wobei andere Bezeichnungen vermieden werden, sofern es sich nicht um direkte Zitate handelt. Dies bedeutet nicht, dass andere Selbstbezeichnungen weniger präzise oder respektvoll wären.

Exkurs

In der heutigen Zeit wird die Frage der Zugehörigkeit offiziell durch die Staatsangehörigkeit erfasst, wobei dies oft einen ethnisch geprägten Charakter aufweist. Dieses Phänomen ist historisch gesehen in westlichen Ländern nichts Neues, da Menschen seit jeher nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit klassifiziert wurden.

In islamisch geprägten Ländern war die Regelung der Zugehörigkeit in der Regel durch die Religionszugehörigkeit geprägt. Ein Beispiel hierfür ist das Osmanische Reich, das über Jahrhunderte hinweg die Rechte und den Status verschiedener Bevölkerungsgruppen durch das sogenannte Millet⁶³-System⁶⁴ regulierte. Dieses System basierte im Wesentlichen auf islamischem Recht, insbesondere auf den Praktiken des islamischen Propheten Mohammad in Medina.⁶⁵ In diesem multiethnischen Reich wurden alle Menschen als Teil des Osmanischen Reiches und der osmanischen Gesellschaft betrachtet, solange sie einer religiösen Millet zugeordnet waren.⁶⁶

Ein weiterer bedeutender Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist der Unterschied zwischen den westlichen Ländern und denjenigen mit muslimischer Prägung hinsichtlich der Nationalstaatsbildung. Während in den westlichen Ländern die Entstehung des Nationalstaates eng mit der Aufklärungszeit und einem Prozess der Säkularisierung verknüpft war, gestaltet sich dieser Prozess in den muslimisch geprägten Ländern anders.⁶⁷ Hier ist die Religion eng mit der Nationalstaatsbildung verbunden, die erst im 20.

⁶³ Im Osmanischen Reich bezeichnete der Begriff „Millet“ eine religiöse Gemeinschaft. Das türkische Wort stammt vom arabischen Wort „milla“ ab, was „Religion“ bedeutet.

⁶⁴ Das Millet-System sorgte im Osmanischen Reich für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Das System klassifizierte die Bevölkerungsgruppen nach religiöser Zugehörigkeit. Über Jahrhunderte hinweg ermöglichte dieses System dem Osmanischen Reich Stabilität und Frieden zu wahren, indem es nicht nur die rechtlichen Befugnisse der einzelnen Millets regelte, sondern auch die Beziehungen zwischen verschiedenen Minderheiten und der osmanischen Regierung. Die osmanische Herrschaft sicherte den Nichtmuslime die freie Religionsausübung und Schutz für Leben und Eigentum zu, was einen bedeutenden Schritt zur Schaffung eines stabilen und toleranten Vielvölkerstaates darstellte, in dem verschiedene religiöse Gemeinschaften zusammenlebten.

⁶⁵ Münir, Orhan: Minderheiten im Osmanischen Reich, Köln 1937, S. 69

⁶⁶ Ebd., S. 75.

⁶⁷ Schneider, Gerd; Toyka-Seid, Christiane: Säkularisierung, in: bpb.de, URL: <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321226/saekularisierung/#:~:text=Die%20Aufklärung%20erklärte%2C%20dass%20die,stärker%20werdende%20Geisteshaltung%20des%20Humanismus,letzter%20Aufruf:22.02.2024>.

Jahrhundert stattfand, und wird im Gegensatz zu den westlichen Ländern als ein identitätsstiftendes Merkmal für die Staatsbildung betrachtet.⁶⁸

Wir sehen, dass die Zugehörigkeit sowohl über die Ethnie als auch über die Religion definiert wurde. Wie bereits erwähnt, ist die Zugehörigkeit identitätsstiftend. Ich sehe hier eine Ursache für den Identitätskonflikt bei Menschen mit »Migrationsgeschichte«. Insbesondere – jedoch nicht ausschließlich – ist diese hybride Identität⁶⁹ eine Lebensrealität bei muslimischen Menschen in Deutschland, die sich gleichermaßen verschiedenen kulturellen Räumen zugehörig fühlen.⁷⁰ Diese Vermutung sollte in zukünftigen Forschungen genauer untersucht werden, da ich vermute, dass diese historische Tatsache ein Grund für das Identitätsdilemma bei gewissen Menschen mit Migrationsgeschichte sein könnte.

⁶⁸ Jung, Dietrich: Religion und Politik in der islamischen Welt, in: bpb.de (31.10.2002), URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26670/religion-und-politik-in-der-islamischen-welt/#footnote-target-3>, letzter Aufruf: 22.02.2024.

⁶⁹ Nähere Informationen über Hybride Identität siehe: Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel: Hybride Identitäten - muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa, in: bpb.de (23.01.2009), URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa/>, letzter Aufruf: 15.02.24.

⁷⁰ Ebd.

3 Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft im 21. Jahrhundert

3.1 Aufgabe und Rolle des Geschichtsunterrichts

Historisches Lernen umfasst jegliches Lernen, das mit geschichtlichem Inhalt zu tun hat. Täglich stehen Geschichtslehrkräfte und Referendarinnen und Referendare vor der Herausforderung zu benennen, was ihre Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das historische Lernen lernen sollen. Obwohl der Begriff des historischen Lernens in Debatten sowie in geschichtsdidaktischen Hand- und Einführungsbüchern auftaucht, bleibt die genaue Definition jedoch oft unklar. Johannes Meyer-Hamme weist diesbezüglich auf zwei Problembereiche hin: Zum einen existieren verschiedene Vorstellungen und Formulierungen vom historischen Lernen. Zum anderen fehlen in vielen didaktischen Handbüchern und Einführungen explizite Kapitel, die sich mit dem speziellen Lernbegriff befassen. Meyer-Hammes Beobachtung verdeutlicht die bestehende Unklarheit über die Bedeutung von historischem Lernen und sieht diesbezüglich die Notwendigkeit das historische Lernen zu definieren.⁷¹ Angesichts der expliziten Verwendung des Begriffs „historisches Lernen“ im Titel meiner Masterarbeit verspüre ich auch die Notwendigkeit, diesen Aspekt genauer zu erläutern.

Die mit Abstand gängigste und einflussreichste Definition vom historischen Lernen liefert Jörn Rüsen:

„Die oberste Qualifikation, die durch historisches Lernen erreicht werden soll, ist eben die Fähigkeit des Geschichtsbewußtseins, Sinn über Zeiterfahrung bilden zu können, um sich erfahrungsgestützt im Zeitverlauf der eigenen Lebenspraxis absichtsvoll orientieren zu können. Um eben dieser Fähigkeit willen, wird das Geschichtsbewußtsein in den mühsamen Prozessen menschlicher Individuierung und Sozialisation ausgebildet. Dieses oberste Lernziel, diese fundamentale Qualifikation, läßt sich in präziser Zuspitzung auf das, was es grundsätzlich heißt, historisch zu lernen, als ‚narrative Kompetenz‘ bezeichnen.“⁷²

Rüsen's Theorieansatz vom historischen Lernen ist demzufolge unmittelbar mit dem historischen Erzählen verbunden. Dabei hebt er die Wichtigkeit des Geschichtsbewusstseins als entscheidenden Bestandteil sowohl des historischen Lernens als auch der Geschichtsdidaktik hervor.⁷³

⁷¹ Meyer-Hamme, Johannes Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, in: Sandkühler/Bühl-Gramer/John/Schwabe/Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Bonn 2018 S. 75-92, S. 75f.

⁷² Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994, S. 111.

⁷³ Rüsen 1994, S. 74ff.

Weitere bisherige Theorieansätze vom historischen Lernen lieferten Bodo von Borries, der historisches Lernen als eine Verbindung von Einsichts- und Entdeckungslernen sowie Identitäts- und Balancelernen definiert, und Hilke Günther-Arndt, die das Ziel des historischen Lernens darin sieht, „die Schülervorstellungen, die als Präkonzepte verstanden würden [...] durch wissenschaftliche Konzepte zu ersetzen.“⁷⁴ Anknüpfend auf diese drei Ansätze formuliert Meyer-Hamme seinen eigenen Vorschlag zum historischen Lernen, die drei untrennbar miteinander verbundene Aspekte umfasst. Dabei versteht er historisches Lernen primär als (1) Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur, (2) als Förderung von Kompetenzen historischen Denkens und (3) als Prozess der Veränderung und Erweiterung subjektiver historischer Sinnbildung.⁷⁵

Die verschiedenen Ansätze und Theorien zum Verständnis des Geschichtsbewusstseins, auf die ich später auch eingehen werde, sind Weiterentwicklungen, die auf den Grundlagen der Konzeption von Jeismann beruhen, der als der „Begründer“ des Geschichtsbewusstseins angesehen wird. Deshalb werde ich im weiteren Verlauf diese als die Denkschule Jeismanns bezeichnen.⁷⁶

Kommen wir wieder zurück zu Rüsens einflussreichem Ansatz, der die zentrale Bedeutung des Geschichtsbewusstseins für das historische Lernen betont. Er sieht historisches Lernen nicht isoliert, sondern als wesentlichen Bestandteil des Geschichtsbewusstseins. Dabei hilft historisches Lernen, die verschiedenen Lernprozesse zu strukturieren und verständlich zu machen.⁷⁷ Diese Perspektive wird nicht nur von Rösen vertreten, sondern auch von Geschichtsdidaktikern wie Karl-Ernst Jeismann und Hans-Jürgen Pandel. Sie betrachten das Geschichtsbewusstsein ebenfalls als eine Schlüsselkategorie.

Andreas Kröber und Bodo von Borries formulieren unter anderem basierend darauf das Ziel des Geschichtslernens und Geschichtsunterrichts folgendermaßen: „Ziel von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht ist ‚reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein‘, auch ‚elaborierter Umgang mit Vergangenheit und Geschichte‘, ‚Teilhabe an der Geschichtskultur‘, Entwicklung ‚historischer Identität‘ oder ‚Kompetenz

⁷⁴ Meyer-Hamme 2018, S. 80f.; Nähere Informationen über die beiden Theorieansätze siehe Meyer-Hamme 2018 oder Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2004, S. 103–122. bzw. Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, S. 24–49.

⁷⁵ Meyer-Hamme 2018, S. 87.

⁷⁶ Götz, Georg: Geschichtsunterricht als Kritik? – Der Streit um die kritische Geschichtsdidaktik und seine Folgen, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 9 (2018), S. 61–78, S. 71.

⁷⁷ Rösen 1994, S. 80.

zum historischen Denken‘.⁷⁸ Somit hat schließlich das Geschichtsbewusstsein seinen Eingang unter anderem auch in den Berliner Rahmenlehrplan für Geschichte erlangt, indem das Geschichtsbewusstsein als ein übergeordnetes Ziel gesehen, welches darauf abzielt, dass „Heranwachsende [...] ihr individuelles Geschichtsbewusstsein [entwickeln] [...]“.⁷⁹

Das Geschichtsbewusstsein ist also die Fähigkeit, historische Ereignisse kritisch zu reflektieren und ihre Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft zu verstehen. Die Modelle des Geschichtsbewusstseins verfolgen grundsätzlich eine ähnliche Idee, nur mit unterschiedlichen Zielen. Für Karl-Ernst Jeismann umfasst das Geschichtsbewusstsein sowohl die individuelle als auch die kollektive Vorstellungen (Geschichtskultur) und Einstellungen zur Vergangenheit einer Gesellschaft, die sich auf den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive beziehen.⁸⁰ Er betont, dass Geschichte nicht einfach ein passives Abbild vergangener Ereignisse sei, sondern durch gegenwärtige Erkenntnisse und Deutungen beeinflusst wird, was eine kritische Reflexion über die Vergangenheit erfordere.⁸¹

In ähnlicher Weise wie andere Konzepte des Geschichtsbewusstseins, die der Jeismann'schen Denkschule folgen, vertritt auch Hans-Jürgen Pandel eine ähnliche Sichtweise. Er betont ebenfalls die Verbindung der drei Zeitebenen und hebt hervor, dass sich die Gegenwart auf die Geschichtskultur der Schülerinnen und Schüler bezieht.⁸² Für Pandel sei das Geschichtsbewusstsein eine mentale Struktur, die jeder Einzelne entwickeln müsse, um Geschichte verstehen und erzählen zu können und stellt sieben miteinander verbundene Doppelkategorien vor, welche erworben werden müssen, um von einem ausgebildeten Geschichtsbewusstsein sprechen. Eine zentrale Kategorie ist diesbezüglich auch das Identitätsbewusstsein.⁸³

⁷⁸ Körber, Andreas/Borries, Bodo von: Historisches Denken – Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Jahrg. Sonderheft 9 (2008), S. 293-311, S. 295.

⁷⁹ Berliner Rahmenlehrplan: Teil C Geschichte Jahrgangsstufen 7 – 10, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf, S. 3, letzter Aufruf: 22.02.2024. und

Berliner Rahmenlehrplan: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Geschichte, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_Geschichte_BB_2018.pdf, S. 11, letzter Aufruf: 22.02.2024.

⁸⁰ Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart 2023, S. 32.

⁸¹ Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein – Theorie, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn/Rüsen/Schneider (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik Hannover 1997, S. 42-44, S. 42ff.

⁸² Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts 2013, S. 134f.

⁸³ Ebd., S. 138ff.

Jörn Rüsen, wie anfangs beschrieben, prägte mit seinem Geschichtsbewusstseinsverständnis die Formel der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ und betonte, dass es sich durch narrative Formen äußere.⁸⁴ Er hebt die Bedeutung des historischen Erzählens als kommunikative und mentale Operation hervor und identifizierte dabei vier Funktionstypen des historischen Erzählens, die verschiedene Aspekte der Sinnbildung und Identitätssicherung im Verlauf der Zeit hervorheben.⁸⁵

Die drei vorgestellten Modelle des Geschichtsbewusstseins betonen sowohl das individuelle als auch das kollektive Bewusstsein (Geschichtskultur). Infolgedessen ist das Geschichtsbewusstsein und somit das historische Lernen nach der Jeismann'schen Denkschule dafür zuständig, den Menschen die Möglichkeit zu bieten, durch Zeiterfahrung eine Sinnbildung zu erfahren. Dies ermöglicht es ihnen, auf individueller Ebene eine (historische) Identität zu entwickeln und sich im Leben zu orientieren. Auf kollektiver Ebene besteht die Aufgabe des Geschichtsbewusstseins darin, eine gemeinsame Geschichtsidentität zu etablieren und zu erhalten.

Die Selbstverständlichkeit, dass aktuell das historische Lernen eng mit dem Geschichtsbewusstsein verknüpft ist und ein zentraler Aspekt der Geschichtsdidaktik ist, war nicht immer gegeben. Im Jahr 1974 versuchte Annette Kuhn mit ihrer Arbeit „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ einen Ansatz zu entwickeln, indem sie den Begriff der Emanzipation hervorhob. Somit sollte das historische Lernen der Emanzipation dienen. Infolgedessen werde ich im Folgenden Konzepte, die das historische Lernen mit der Emanzipation verbinden, als die Denkschule Kuhns bezeichnen. Doch später mehr dazu (Kapitel 3.3.3). Jedoch erwies sich die Definition des Geschichtsbewusstseins von Jeismann im Vergleich zu Kuhns Ansatz als durchsetzungsfähiger für die Geschichtsdidaktik. Grund dafür sei unter anderem, dass es eine geschichtstheoretische Perspektive auf historisches Lernen biete, offen für Debatten sei und interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Geschichtswissenschaft ermögliche.⁸⁶

In Anbetracht der Durchsetzung des Konzepts und seiner Integration in die Ziele des Geschichtsunterrichts im RLP steht dieser vor einer enormen Herausforderung. Sein Ziel ist es, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, indem das historische Lernen ihnen hilft, ein umfassendes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und den Umgang mit der (migrationsgesellschaftlichen) Geschichtskultur zu lehren und zu fördern. Dabei kommt der

⁸⁴ Rüsen 1994, S. 74ff.

⁸⁵ Ebd., S. 85ff.

⁸⁶ Götz 2018, S. 71.

(historischen) Identität eine zentrale Bedeutung zu. Das historische Lernen muss sicherstellen, dass ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Geschichte –, die der Suche nach ihrer historischen Identität sind (Rüsen), diese auch finden können. Auf diese Weise können sie sich mit ihrer (gefundenen) Identität einen Sinn geben, um sich in der Gegenwart zu verorten und sich für die Zukunft zu orientieren.

Die Herausforderung ist für den Geschichtsunterricht enorm. Wir werden aber im nächsten Kapitel sehen, dass die Realität bzw. die praktische Umsetzung des (Jeismann'schen) historischen Lernens ihrer Aufgabe nicht nachkommt und ihre Ziele weitestgehend nicht erreicht.

3.2 Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft im 21. Jahrhundert – Immer noch weiß – Immer noch national – Immer noch exklusiv

Die Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts wurden im vorherigen Kapitel (3.1) ausführlich dargestellt. Auch die Kultusministerkonferenz forderte im Jahr 2014 ähnliche Leitlinien für den Geschichtsunterricht. Somit steht die Geschichtsdidaktik vor der Aufgabe, historisches Lernen und Denken für alle Schülerinnen und Schüler zu fördern, unabhängig von ihrem Hintergrund. Doch die gegenwärtige Realität zeigt gänzlich etwas Anderes.

Aktuell ist der Geschichtsunterricht in der Regel für die gymnasiale Schulform vorbehalten, während Geschichtsunterricht in anderen Schulformen quartalsweise stattfindet oder durch Kombinationsfächer (wie Gesellschaftswissenschaft/-lehre) ersetzt wird.⁸⁷ Dies wirft ein weiteres Problem auf: Die gymnasiale Schulform ist weiterhin durch eine eher „homogene“ und vorwiegend »autochthone« Schülerschaft geprägt, während Schülerinnen und Schüler mit »Migrationsgeschichte« nach wie vor überproportional in Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen vertreten sind, jedoch an Gymnasien unterrepräsentiert bleiben.⁸⁸ Wenn der Geschichtsunterricht dafür sorgen soll, historisches Lernen bei den Lernenden zu fördern, dann haben Schülerinnen und Schüler, die nicht auf einer gymnasialen Schulform sind, eine geringere Chance, Zugang dazu zu erhalten. Dies stellt ein Problem dar, unabhängig davon, ob und in wie weit das historische Lernen tatsächlich stattfindet. Denn

⁸⁷ Sandkühler, Thomas/Lenkeit, Guido: Exklusion durch historische Bildung? Fachlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe in der Bundesrepublik Deutschland, in: Sandkühler, Bühl-Gramer, John, Schwabe, Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 225-254, S. 226.

⁸⁸ Sachverständigenrat für Integration und Migration: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, in: svr-migration.de, URL: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/09/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-1.pdf>, letzter Aufruf: 11.03.2024.

hier geht es um den Zugang zum Geschichtsunterricht, dessen Aufgabe es ist, historisches Lernen zu fördern. Demnach haben viele Schülerinnen und Schüler mit »Migrationsgeschichte« im Vergleich zu »autochthone« Lernenden in erster Linie eingeschränkteren Zugang zum Geschichtsunterricht und damit zum historischen Lernen haben.

Falls sie doch Zugang erhalten, werden sie einem Geschichtsunterricht ausgesetzt, der sich am Prozess des Nation-Buildings orientiert, indem ihnen eine „nationalgeschichtliche Narrative [vermittelt wird], in denen implizit und dennoch sehr wirkungsvoll Normkonstruktionen für Deutschland und Europa vermittelt werden.“⁸⁹

Im Folgenden werden die Ebene (1) der Lehrangebote des Geschichtsunterrichts, (2) die Perspektiven der Lernenden und (3) die Perspektive der Lehrkräfte näher behandelt, um aufzuzeigen, wie problematisch, umfangreich und tief verwurzelt die praktische Umsetzung des (Jeismann'schen) historischen Lernens im gegenwärtigen Geschichtslernen ist.

Lehrangebot des Geschichtsunterrichts

Studien zum Lehrangebot des Geschichtsunterrichts zeigen uns, dass diese größtenteils national und eurozentrisch geprägt sind.⁹⁰ Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit »Migrationsgeschichte« als „Fremde“ oder „Andere“ kategorisiert⁹¹ werden oder ihnen unterstellt wird, dass sie sich aufgrund ihrer fehlenden deutschen Familiengeschichte und nationaler Identifikation nicht mit der „deutsche Geschichte“ identifizieren können.⁹² Dies kann wiederum zu einem Zugehörigkeitsproblem

⁸⁹ Czyborra, Christian/Refai, Mohamed/Yağcı, Nalan: Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu Critical Whiteness in der Geschichtsdidaktik, in Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts 2016, S. 71–91, S. 86.

⁹⁰ Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration: Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.

⁹¹ Czyborra/Refai/Yağcı 2016, S. 71.

⁹² Studien und Arbeiten hier zu unter anderem: Diehl, Claudia/Schnell, Rainer: “Reactive Ethnicity” or “Assimilation”? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany, in: International Migration Review Volume40, Issue 4 (2006), S. 786-816;

Soergel, Alix Roxane: Identifikative Integrationsverläufe von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland, Konstanz 2017;

Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich, Berlin 2012;

Unzicker, Kai/Wieland, Ulrike: Zusammenwachsen in der Einwanderungsgesellschaft. Wie denkt die Bevölkerung über Teilhabe, Verbundenheit und Zugehörigkeit?, in: bertelsmann-stiftung.de, URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenwachsen-in-der-einwanderungsgesellschaft-all-1>, letzter Aufruf: 11.05.2024.

führen.⁹³ Czyborra/Refai/Yağcı betrachten den Geschichtsunterricht als einen weißen Raum, indem „die wenigen nicht-weißen ‚Exot_innen‘ [...] in den weißen Räumen das Ungleichgewicht nicht in die Waage [bringen].“⁹⁴ In der heutigen globalisierten Welt könnte der Geschichtsunterricht das Potenzial haben, gegen Machtverhältnisse, Othering-Prozesse und Rassismus anzukämpfen. Doch die drei Autoren ziehen ein ernüchterndes Fazit: „[B]is heute [wird] in deutschen Schulen in der Regel Geschichte von Weißen für Weiße erzählt.“⁹⁵ Es wird noch viel zu sehr auf das Trennende hingewiesen, anstatt auf das Gemeinsame und Verbindende.⁹⁶

Im Allgemeinen sind Studien zu Schulbüchern bezüglich Migration, Integration und Diversität aufgrund von Migrationsbewegungen kein neues Forschungsfeld.⁹⁷ Das Frustrierende daran ist jedoch, dass sich die Ergebnisse kaum verbessert haben. Ebenso wie in den Rahmenlehrplänen, wie gleich näher ausgeführt wird, tendieren Schulbücher dazu, Migration, Integration und Diversität als Nebenaspekte oder sogar als krisenhafte Phänomene zu behandeln. Sie werden als Anomalität gesehen und als Herausforderung und Problem für die vermeintlich „homogene“ Gesellschaft wahrgenommen. Diese Darstellung spiegelt sich zum Teil auch in den Aufgabenstellungen der Geschichtsschulbüchern wider.⁹⁸ Yıldırım/Lücke heben zu empirischen Arbeiten zu Geschichtsschulbüchern im Zusammenhang mit Integration, Identität und Geschichtsbewusstsein zwei wesentliche Aspekte hervor. Sie weisen darauf hin, dass einerseits „Distinktion und Ethnisierung des Anderen, die Unterscheidung zwischen eingewanderten Fremden und dem Wir der

⁹³ Georgi, Viola B./Ohlinger, Rainer: Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative?, in: Georgi, Viola B./Ohlinger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 7-24, S. 8.

⁹⁴ Czyborra/Refai/Yağcı 2016, S. 79.

⁹⁵ Ebd., S. 87.

⁹⁶ Georgi/Ohlinger 2009, S. 11.

⁹⁷ Siehe unter anderem: Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981 – 1997, Frankfurt /M. 1999;

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: ‚Wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch, in: Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität 2 (2000), 16-25;

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen, Frankfurt/M. 2005;

Düsterhöft, Jan/Spielhaus, Riem/Shalaby, Radwa: Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern, in: Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): Online 2023, URL: <https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/341/Dossier223.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, letzter Aufruf: 14.03.2024;

Niehaus, Inga/ Hoppe, Rosa/Otto, Marcus/Georgi, Viola B.: Schulbuchstudie Migration und Integration, in: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Online 2015, URL: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y, letzter Aufruf: 14.03.2024.

⁹⁸ Otto 2018, S. 218.

»autochthonen« Deutschen [...] nach wie vor Handlungs-, Denk- und Sprachmuster bestimmen.“ Andererseits zeichnet sich in Diskursen über Deutschland als Einwanderungsland ein Bild ab, in dem Fremde und Andersartige als Störfaktoren und Eindringlinge in der bestehenden deutschen Gemeinschaft wahrgenommen werden.⁹⁹

Die Geschichtsschulbücher, die seit langem als zentrales Leitmedium im Geschichtsunterricht dienen,¹⁰⁰ dienen neben den Rahmenlehrplänen als Leitfaden für den Unterricht und gelten damit (ob gewollt oder ungewollt) „als Medien der Sinnbildung und gesellschaftlicher Selbstbeschreibung.“¹⁰¹ Rüsen beschreibt das Geschichtsschulbuch als Medium, das dazu dient, das historische Lernen zu ermöglichen, zu initiieren und zu fördern.¹⁰² Er fordert dabei unter anderem die Notwendigkeit einer Mehrdimensionalität der präsentierten historischen Erfahrungsinhalte sowie eine Multiperspektivität in der Darstellung historischer Sachverhalte.¹⁰³ Jedoch bleibt diese ideale Vorstellung vom Schulbuch, die Rüsen 1992 formulierte, in den aktuellen Schulbüchern weitgehend unerreicht. Viel mehr erfüllen die Geschichtsschulbücher die Funktion einer „nationalen Autobiographie“.¹⁰⁴ Unter normalen Umständen würden solche „nationalen Autobiographien“ kein Hindernis für das historische Lernen im Geschichtsunterricht darstellen, sofern alle Lernenden unabhängig von ihrer Herkunft angemessen berücksichtigt würden. Ein Beispiel dafür bietet die empirische Arbeit von Georgi, die zeigt, dass Identifikationsprozesse durch nationale autobiographische Themen auch für »allochthone«-Lernende möglich sind. Dennoch bleiben die Ergebnisse ihrer Arbeit Einzelfälle, denn im Regelfall führt die Verwendung und Umsetzung solcher „nationalen autobiographischen“ Geschichtsschulbücher zu einer Ausgrenzung und Exklusion von »allochthonen« Schülerinnen und Schülern, wie bereits deutlich dargelegt wurde.

Sowohl die Rahmenlehrpläne als auch die Geschichtsschulbücher untermauern diese Beobachtung. Yıldırım/Lücke weisen darauf hin, dass „viele bundesdeutsche Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht eine mehrheitlich nationale und eurozentrische

⁹⁹ Yıldırım, Lale/Lücke, Martin: Race als Kategorie historischen Denkens, in: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 146–158, S. 150.

¹⁰⁰ Arnd, Tobias: Ohne Sinn und Sinnlichkeit. Gedanken zur Realität des Geschichtsunterrichts in den nicht gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I, in: Lars Deile/Jörg van Norden (Hrsg.): Brennpunkte des Geschichtsunterrichts – Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag, Schwalbach 2021, S. 64-70, S. 67.

¹⁰¹ Otto, Marcus: Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft: Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Sandkühler, Bühl-Gramer, John, Schwabe, Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 209-224, 213.

¹⁰² Rüsen, Jörn: Das Ideale Schulbuch: Überlegungen Zum Leitmedium Des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung 14 Nr. 3 (1992), S. 237-250, S. 239.

¹⁰³ Ebd., S. 244.

¹⁰⁴ Otto 2018, S. 149.

Ausrichtung oder gar eine Förderung der Distinktion von als Anderen markierten Personen [haben].“¹⁰⁵

Eine Studie von 2021 zu deutschen Lehrplänen¹⁰⁶ zeigt auf, dass die Behandlung der Themen Migration und Integration trotz ihrer Einbindung in die deutschen Rahmenlehrpläne die komplexe Realität der deutschen Migrationsgesellschaft nicht angemessen wiedergibt. Insbesondere fehlt ein angemessener Umgang mit zentralen Phasen der jüngeren deutschen Migrationsgeschichte wie die Anwerbung von Gast- und Vertragsarbeitern. Ganz im Gegenteil, üblicherweise werden Migrationsphänomene mit krisenhaften Entwicklungen wie Flucht und Vertreibung in Verbindung gebracht, wodurch Migration und Integration als eine gesellschaftliche Anomalität dargestellt werden. Darüber hinaus wird der migrationsbedingten Vielfalt sowie den Fragen nach Identität und Zugehörigkeit nur unzureichend Aufmerksamkeit geschenkt.¹⁰⁷

In zahlreichen Untersuchungen wurden die Lehrangebote im Geschichtsunterricht in der deutschen Migrationsgesellschaft, wie Schulbuchanalysen oder Rahmenlehrpläne, eingehend betrachtet. Diese Analysen enthüllten jedoch, dass die präsentierten Inhalte nach wie vor überwiegend aus einer weißen, nationalen und exklusiven Perspektive heraus gestaltet sind. Trotz der Fülle an Untersuchungen bleibt festzuhalten, dass die gezielte Auseinandersetzung mit dem historischen Lernen, basierend auf empirischen Erkenntnissen aus der schulischen Praxis, von der Geschichtsdidaktik bislang vernachlässigt wurde.

¹⁰⁵ Yıldırım/Lücke 2020, S. 149.

¹⁰⁶ Studien über die gegenwärtige Stellung der Themen von Migration und Integration in Lehrplänen fehlt bislang. Wenn überhaupt waren Lehrpläne nur Randerscheinungen in Schulbuchstudien. Diese Studie von 2021 versucht die Lücke zu füllen. Siehe: Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM): Lehrplanstudie Migration und Integration, in: [integrationsbeauftragte.de](https://www.integrationsbeauftragte.de), URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ce14c357416b8c410d5df58050a52c3d/lehrplanstudie-data.pdf?download=1>, letzter Aufruf: 14.03.2024, S. 16.

¹⁰⁷ MIDEM Studie 2021. Weitere Studien zu Rahmenlehrplänen mit dem Schwerpunkt Migration und Integration siehe unter anderem:

Ahlrichs, Johanna: Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen, 2015;

Neumann, Ursula/Reuter, Lutz: Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. Neuere Entwicklungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 803-817;

Bühler-Otten, Sabine/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz: Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen, in: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Wiesbaden 2000, S. 279-319.

Die Perspektive der Lernenden

Viola B. Georgis Dissertation¹⁰⁸ gewährte einen ersten empirischen Einblick in die geschichtliche Gedankenwelt der Lernenden mit »Migrationsgeschichte«. Sie untersuchte, wie sich „junge »Migranten«“ in Deutschland zur deutschen Geschichte und Gesellschaft positionieren und welchen Stellenwert sie der Geschichte des Holocausts und des Nationalsozialismus zuschreiben und interviewte diesbezüglich 55 Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zwischen 15 und 20 Jahren. Georgi löst in ihrer Fallstudie die Fragestellung aus dem genealogischen bzw. ethnisch-deutschen Kontext und gestaltete eben diese Fragestellung neu, indem sie den Blick auf die in Deutschland lebenden Menschen nichtdeutscher Herkunft gerichtet hat. Ihre Untersuchung nimmt als Ausgangspunkt, dass der Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus ein zentrales Thema bei den Verhandlungen über Identität und Zugehörigkeit darstellt und gelangt zu mehreren Schlussfolgerungen.¹⁰⁹ Ihre Ergebnisse zeigten, dass die gesellschaftliche Positionierung einer Minderheit eher den Umgang mit Geschichte prägt als die national-kulturelle Herkunft. Die von Georgi untersuchten Jugendlichen positionierten sich kontextabhängig und selektiv zu bestimmten historisch-politischen Ereignissen positionieren und die ihnen zur Verfügung stehenden (historischen) Optionen nutzen. Georgi sieht hierin eine alternative Perspektive und das Potenzial, die aktuell vorherrschende „exklusive Erinnerungsgemeinschaft, die sich immer noch maßgeblich über ethnische Abstammung definiert“, durch eine inklusive und „moralische Erinnerungsgemeinschaft“ zu ersetzen. Dadurch könnte „eine Form der Teilhabe am kollektiven Gedächtnis der deutschen Gesellschaft“ ermöglicht werden.¹¹⁰

Einen ersten Perspektivwechsel in der Erinnerungskultur zur Geschichte des Mauerfalls sowie der Wiedervereinigung lieferte 2007 die empirische Arbeit von Nevim Çil. Wie bereits erwähnt, werden einschneidende Ereignisse der neueren deutschen Geschichte oft als zentrales Thema bei den Diskussionen über Identität und Zugehörigkeit hervorgehoben, zu denen auch der Mauerfall zählt. Çil untersuchte die Perspektiven türkischstämmiger Jugendlicher, indem sie sechs Interviews mit der Pioniergeneration¹¹¹ und zehn Interviews mit Nachkommengenerationen durchführte. Neben dieser neuen Perspektive auf die deutsche Geschichte stellte die Autorin zudem einen Vergleich der Generationsverhältnisse

¹⁰⁸ Georgi, Viola B.: Entlichene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

¹⁰⁹ Ebd., S. 11.

¹¹⁰ Ebd., S. 309 ff.

¹¹¹ Çil bezeichnet mit diesem Begriff die erste Generation der sogenannten Gastarbeiter.

und -unterschiede dar, indem sie die Wahrnehmung dieser Generationen auf die politischen und sozialen Veränderungen aufzeigte.¹¹²

Johannes Meyer-Hamme widmete sich mit seiner empirischen Arbeit¹¹³ unterschiedlichen historischen Identitäten in der deutschen postmigrantischen Gesellschaft und untersuchte die Fragestellung, „inwieweit historische Identitäten [...] entscheidend für historisches Lernen im Allgemeinen und für historisches Lernen im Geschichtsunterricht [...] sind.“¹¹⁴ Meyer-Hamme betont die Wichtigkeit der Subjektperspektiven der Schülerinnen und Schüler für die Sinnbildung und fordert eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Identitätsangeboten von Geschichte. Aus seiner Studie zieht er drei grundlegende Thesen heran. Meyer-Hamme stellt fest, dass das historische Lernen als Bildungsprozess nur dann erfolgreich sein kann, wenn Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsgegenständen eine persönliche Bedeutung zuschreiben und sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen, ohne die Möglichkeit einer Identitätsreflexion könne dieses Ziel nicht erreicht werden. Eine weitere wichtige Feststellung von ihm ist, dass Lernende individuell ihren eigenen historischen Sinn formen, wobei dieser Prozess stark von ihrer kulturellen Zugehörigkeit beeinflusst wird. Sein drittes und letztes Ergebnis unterstreicht, dass das Niveau der historischen Orientierungskompetenz und der schulische Erfolg im Geschichtsunterricht zwei getrennte Dimensionen darstellen und unabhängig betrachtet werden müssen.¹¹⁵

Als nächstes sei hier die Arbeit „Der Diasporakomplex“¹¹⁶ von Lale Yıldırım aufgezeigt. Mit ihrer Arbeit füllt sie erstmals eine Lücke in den geschichtsdidaktischen Diskussionen der letzten Jahre. Ihre empirische Untersuchung an verschiedenen Schulformen analysierte das Geschichtsbewusstsein, die Integration und die Identitätskonstruktion von »autochthonen« Schülerinnen und Schülern sowie Lernenden der dritten Generation mit anatolienbezogener »Migrationsgeschichte«. Zwei zentrale Aspekte standen im Fokus ihrer Arbeit: einerseits die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Identitätsangeboten bzw. -zuschreibungen und dem Geschichtsbewusstsein und andererseits die Auseinandersetzung mit der Frage, wie und welche Geschichten in einer multiethnischen Gesellschaft erzählt werden sollen.

¹¹² Çil, Nevim: Topographie des Außenseiters. Türkische Generationen und der deutsch-deutsche Wiedervereinigungsprozess, Berlin 2007.

¹¹³ Meyer-Hamme, Johannes: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung, Idstein 2009.

¹¹⁴ Ebd., S. 12.

¹¹⁵ Ebd., S. 287/288.

¹¹⁶ Yıldırım, Lale: Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation, Bielefeld 2018.

Yıldırım kommt zu dem Ergebnis, dass „die Jugendliche der dritten Generation mit türkeibezogenem »Migrationshintergrund« die theoretischen Bedingungen für eine soziale Integration [...] erfüllen“, aber „von einer kulturellen oder emotionalen Integration – also einer Identifikation – [könne] nur bedingt die Rede sein.“ Obwohl viele der Befragten eine deutsche Staatsangehörigkeit haben, bezeichnen sie sich selbst nicht als »deutsch«. ¹¹⁷ Weiterhin weist sie darauf hin, dass die Mehrheitsgesellschaft die Deutschen „mit türkeibezogenem »Migrationshintergrund« dritter Generation nicht als selbstverständliche Mitglieder, Teilhaber*innen und Mitgestalter*innen einer als *deutsch* verstandenen Gesellschaft an[erkennt].“ ¹¹⁸

Zum ersten zentralen Aspekt ist die Erkenntnis Yıldırams kurz gefasst folgendes: Zwischen dem Geschichtsbewusstsein und der historischen Identität gibt es einen engen Zusammenhang. Dabei fordert sie eine Abkehr eines Identitätsverständnisses, das auf Distinktion (ich/wir vs. du/ihr) aus ist und fordert stattdessen eine Identität, die sich „über kulturelle, nationale oder religiöse Zuschreibungen hinaus erweiternd dynamisch entwickel[t].“ ¹¹⁹ Bezüglich des zweiten Aspekts kommt die Autorin zum Ergebnis, dass trotz unserer pluralen Gesellschaft nach wie vor die »deutsche« Geschichte vermittelt wird und die eigene Identität der Befragten bzw. die eigene Geschichte als Abweichung angesehen wird. ¹²⁰

Eine weitere Untersuchung zum Geschichtsunterricht unter dem Einfluss von Migration wird von Tülay Altun angeboten. Im Fokus ihrer Arbeit steht insbesondere die Bedeutung von Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler zum Osmanischen Reich für das Historische Lernen, unabhängig davon, ob sie eine Migrationsgeschichte haben oder nicht. Altun stellt fest, dass die Schülerinnen und Schüler vielfältige Vorstellungen von historischen Ereignissen mitbringen, die oft im Geschichtsunterricht unbeachtet bleiben und zu einer Form des Othering führt. Sie fordert eine Entnationalisierung des Geschichtsunterrichts und betont die Wichtigkeit, individuelle Geschichten zu integrieren, um einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. ¹²¹

¹¹⁷ Ebd., S. 271f.

¹¹⁸ Ebd., S. 272.

¹¹⁹ Ebd., S. 282.

¹²⁰ Ebd., S. 223.

¹²¹ Altun, Tülay: Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft, Münster 2021.

Die Perspektive der Lehrkräfte

In der Vergangenheit wurde die Perspektive der Lehrkräfte in empirischen Untersuchungen weitgehend unbeachtet. Umso erkenntnisreicher und aufschlussreicher gestaltet sich die Studie „Geschichten im Wandel“¹²², indem sie wertvolle Erkenntnisse über das historische Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft liefert. Basierend auf den qualitativ angelegten empirischen Arbeiten aus verschiedenen Institutionen, darunter auch dem Forschungsbereich Lehrkräfte und Schule, liefert die Arbeit neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Im Forschungsbereich Lehrkräfte und Schule wurden die Perspektiven und Unterrichtspraktiken von Geschichtslehrkräften im Hinblick auf den geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft untersucht. Hier wird kritisch darauf verwiesen, dass in Bildungsdiskursen Migration nicht im Sinne eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses mitgedacht wird, obwohl sie einen Einfluss auf die Lernenden und ihre Umgebung hat. Weiterhin werden drei zentrale Aspekte identifiziert: Erstens thematisieren Lehrkräfte in der Schule religiöse Unterschiede, insbesondere in Bezug auf Islam und Muslime, wenn es um die Gruppen von Lernenden geht. Zweitens zeigt sich, dass die religiöse Positionierung (hier der Islam) der Schülerinnen und Schüler und die Diversität im Klassenzimmer als Herausforderung gesehen wird. Drittens wurde „*Doing Memory*“¹²³ als Strategie für ein aktives historisches Lernen im Geschichtsunterricht thematisiert.¹²⁴

Die Ergebnisse der praktischen Umsetzung des aktuellen (Jeismann'schen) historischen Lernens sind besorgniserregend. Es zeigt sich, dass der Geschichtsunterricht eine exkludierende und diskriminierende Dimension aufweist. Für fast die Hälfte der Lernenden, die nach ihrer Identität suchen, erfüllt das historische Lernen nicht ihre Erwartungen und verwehrt ihnen die Möglichkeit, sie zu finden. Ohne gefundene Identität verlieren sie die Fähigkeit, sich in der Gegenwart zu verorten und ihre Zukunft zu gestalten. Die Praxis verdeutlicht, dass sich das historische Lernen im Unterricht hauptsächlich immer noch an »autochthone« Lernende richtet. »Allochthone« Schülerinnen und Schüler haben oft Schwierigkeiten, ein sinnvolles und ihnen weiterbringendes Geschichtsbewusstsein und eine

¹²² Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem: Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022.

¹²³ „*Doing Memory*, hier verstanden als die Erinnerungspraktiken Lehrender im Umgang mit diversen Vergangenheiten, lässt Aushandlungsprozesse und strukturelle Rahmungen im Unterricht sichtbar werden.“ siehe: Georgi, Viola B.; Kahle, Lena; Freund, Sina Isabel; Wiezorek, Agata: Perspektiven von Lehrkräften Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen, in: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem: Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022, S. 65-127, S. 89.

¹²⁴ Geschichten im Wandel 2022.

(historische) Identität zu entwickeln. Sie werden oft als „Fremde“ und als „Gäste“ in einem anderen Land betrachtet und nicht willkommen geheißen. Das ist nicht das Maß an Umsetzung, das wir für das historische Lernen erwarten sollten und entspricht nicht dem, was historisches Lernen leisten sollte.

Seit beinahe über zwei Jahrzehnten besteht eine politische Akzeptanz für eine deutsche Migrationsgesellschaft, fast die Hälfte der Lernenden hat eine Migrationsgeschichte, jedoch findet dies im Unterrichtsgeschehen oder bei der Umsetzung des historischen Lernens kaum Berücksichtigung. Diese problematische Lage birgt das Potenzial für eine Identitätskrise unter den Lernenden, ein Umstand, der derzeit bereits spürbar ist. Diese besagte Identitätskrise kann bei »allochthonen«-Menschen entweder zu einer vollständigen Assimilation führen, indem sie sich für ihre Herkunft schämen oder versuchen, sie zu verdrängen. Oder sie lehnen die »deutsche« Identität gänzlich ab. Eine dritte Perspektive besteht in der Ausprägung und Ausbildung einer hybriden Identität, bei der Menschen sich gleichermaßen in zwei oder mehreren kulturellen Räumen zugehörig fühlen.¹²⁵

In diesem Zusammenhang eröffnet sich meiner Ansicht nach eine bedeutsame Perspektive für den Geschichtsunterricht und das historische Lernen. Naika Foroutan betrachtet die hybride Identität als variabel, kontextuell und veränderbar, was ein dynamisches Spiel der Zugehörigkeiten ermöglicht.¹²⁶ Wenn das historische Lernen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen kann, ihre Loyalitäten neu zu verhandeln, Zugehörigkeiten zu hinterfragen oder Grenzüberschreitungen zu verarbeiten, dann kann der Geschichtsunterricht alle Lernende berücksichtigen. Weitere Ausführungen zu diesem Thema werde ich später im vierten Kapitel vornehmen.

Doch wo liegt die Wurzel für die diskriminierende und ausgrenzende Praxis in der Umsetzung des Jeismann'schen historischen Lernens? Ist es die Verantwortung der Lehrkräfte, die entscheidend daran beteiligt sind, historisches Lernen zu vermitteln und zu fördern? Oder liegt es vielmehr am Jeismann'schen Konzept des historischen Lernens und dem damit verbundenen Geschichtsbewusstsein? Auch wenn es mit Georgis Arbeit ein positives Beispiel für die Integration historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft gibt, bleibt dies größtenteils eine Ausnahme, denn die praktische Umsetzung zeigt, wie bereits beschrieben, eine andere Realität.

Daher richtet sich der Fokus im nächsten Schritt auf die theoretische Dimension des historischen Lernens. Es wird untersucht, wie sich das historische Lernen in der Geschichte

¹²⁵ Foroutan/Schäfer 2009, URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa/>, letzter Aufruf: 06.04.2024.

¹²⁶ Ebd.

der Geschichtsdidaktik entwickelt hat, welche Kritik am Geschichtsbewusstsein geäußert wurde – ein Konzept, das eng mit dem Jeismann'schen historischen Lernen verbunden ist – und welche Alternativen dazu existieren.

3.3 Zwischen Unantastbarkeit und überholtes Konzept: Eine kritische Perspektive auf das Geschichtsbewusstsein

3.3.1 Kritik am Geschichtsbewusstsein

Wie bereits in Kapitel 3.2. angedeutet, erntet das Konzept des Geschichtsbewusstseins immer wieder heftige Kritik, und seine Unantastbarkeit wird regelmäßig hinterfragt. Verständlicherweise muss das Konzept des Geschichtsbewusstseins aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden, da es als grundlegend für das historische Lernen im Geschichtsunterricht betrachtet wird. Im Zentrum von Rüsens Definition des Geschichtsbewusstseins steht die „Sinnbildung über Zeiterfahrung“, die von vielen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern als zentrales Konzept der Geschichtsdidaktik angesehen wird. Michael Sauer kritisiert jedoch die Unklarheit dieser Formulierung und stellt ihre Wirksamkeit infrage. Er hinterfragt, ob diese Formel tatsächlich einen konkreten Beitrag zur Geschichtsdidaktik leistet oder ob sie lediglich als modischer Ausdruck verwendet wird, der Missverständnisse fördert und oberflächliche Diskussionen begünstigt.¹²⁷

Eine weitere Unklarheit, die bei Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern aufkommt, betrifft die Begrifflichkeit des Geschichtsbewusstseins. Sie stellen sich die Frage, wie dieses überhaupt klar definiert werden kann. Auch Pandel hat sich mit dieser Frage auseinandergesetzt und festgestellt, dass die empirische Forschung zum Geschichtsbewusstsein nur langsam vorankommt. Gründe dafür liegen in der Unklarheit darüber, was genau das Geschichtsbewusstsein umfasst: ist es eine Form des Wissens, des Bewusstseins oder der Erinnerung? Pandel versucht von diesen drei Perspektiven ausgehend, das Geschichtsbewusstsein zu definieren. Dennoch stellt er fest, dass es sich nur

¹²⁷ Sauer, Michael: „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ – eine Leerformel?, in: Public History Weekly (Online), URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/> (letzter Zugriff: 18.04.2024).

unzureichend durch diese drei Aspekte bestimmen lässt,¹²⁸ und fasst es schließlich zusammen als eine Art mentale Struktur.¹²⁹

Auch andere Didaktikerinnen und Didaktiker betrachten die Begrifflichkeit des Bewusstseins kritisch und sehen sie als störenden Faktor. Als Alternative formulieren sie häufig den Begriff der „(historischen) Mündigkeit“.¹³⁰

Der Begriff des (Geschichts-)Bewusstseins wird von Thomas Leeb schärfer kritisiert. Er argumentiert, dass es sich dabei um ein flexibles Instrument handelt, mit dem die Wahrnehmung der Realität in Krisenzeiten verändert werden könne. Dies gelte auch für das Geschichtsbewusstsein, das somit veränderbar und manipulativ sei. Leeb begründet dies damit, dass das (Geschichts-)Bewusstsein schwer zu definieren und zu bestimmen sei, da es keinen bestimmten Ort oder kein bestimmtes Organ gebe, das als Träger des Bewusstseins existiere. Zudem entwickle und verändere sich das Bewusstsein eines Menschen in jeder Lebensphase.¹³¹ Weiterhin kritisiert Leeb die Geschichtsdidaktik dafür, dass sie das Bewusstsein lediglich auf bewusste Inhalte reduziere, obwohl der überwiegende Teil der im Bewusstsein vorhandenen Inhalte unbewusst sei. Dadurch werde der komplexe Zusammenhang entscheidend vereinfacht und reduziert, was sogar zu einer Verfälschung dieses Zusammenhangs führen könne.¹³²

In den letzten Jahren stößt die Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik auch in geschichtsdidaktischen Diskursen vermehrt auf Kritik. Ein Beispiel hierfür ist unter anderem eine Tagung Anfang 2014 unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein revisited?“, bei der untersucht wurde, wie heutzutage mit dem Geschichtsbewusstsein umgegangen werden sollte.

Einige argumentierten, dass das Geschichtsbewusstsein nicht ausreichend sei und durch andere Kompetenzen und Perspektiven erweitert werden müsse (Daumüller). Weiterhin wurde und wird das Geschichtsbewusstsein als zu eurozentrisch und stark an die Nation

¹²⁸ Pandel, Hans-Jürgen: Einführung – Empirische Erforschung des Geschichtsbewusstseins – immer noch ein Desiderat, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Fulda 1988, S. 97-100, S. 97.

¹²⁹ Ebd., S. 99.

¹³⁰ Unter anderem: Ullrich, Marc/Splitt, Marco 2014, URL: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-123982>, letzter Aufruf: 21.03.2024.

Andreas Frings: Ist Geschichtsbewusstsein germanozentrisch? Geschichte verwalten, in: [geschichtsadmin.hypothesen.org](https://doi.org/10.58079/p11g), Juni 2014, URL: <https://doi.org/10.58079/p11g>, letzter Aufruf: 18.03.2024; McLean, Philipp: Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen, Frankfurt am Main 2023.

¹³¹ Leeb, Thomas: (Geschichts-)Bewusstsein, Regionalität und Lernen – Überlegungen zu ihrem Zusammenhang in geschichtsdidaktischer Absicht, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 183-192, S. 183.

¹³² Ebd., S. 186.

gebunden kritisiert, da es andere Geschichten vernachlässige und das Fehlen einer rassismuskritischen Reflexion ignoriere (Lundt/Völkel). Ein weiterer Kritikpunkt ist die fehlende Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler als Subjekte, die ihren Umgang mit der Geschichte in ihrer Schulzeit kaum reflektierten (Moller/Scriba/Brauch/Brauer). Brauch plädiert sogar dafür, die Kategorie Geschichtsbewusstsein aufzugeben und den Begriff der „historischen Mündigkeit“ zu stärken. Des Weiteren wird kritisiert, dass die binäre Sichtweise (»Wir« vs. »Ihr«/»migrantisch« vs. »biodeutsch«) im Geschichtsbewusstsein verankert ist und die Geschichtsdidaktik verstärkt die Perspektive der Postkolonialen Studien einnehmen und kritisch über Machtverhältnisse nachdenken sollte (Erkovan).¹³³

Die Geschichtsdidaktikerin Bärbel Völkel, die auch auf der Tagung zu Wort kam, gilt vermutlich als die größte Kritikerin des Jeismann'schen Verständnisses des historischen Lernens und übt mit Abstand die schärfste und härteste Kritik am Geschichtsbewusstsein. Sie lehnt das Geschichtsbewusstsein als den Mittelpunkt der Geschichtsdidaktik ab und wirft dem Konzept vor, den Menschen nicht als Ganzes zu betrachten. Im Rahmen ihres inklusiven geschichtsdidaktischen Verständnisses betrachtet sie den Menschen als Zusammenspiel von Körper und Geist bzw. Natur und Kultur, „und zwar immer beides gleichzeitig“¹³⁴, während das Geschichtsbewusstsein dem Geist einen höheren Stellenwert einräumt. Völkel argumentiert, dass „der Mensch mehr ist als sein Körper – er ist nicht bloß Materie. Der Mensch ist auch mehr als reines Bewusstsein und mehr als sein Verstand.“¹³⁵ Aus diesem Grund betont sie die Bedeutung der Leiblichkeit (und Zeitlichkeit), die ihrer Meinung nach im Zentrum der Geschichtsdidaktik stehen sollte.¹³⁶ Wie äußert sich Völkels Kritik am Geschichtsbewusstsein?

Bärbel Völkel legt dar, dass das gängige Verständnis des Geschichtsbewusstseins, wie es unter anderem von Rüsen formuliert wird, die Vorstellung eines inklusiven Zusammenlebens in der Gesellschaft einschränke. Sie kritisiert den traditionellen chronologischen Geschichtsunterricht dafür, dass er „unterschwellig, weil unreflektiert, eine ethnozentrierte

¹³³ Ullrich, Marc/Splitt, Marco: Geschichtsbewusstsein revisited? Tagungsberichte, in: hsozkult.de (2014), URL: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-123982>, letzter Aufruf: 21.03.2024.

¹³⁴ Völkel, Bärbel: Das neue an der inklusiven Geschichtsdidaktik, in: inklusive-geschichtsdidaktik.info (Online), URL: <http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/das-neue-an-der-inklusive-geschichtsdidaktik/#ankerlinkname2>, letzter Aufruf: 21.04.2024.

¹³⁵ Völkel, Bärbel: Kategorie oder Inhalte? Erste Annäherung an eine inklusive Geschichtsdidaktik, in: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2016, S. 34-57, S. 35.

¹³⁶ Mehr zur Leiblichkeit und Zeitlichkeit siehe: Völkel 2016 und Völkel <http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/das-neue-an-der-inklusive-geschichtsdidaktik/#ankerlinkname2>, letzter Aufruf: 21.04.2024.

nationalistische Einstellung als mögliche historische Sinnbildung [vermittelt]“.¹³⁷ Diese Kritik scheint berechtigt, da das Geschichtsbewusstsein eng mit dem Konzept des Nationalstaats verbunden ist und eine nationale Meisternarrative liefert.¹³⁸

Nationen werden von ihren Mitgliedern oft als „historisch gewachsene Gemeinschaften wahrgenommen“¹³⁹, die mit bestimmten Werten ausgestattet sind. Diese künstliche Vorstellung von Nation definiert Unterscheidungsmechanismen, die sowohl inklusive als auch exklusive Merkmale für eine vermeintlich homogene Gesellschaft aufstellen und somit Zugehörigkeitsmarker (»Wir« vs. »Ihr«) formulieren. Dies spiegelt sich auch in der Art und Weise wider, wie Geschichte unterrichtet wird. Indem im Geschichtsunterricht auf Kulturbegriffe wie Ethnizismus und Nationalismus Bezug genommen wird, werden gesellschaftliche Unterschiede deutlich gemacht und bestimmte Gruppen als „die Anderen“ markiert. Dies führt zu einer künstlich geschaffenen „homogenen“ Geschichtskultur und Identität, an die sich die „Anderen“ bedingungslos anpassen sollen, so die Erwartung seitens der Aufnahmegesellschaft.¹⁴⁰

Wenn das Geschichtsbewusstsein als Fähigkeit des Menschen betrachtet wird, sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren, um Sinn und Identität zu finden, und die Mehrheitsgesellschaft eine uneingeschränkte Anpassung an die Geschichtskultur und Identität erwartet, dann sei das Geschichtsbewusstsein eine spezifische Denkweise, die bereits zu Schulbeginn anfangen. Völkel bezeichnet dies als eine rassistische Denkweise. Sie stützt ihre Argumentation auf die Wurzelmetapher¹⁴¹, in der die Mehrheitsgesellschaft ihre fiktive Dominanzkultur festlegt und alle, die nicht diese Zugehörigkeitsmerkmale erfüllen, als „Menschen ohne Geschichte“ betrachtet werden, und somit ohne Wurzeln. Da Zugehörigkeit und Geschichte eng mit Identität verbunden seien, führe dies laut Völkel dazu, dass ein „Bürger ohne Geschichte [auch] ohne Wurzeln [ist] und damit letztlich ein Mensch ohne klar definierbare Identität.“¹⁴²

Die Kritik am Geschichtsbewusstsein entfaltet sich auf mehreren Ebenen. Einige Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker sehen zunächst die Problematik der

¹³⁷ Völkel, Bärbel: Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts. Nationalismus als historische Sinnbildung, in: Jürgen Elvert (Hg.), Aschmann, Birgit/Denzel, Markus A./ Kusber, Jan/Scholtyssek, Joachim/Stamm-Kuhlmann, Thomas: Historische Mitteilungen, Online 2014, URL: <http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/wp-content/uploads/2018/10/Völkel-B.-Von-ungewollten-Nebenwirkungen-eines-trad.-chronologischen-GU.-Nationalismus-als-hist.-Sinnbildung.pdf>, letzter Aufruf: 26.03.2024, S. 401-412, S. 410.

¹³⁸ Völkel 2016, 60.

¹³⁹ Ebd., S. 51.

¹⁴⁰ Ebd., S. 60.

¹⁴¹ Mehr zur Wurzelmetapher siehe Völkel 2016, S. 60ff.

¹⁴² Ebd., S. 63.

Begrifflichkeit. Die Kritik von Leeb, dass das Geschichtsbewusstsein veränderbar und manipulativ sei, wird vor allem in medialen und gesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskursen deutlich. Ein prominentes Beispiel aus jüngerer Zeit ist der gesellschaftliche und mediale Umgang mit Mesut Özil, der sich heftigem Gegenwind ausgesetzt sah, nachdem er ein Bild mit dem türkischen Präsidenten gepostet hatte. Er wurde kritisiert, weil er sich für einen Autokraten wie Recep Tayyip Erdogan positionierte (das Bild entstand kurz vor den Wahlen in der Türkei) und ihn, Erdogan, statt Frank-Walter Steinmeier als „meinen Präsidenten“ bezeichnete.¹⁴³ Dabei wurde sein jahrelanges Auftreten in den Jahren zuvor mit Merkel und Steinmeier meist ignoriert, sein „Deutschsein“ wurde ihm abgesprochen, sogar sein Gewinn des goldenen Bambis für Integration für sein Engagement für die deutsche Gesellschaft kaum bemerkt.¹⁴⁴ Später wurde er zum Sündenbock für das Ausscheiden der deutschen Mannschaft bei der WM 2018 gemacht.¹⁴⁵ Dagegen hat es aber offenbar kaum jemanden gestört, dass Alt-Bundeskanzler Gerhard Schröder eine sehr innige Freundschaft mit dem russischen Autokraten Wladimir Putin pflegt und als „Putins wichtigster Lobbyist“ bezeichnet wird. Im Vergleich zur Reaktion auf Mesut Özil ist die Kritik an Schröder nahezu unbedeutend.¹⁴⁶ Ebenso gab es wenig Aufsehen darüber, dass der Rekordnationalspieler Lothar Matthäus mit Putin posiert und sich bei ihm bedankt¹⁴⁷ oder dass Franz Beckenbauer das Image von Gazprom, das als Putins langer Arm gilt, positiv hervorhebt.¹⁴⁸ Hier sehen wir ein beispielhaftes Beispiel dafür, dass das Geschichtsbewusstsein veränderbar und

¹⁴³ Martenstein, Harald: Martenstein über Ilkay Gündogan und Mesut Özil: Integrierte Dummheit, in: tagesspiegel.de (2018), URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/integrierte-dummheit-5810008.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Fritsch, Oliver: Mesut Özil und Ilkay Gündoğan: Sind halt nur Fußballer, in: zeit.de (2018), URL: <https://www.zeit.de/sport/2018-05/mesut-oezil-ilkay-guendogan-fussballer-recep-tayyip-erdogan-foto>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Ashelm, Michael: Wirbel um Özil und Gündogan: „Geschmacklose Wahlkampfhilfe für Erdogan“, in: faz.net (2018), URL: <https://www.faz.net/aktuell/sport/fussball-wm/dfb-spieler-oezil-und-guendogan-posieren-mit-erdogan-15589331.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

¹⁴⁴ Deutscher Fußball-Bund: Goldener Bambi für Löw und Özil, in: dfb.de (2010), URL: <https://www.dfb.de/maenner-nationalmannschaft/news-detail/goldener-bambi-fuer-loew-und-oezil-25485/full/1/>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

¹⁴⁵ Stern: Erdogan-Affäre. Wie Özil zum Sündenbock für eine ganze Nation gemacht wurde, in: stern.de (2018), URL: <https://www.stern.de/sport/fussball/wm-2018/wie-mesut-oezil-zum-suendenbock-fuer-eine-ganze-nation-gemacht-wurde-8163668.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

¹⁴⁶ Mitteldeutscher Rundfunk: Schröder in der Kritik. Ziemlich beste Freunde: Schröder und Putin, in: mdr.de (2023), URL: <https://www.mdr.de/geschichte/zeitgeschichte-gegenwart/putin-schroeder-freundschaft-russland-ukraine-gazprom-nordstream-lobbyismus-100.html#:~:text=Alt%20Bundeskanzler%20Gerhard%20Schröder%20und,Schröder%20eng%20mit%20Put in%20zusammengearbeitet.,> letzter Aufruf: 16.05.2024.

¹⁴⁷ Focus Online: WM 2018. Matthäus trifft Putin: „Vielen Dank für diesen World Cup, Mister President“, in: focus.de (2018), URL: https://www.focus.de/sport/fussball/wm-2018/wm-matthaeus-zu-putin-eine-der-besten-weltmeisterschaften-der-vergangenen-40-jahre_id_9219089.html, letzter Aufruf: 16.05.2024.

¹⁴⁸ Kempe, Robert: Gazprom. Putins langer Arm, in: deutschlandfunk.de (2016), URL: <https://www.deutschlandfunk.de/gazprom-putins-langer-arm-100.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

manipulativ ist. Kaum macht jemand mit »Migrationsgeschichte« etwas, was nicht den Vorstellungen und Erwartungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft entspricht, wird ihm das Deutschsein abgesprochen, er wird nicht mehr als Teil von „uns“ angesehen. Doch wenn eine »autochthone« Person beteiligt ist, wird dieser Diskurs nicht geführt. Und das ist nur ein Beispiel von vielen.

Eine weitere berechtigte Kritik am Geschichtsbewusstsein bezieht sich auf dessen Unzulänglichkeit, da es als zu eurozentrisch, nationalgebunden und wenig reflexiv gegenüber rassistischen Aspekten betrachtet wird. Außerdem wird bemängelt, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler oft vernachlässigt wird. Da ich bereits in Abschnitt 3.2 ausführlich darüber berichtet und meine Position dargelegt habe und es im nächsten Abschnitt (3.3.3) wieder aufgreifen werde, möchte ich an dieser Stelle darauf verweisen und mich der Kritik von Bärbel Völkel anschließen, mit der ich übereinstimme.

Völkels Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein und seiner Verbindung zu nationaler (Meister)Narrativen und der Identitätsbildung wirft eine Reihe kritischer Punkte auf, die in unserer gegenwärtigen Gesellschaft und im Geschichtsunterricht Realität sind. Ich stimme ihrer Argumentation zu, dass das vorherrschende Verständnis des Geschichtsbewusstseins, insbesondere im traditionellen chronologischen Geschichtsunterricht, eine inklusive Vorstellung des Zusammenlebens einschränkt bzw. verhindert. Völkels Feststellungen und Behauptungen werden durch die Realität des Geschichtsunterrichts und des historischen Lernens bestätigt, weshalb die Kritik am „Geschichtsunterricht als weißem Raum“ gerechtfertigt ist. Es ist weitläufig anerkannt, dass die Schule und die Art und Weise, wie Geschichte unterrichtet wird (geschichtsbewusstseinsorientiert), direkte Auswirkungen auf die Identitätsbildung und -entwicklung der Lernenden hat. In diesem Zusammenhang ist die Forderung von Yıldırım nach einer Abkehr vom herkömmlichen Identitätsverständnis und ihrer Forderung nach einem Identitätskonzept, das sich „über kulturelle, nationale oder religiöse Zuschreibungen hinaus erweiternd dynamisch entwickel[t]“, durchaus nachvollziehbar. Die Betonung bestimmter historischer Narrativen und die Auslassung anderer tragen dazu bei, bestimmte Gruppen als „Andere“ zu markieren und soziale Hierarchien zu festigen. Dies führt oft zu einem Gefühl der Entfremdung und/oder Identitätskonflikten bei denen, deren Geschichte und Kultur nicht in der vorherrschenden Dominanzkultur der Mehrheitsgesellschaft berücksichtigt werden. Um ein gerechteres historisches Lernen zu ermöglichen, ist eine Geschichtsvermittlung erforderlich, die die Vielfalt menschlicher Erfahrungen und Identitäten berücksichtigt. Es ist interessant zu beobachten, dass es keine Gegenreaktion auf

die Kritik von Völkel am Geschichtsbewusstsein gibt. Lässt dies den Schluss zu, dass ihre Vorwürfe berechtigt sind und dass das Konzept des Geschichtsbewusstseins eine rassistische Denkweise darstellt?

Es gibt zwei unterschiedliche Standpunkte zum Geschichtsbewusstsein. Auf der einen Seite betrachten einige wenige gegenwärtige Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker das Geschichtsbewusstsein als überholt und entwickeln alternative Konzepte, die sich an der Denkschule Kuhns orientieren. Auf der anderen Seite spricht sich zwar eine Minderheit der Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker für das Geschichtsbewusstsein aus, erkennt jedoch auch den Bedarf und die Notwendigkeit einer Erweiterung desselben. Die Mehrheit der Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker hingegen beharrt auf dem Geschichtsbewusstsein und stellt es als das Maß aller Dinge dar, wodurch es unantastbar erscheint.

3.3.2 Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins

Die Notwendigkeit einer Erweiterung des Geschichtsbewusstseins führt dazu, dass auf Ansätze und Konzepte aus anderen Disziplinen zurückgegriffen wird, wie etwa den *Diversity Studies* und *Intersectionality Studies*, die zunehmend im aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurs präsent sind und an Bedeutung gewinnen. Die Ansätze und Konzepte der *Diversity Studies* bringen beispielsweise Perspektivwechsel hervor und ermöglichen es, wie es Georgi formuliert, (1) verschiedene Differenzlinien zusammenzuführen. Auf Basis dieser Differenzlinien (2) kann dann die gesellschaftliche Produktion von In- und Exklusion analysiert sowie (3) die Annahmen über die Bedeutung sozio-kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch dekonstruiert werden.¹⁴⁹

Durch die Integration der *Diversity Studies*, deren Grundprinzipien zum historischen Lernen und Geschichtsunterricht gehören, wurden in den letzten Jahren Versuche unternommen, unter anderem das eurozentrische und nationalorientierte Geschichtsbewusstsein aufzubrechen. Diese Erweiterung erschien angesichts der Vernachlässigung der Perspektiven und Bedürfnisse von Lernenden mit »Migrationsgeschichte« notwendig. Es wurde erkannt, dass das Geschichtsbewusstsein allein dem historischen Lernen in einer Migrationsgesellschaft nicht ausreichend ist und die Bedürfnisse der »allochthonen« Lernenden nicht angemessen berücksichtigt werden.

¹⁴⁹ Georgi, Viola B./Musenberg, Oliver: Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht, in: Barsch et al. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 37-53.

Weiterhin wird versucht, die Lücken des Geschichtsbewusstseins mithilfe von Ansätzen aus den *Intersectionality Studies* zu füllen. Die Intersektionalität untersucht das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitskategorien wie *race*, *class* und *gender* (auch andere Kategorien wie Religion, Alter, Sexualität, Körper oder Behinderung sind denkbar) und deren Auswirkungen auf die Entstehung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Somit beziehen sie sich wie *race*, *class* und *gender* auf Rassismus sowie klassen- und geschlechtsbezogene Diskriminierung und können das Zusammenspiel von Privilegien und Diskriminierungen darstellen.¹⁵⁰

Angesichts des unzureichenden Konzepts des Geschichtsbewusstseins wird diskutiert, ob Pandels Verständnis des Geschichtsbewusstseins um weitere Dimensionen erweitert werden sollte. In diesem Zusammenhang plädiert Lücke einerseits für das Kategoriebewusstsein, das die Fähigkeit fördert, zu erkennen, wie soziale Ungleichheiten durch unterschiedliche Differenzkonzepte hergestellt wurden. Andererseits fordert Lücke das Ebenenbewusstsein, das die Fähigkeit fördert, zu erkennen, an welchen gesellschaftlichen Orten von Herrschaft soziale Ungleichheiten in der Geschichte entstehen oder hergestellt wurden. Auf diese Weise sollen die Ansätze der Intersektionalität als Werkzeug für das historische Lernen der Lernenden dienen, um soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen an Schnittstellen sichtbar zu machen.¹⁵¹

Der intersektionale und *diversity* Ansatz bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, um diversitätssensibel und machtkritisch zu agieren. Es sind somit vielversprechende Ansätze, um das historische Lernen entsprechend für eine Migrationsgesellschaft zu gestalten. Sie eröffnen vielfältige Herangehensweisen zur Analyse von Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft. Obwohl die Erweiterung durch die Intersektionalität ein wichtiger Schritt für ein chancengerechteres historisches Lernen ist, kritisieren die Didaktikerinnen Krösche und Harders, dass das Potenzial der Intersektionalität als Analyseinstrument sowohl in den Geschichtswissenschaften als auch in der Geschichtsdidaktik nicht ausgeschöpft worden sei. Sie weisen darauf hin, dass intersektionale Ansätze gegenwärtig nur für die Themen der Geschlechterforschung und der postkolonialen Geschichte angewendet würden.¹⁵² Das bedeutet im Umkehrschluss, dass der intersektionale Ansatz aktuell kaum für das

¹⁵⁰ Lücke, Martin/Messerschmidt, Astrid: Diversität als Machtkritik Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Barsch et al. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 54-70, S. 55ff.

¹⁵¹ Lücke/Messerschmidt, 2020 S. 60ff.

¹⁵² Krösche, Heike/Harders, Levke: Intersektionalität in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (2022), URL: https://socialhistoryportal.org/sites/default/files/CfP_OeZG_2024.pdf, letzter Aufruf: 26.04.2024.

Themenfeld der Migration und damit verbundene Phänomene beleuchtet wird, was sich ungünstig auf das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft auswirken kann. Da der intersektionale Ansatz jedoch eine vielversprechende Chance für das historische Lernen bietet, sollte sich die Geschichtsdidaktik in Zukunft nicht nur auf zwei Themenfelder beschränken. Durch eine Erweiterung der Themenvielfalt könnte ein angemessener Umgang mit zentralen Phasen der jüngeren deutschen Migrationsgeschichte ermöglicht werden, wie etwa die Anwerbung von Gast- und Vertragsarbeitern, die gegenwärtig nicht ausreichend berücksichtigt wird.

Hier stellt sich die Frage, ob die Kritik und die erforderlichen Erweiterungen an der zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik notwendig gewesen wären, wenn das historische Lernen tatsächlich der Emanzipation dienen würde.

3.3.3 Annette Kuhns Pionierarbeit: Ein früher Versuch zur Gestaltung der Geschichtsdidaktik

Im Jahr 1974 strebte Annette Kuhn in ihrem Werk danach, die Geschichtsdidaktik und das damit verbundene historische Lernen emanzipatorisch zu gestalten. Sie war die Erste, die konkrete Konzepte und Ideen für das historische Lernen einbrachte. Unter Emanzipation versteht Kuhn die Befähigung der Lernenden zur Mit- und Selbstbestimmung und stellt die Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lebenswelt in den Mittelpunkt des historischen Lernens.¹⁵³ Ähnlich wie Rüsen verknüpft sie das geschichtliche Interesse, das „zum Selbsterhaltungs- und Orientierungsbedürfnis der Menschen [gehört]“, mit dem Sinn. Nach Kuhn bedeutet historisches Lernen daher, „dass er [der Schüler] bewußt seine Interessen bei seinem Umgang mit der Vergangenheit in Kommunikation mit anderen reflektiert.“¹⁵⁴ Im Gegensatz zum Jeismann'schen Verständnis vom historischen Lernen, das eng mit dem Geschichtsbewusstsein verbunden ist, betont Kuhn beim historischen Lernen die Emanzipation. Dieses Verständnis bezeichne ich im weiteren Verlauf als die Denkschule Kuhns, auf der auch andere Konzepte basieren, wie im weiteren Verlauf näher erläutert wird. Im Vergleich zum gegenwärtigen Geschichtsunterricht würden Kuhns Ideen möglicherweise alternative Möglichkeiten und Chancen für die Umsetzung des historischen Lernens bieten. Wenn der Geschichtsunterricht schüler- und interessenorientiert sein soll und nicht mehr „vom Legitimitäts- und Identitätsbedürfnis der Gesellschaft“¹⁵⁵ abhängt, unterscheidet sich

¹⁵³ Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974, S. 12f.

¹⁵⁴ Ebd., S. 27f.

¹⁵⁵ Ebd., S. 43.

der Unterricht von den herkömmlichen curricularen Inhalten des Geschichtsunterrichts. Dies könnte dazu führen, dass andere Themen und Inhalte stärker in den Vordergrund des Geschichtsunterrichts rücken, der dann den Bedürfnissen einer vielfältigen Schülerschaft entsprechend gestaltet werden könnte. Im Gegensatz zum gängigen Verständnis vom historischen Lernen, das oft ausgrenzend und diskriminierend wirkt und zu Identitätskrisen führen kann, verspricht das emanzipatorische historische Lernen eine inklusivere Herangehensweise. Auf diese Weise könnte das Ziel des Geschichtsunterrichts, nämlich die Herausbildung einer eigenen Identität, erreicht werden. Das historische Lernen nach Kuhn könnte bei den Lernenden das Bedürfnis nach emanzipatorischem Handeln und Orientierung innerhalb der Geschichte wecken, was wiederum die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert und sie befähigt, sich für „,seine/[eine]“ Geschichte zu entscheiden.“¹⁵⁶

Kuhn bringt in folgendem Zitat präzise auf den Punkt, was die Ziele eines emanzipatorischen Geschichtsunterrichts sind:

„Einen Geschichtsunterricht im Schülerinteresse konstruieren heißt, den Schnittpunkt zwischen den Erfahrungen des Schülers, die zu seiner biografischen Identitätsbildung führen, und den historischen Erfahrungen, die seine soziale Identität konstituieren, sichtbar zu machen und als Ausgangspunkt historisch-politischer Lernprozesse zu benutzen.“¹⁵⁷

Kuhn ist der Auffassung, dass der Geschichtsunterricht den Lernenden politische Bildung vermitteln soll. Dabei liegt der Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit Geschichte, der reflektierten Teilhabe an der Geschichtskultur sowie der Entwicklung einer (historischen) Identität.¹⁵⁸

Dennoch konnte sich das Konzept des historischen Lernens nach Kuhn nicht durchsetzen, weshalb Lücke hier von einer „verpassten Chance“ spricht.¹⁵⁹ Kuhns Ansatz erscheint auf theoretischer Ebene vielversprechender als das Geschichtsbewusstsein für das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft. Ethnisierende, eurozentristische und nationalorientierte Perspektiven, mangelnde Schülerorientierung sowie das Ausgrenzen von Geschichten von Minderheiten und die fehlende Berücksichtigung von Alterität, wie sie beim Geschichtsbewusstsein bemängelt werden, wären bei Kuhns emanzipatorischem Ansatz kaum vorhanden. Kuhns Konzept strukturiert das historische Lernen ausgehend von

¹⁵⁶ Ebd., S. 27.

¹⁵⁷ Kuhn, Annette: Wozu Geschichtsunterricht? Oder ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich?, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), S. 39 – 47, S. 41.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Lücke, Martin: Neu gelesen: Annette Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, in: Werkstatt Geschichte 89 (2024), S. 146-148, S. 148.

den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, was zur Förderung von Mündigkeit bei den Lernenden beitragen soll. Dadurch würden auch die Stimmen der „nicht-weißen Exot_innen“ Gehör finden, ihre Geschichte(n) sowie Bedürfnisse und Interessen würden in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, wodurch auch Themen und Lehrangebote für eine Migrationsgesellschaft relevanter würden.

3.3.4 Alternativkonzept I: Historische Mündigkeit

Phillip McLean präsentiert ein erstes Alternativkonzept, das in ähnlicher Weise wie Völkel einen ideologiekritischen Ansatz verfolgt und eine enge Verbindung zwischen Ideologie und Bewusstsein betont. Dieses Konzept lässt sich in die Denkschule von Kuhn einordnen. Er kritisiert zum einen die gegenwärtige diskursive Zurückhaltung der Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker in Bezug auf die Betonung der Relevanz von Ideologiekritik und bemängelt zum anderen, dass „die Ideologiekritik weitestgehend aus den Curricula des Schulfachs Geschichte und entsprechend auch aus den Schulbüchern verschwunden ist.“ McLean formuliert aus seiner emanzipatorischen Perspektive,¹⁶⁰ dass das oberste Ziel des historischen Lernens neben der Orientierung die Mündigkeit sei.¹⁶¹ Dieses „Fundamentalziel“ erläutert er näher in seiner im Jahr 2023 erschienenen Arbeit, die grundlegende theoretische Diskussionen im Fach neu befeuert. Durch seine Theorieentwicklung leistet er einen wichtigen Beitrag zum geschichtsdidaktischen Diskurs, wie Nina Reusch betont,¹⁶² und verknüpft mit dem historischen Lernen nicht das Geschichtsbewusstsein, wie es gegenwärtig oft aufgefasst wird, sondern die Mündigkeit. Durch seine Untersuchungen räumt er der Mündigkeit eine zentrale Rolle bei der historischen Bildung ein. Die fehlende Subjektorientierung, die dem gegenwärtigen Konzept des Geschichtsbewusstseins vorgeworfen wird, findet hier eine zentrale Rolle.¹⁶³ Er formuliert:

„Schüler:innen sollen durch die kritisch-reflexive Beschäftigung mit Geschichte Erkenntnisse über die historisch bedingten Freiheitsmöglichkeiten und -hemmnisse ihrer eignen und vergangener Lebensformen gewinnen, um auf diese Weise individuelle Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gegenwart wahrzunehmen und an deren Realisierung mitwirken zu können.“¹⁶⁴

¹⁶⁰ McLean, Philipp: Ideologiekritik als aktuelle Perspektive historischer Bildung?!, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21 (2022), S. 117-130, S. 120.

¹⁶¹ Ebd., S. 118f.

¹⁶² Reusch, Nina: P. McLean: Mündigkeit in der historischen Bildung, in: hsozkult.de (2024), URL: www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-139789, letzter Aufruf: 20.04.2024.

¹⁶³ McLean 2023, S. 296.

¹⁶⁴ Ebd., S. 339.

Somit rückt der Lernende in den Fokus und die Mündigkeit formuliert für ihn zwei miteinander verwobene Ebenen. Wie bereits beschrieben, zielt die Mündigkeit auf der individuellen Ebene auf die Erweiterung und Wahrnehmung der individuellen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung ab. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftlicher Ebene „auch die gesellschaftlich bedingten Freiheitsmöglichkeiten und -hemmnisse aller einschätzen können. Dadurch können sie, wenn nötig, zu gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen, die der Selbstbestimmung aller förderlich sind, und sich widerständig gegenüber solchen Verhältnissen verhalten, die die Selbstbestimmungsmöglichkeiten einschränken.“¹⁶⁵

McLeans Ansatz zeigt eine alternative Möglichkeit auf, historisches Lernen zu vermitteln. Ähnlich wie Kuhns emanzipatorischer Ansatz steht die Schülerorientierung im Mittelpunkt. Dadurch werden Eurozentrismus und die genetisch-chronologische Herangehensweise, wie es dem Geschichtsbewusstsein berechtigterweise vorgeworfen wird, ausgeklammert. Stattdessen bietet McLeans Ansatz dem historischen Lernen die Möglichkeit, einer migrantisch geprägten Gesellschaft gerecht zu werden. Denn andere Perspektiven und Themen gewinnen mit seinem Ansatz an Wert, da man sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert.

3.3.5 Alternativkonzept II: Historische Agency

Abschließend zu diesem Abschnitt möchte ich ein weiteres alternatives Konzept zum Geschichtsbewusstsein vorstellen, nämlich die (historische) Agency. Wie die anderen vielversprechenden alternativen Konzepte zum Geschichtsbewusstsein, läuft auch die Debatte über die (historische) Agency weitgehend unter dem Radar. Dieses Konzept würde ich vorsichtig gesagt auch der Denkschule Kuhns zuordnen. „Vorsichtig“, weil es sich um ein Konzept aus dem englischsprachigen Raum handelt.¹⁶⁶ Agency bezieht sich im Wesentlichen auf die Handlungsmächtigkeit oder -fähigkeit von Akteurinnen und Akteuren,¹⁶⁷ die durch ihre Handlungen Einfluss auf die Geschichtskultur nehmen.¹⁶⁸ Somit

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Heyer, Kent den: Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change, in: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hrsg.): The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning, New York 2018, S. 227–251.

¹⁶⁷ Sieberkrob, Matthias: Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung, Göttingen 2023, S. 72.

¹⁶⁸ Chmiel, Cornelia/Yıldırım, Lale: »Wenn man politisch was reißen will« – Agency im geschichtskulturellen Wandel, in: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022, S. 385–399, S. 388.

verfolgt das Konzept der Agency einen emanzipatorischen Ansatz und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte an etablierte geschichtsdidaktische Theorien.¹⁶⁹

Angesichts des aktuellen wegweisenden Theorieverständnisses von Rüsen stellt sich die Frage, wie die Vergangenheit erinnert wird. Wer wird in dieser Erinnerung berücksichtigt? Welche Stimmen werden gehört? In einer Migrationsgesellschaft stellt sich die Frage, welche Erinnerungen und Stimmen zu gemeinsamen kollektiven Erinnerungen werden. Zusammengefasst: Welche Geschichten werden erzählt, wahrgenommen und anerkannt?¹⁷⁰ Derzeit herrscht die weit verbreitete Annahme vor, dass „beim Sprechen über Gruppen von einer [gemeinsamen] Erinnerung, einer Geschichte und gleichsam einer Kultur [oder einem ‚Volk‘] ausgegangen [wird].“¹⁷¹ Die Studie von Yıldırım zeigt ebenfalls auf, dass die Geschichten von Menschen mit »Migrationsgeschichte« nicht erzählt, nicht gehört und nicht anerkannt werden.¹⁷² Wenn man unter (historischer) Agency

„die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteur*innen[versteht], sich historische Kategorien und Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher oder kollektiver Identitäten und Interessen anzueignen sowie mit Vorstellungen von und Einstellungen zu Vergangenheit umzugehen, sie zu re-konstruieren oder sie potenziell eigen-sinnig dynamisch zu verändern und zu erzählen, um partizipativ Gesellschaft zu gestalten,“¹⁷³

dann birgt die Agency ein erhebliches Potenzial, dem historischen Lernen in einer postmigrantischen Gesellschaft gerecht zu werden. Denn zurzeit sei das „historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft noch eine Utopie und keine Realität“, so Yıldırım.¹⁷⁴

Sieberkrob liefert in seiner Dissertation einen ersten Ansatz in der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskussion, der historisches Lernen mit Agency verbindet. Dabei stützt er sich auf Kent den Heyer.¹⁷⁵ Auch er orientiert sich an einem sozialwissenschaftlichen Ansatz von Agency und versteht darunter „ein[en] zeitlich eingebettete[n] Prozess, [der] das Verhältnis von sozialer Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit [...] verzeitlicht.“¹⁷⁶ Ähnlich wie beim Geschichtsbewusstsein

¹⁶⁹ Ebd. S. 386.

¹⁷⁰ Yıldırım, Lale: Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft : historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit, in: Lernen aus der Geschichte 03 (2021), S. 24-29, S. 24.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Yıldırım 2018, S. 278ff.

¹⁷³ Yıldırım 2021, S. 25.

¹⁷⁴ Ebd., S. 28.

¹⁷⁵ Heyer 2018.

¹⁷⁶ Sieberkrob 2023, S. 73.

werden dabei drei Zeitebenen identifiziert: das iterative (Vergangenheit), das projektive (Zukunft) und das praktisch-evaluative (Gegenwart).¹⁷⁷

Sieberkrob vertritt einen emanzipatorischen Ansatz des historischen Lernens. In diesem Zusammenhang beziehe sich die Agency auf den handlungsfähigen Menschen, der die Fähigkeit besitzt, eigene Entscheidungen zu treffen und Veränderungen herbeizuführen. Dabei spielen zwei Aspekte eine wesentliche Rolle. Erstens befähigt sie die Lernenden zur Analyse von Agency, indem sie verstehen lernen, wie Menschen in der Vergangenheit gehandelt haben. Durch die Untersuchung von Entscheidungsprozessen und Initiativen zur Veränderung können sie besser verstehen, wie historische Ereignisse verlaufen sind und welche Auswirkungen sie hatten. Zweitens geht es um die Förderung von Agency, indem die Lernenden ermutigt und unterstützt werden, selbst aktiv zu werden, um Veränderungen herbeizuführen. Statt bestehende Regeln, Gewohnheiten und Strukturen zu reproduzieren, sollen diese überwunden und transformiert werden.¹⁷⁸ In beiden Fällen kann die Agency dazu führen „Identitäten, Interaktionen und Institutionen nicht nur stabilisier[t] und [ge]ordn[t] [werden], sondern genau diese Ordnungen auch durch Dekonstruktion, [...] kritische Gegenerzählungen und andere Erzählungen destabilisier[t] [werden].“¹⁷⁹

Auch dieser Ansatz birgt ein vielversprechendes Potenzial für das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft. Der Agency-Ansatz löst das Lernen von einer ethnozentrischen Perspektive und eröffnet eine Vielzahl von Möglichkeiten, Geschichte(n) anders zu erzählen, zu hören und im Idealfall sogar anzuerkennen. Es bietet die Chance, den gängigen Unterricht, der oft nach dem Motto „Geschichte von Weißen für Weiße“ verläuft, aufzubrechen und somit neue und alternative Perspektiven, Themen und Lehrangebote in das historische Lernen in der Migrationsgesellschaft zu integrieren. Der Fokus liegt auf der Handlungs- und Mündigkeitsebene der Lernenden, dem Interesse und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, sodass sie ermutigt und befähigt werden, aktiv und emanzipatorisch Veränderungen herbeizuführen, im Sinne der Mündigkeit. Diese emanzipatorische und mündige Handlungsweise bietet zudem die Möglichkeit, auch Perspektivwechsel in die Erinnerungskultur einzuführen, ähnlich wie es Nevim Çil 2007 tat. Das Ergebnis der Agency, das dazu führen kann, „Identitäten, Interaktionen und Institutionen nicht nur [zu] stabilisieren und [zu] ordnen, sondern genau diese Ordnungen auch durch Dekonstruktion, [...] kritische Gegenerzählungen und andere Erzählungen [zu]

¹⁷⁷ Nähere Informationen hierzu siehe: Sieberkrob 2023, S. 72-83.

¹⁷⁸ Ebd., S. 79.

¹⁷⁹ Ebd., S. 80.

destabilisieren“, könnte möglicherweise dem gegenwärtigen Identitätskonflikt vieler Lernenden mit »Migrationsgeschichte« entgegenwirken. Anders als das konfrontative Konzept des Geschichtsbewusstseins, das ein »Wir« vs. »Ihr« fördert, ermöglicht die Agency die Analyse und Destabilisierung solcher (Macht-)Strukturen und Verflechtungen. Schlussendlich kann sich der Lernende sinnbildend sich für (s)eine Geschichte(n) entscheiden.

3.3.6 Möglichkeiten und Chancen der emanzipatorischen Denkschule

Bei der Betrachtung der Konzepte von Kuhn, McLean und der historischen Agency wird deutlich, dass sie mehrere zentrale Ansätze teilen. Im Wesentlichen lassen sich hierbei vier Schlüsselaspekte herausarbeiten. Annette Kuhns Ansatz legt die Grundlage für die emanzipatorische Denkschule und gestaltet das historische Lernen, indem sie die Lernenden zur Mit- und Selbstbestimmung befähigt. Hierdurch rückt das Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lebenswelt in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts. Auf ähnliche Weise verhält es sich bei McLean, der anstelle der Emanzipation die Mündigkeit als oberstes Ziel des historischen Lernens sieht. Seine Theorieentwicklung betont die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden, ähnlich wie bei Kuhn. Auch die Agency legt mit ihrem emanzipatorischen Ansatz Wert auf die Handlungsmächtigkeit der Lernenden. Sie sollen die Fähigkeit entwickeln, durch ihre Handlungen Einfluss auf ihre Gegenwart, Geschichte und Geschichtskultur zu nehmen.

Ein weiterer Aspekt, den die drei Konzepte gemeinsam haben, ist die Relevanz der Schülerorientierung und die Lebenswelt der Lernenden. Kuhns Ansatz legt einen starken Fokus darauf, die Erfahrungen und Interessen der Lernenden einzubeziehen, um den Geschichtsunterricht relevanter und inklusiver zu gestalten. McLean kritisiert das derzeitige Konzept des Geschichtsbewusstseins für seine fehlende Subjektorientierung und betont die Bedeutung einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Geschichte, um die Freiheitsmöglichkeiten und -hindernisse der Lernenden zu erweitern. Ebenso fordert das Konzept der Agency die aktive Teilnahme der Lernenden, indem sie historische Handlungsoptionen analysieren und selbst Veränderungen anstoßen.

Eine dritte gemeinsame Ebene der drei Ansätze ist ihre Betonung der kritischen Reflexion und Ideologiekritik. Kuhn betont die Notwendigkeit, dass historisches Lernen politische Bildung vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte anregen sollte. McLean kritisiert, dass Ideologiekritik weitgehend aus den

Lehrplänen des Geschichtsunterrichts verschwunden ist und hebt die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Beschäftigung mit historischen Themen hervor. Ebenso fördert das Konzept der Agency die Dekonstruktion und kritische Analyse bestehender Machtstrukturen und Erzählungen, um neue Perspektiven zu eröffnen und die Geschichtskultur zu transformieren.

Darüber hinaus sei hier als letztes die Förderung der Identität und Inklusion der Lernenden als gemeinsames Ziel der Ansätze zu nennen. Kuhn sieht das Ziel des Geschichtsunterrichts unter anderem darin, die eigene Identität zu stärken und inklusiver zu gestalten. McLean hebt mit dem Konzept der historischen Mündigkeit hervor, wie wichtig es ist, dass die Lernenden die Fähigkeit erlangen, gesellschaftliche Verhältnisse zu bewerten und zu gestalten, was wiederum zur Stärkung ihrer eigenen Identität beiträgt. Die Agency ermöglicht es den Lernenden, durch aktive Auseinandersetzung mit der Geschichte ihre Identitäten zu festigen und zu verändern.

Die vorgestellten drei Konzepte bieten zahlreiche Ansätze, um das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft inklusiver, relevanter und emanzipatorischer zu gestalten. Indem der Fokus auf die Lebenswelten und Interessen der Lernenden gelegt wird, können verschiedene Perspektiven und Geschichten in den Unterricht integriert werden, was zu einer breiteren Repräsentation von Minderheiten und migrantischen Gruppen führt. Die Betonung der kritischen Reflexion und Ideologiekritik unterstützt die Lernenden dabei, Geschichte aktiv zu hinterfragen und ein tieferes Verständnis für ihre eigenen historischen Wurzeln sowie für die gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen zu entwickeln, die ihre Gegenwart beeinflussen.

Indem die Geschichten und Erfahrungen von migrantischen Gruppen in den Unterricht integriert und nicht wie gegenwärtig ignoriert werden, kann das historische Lernen vieles zum Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft beitragen. Zusammenfassend bieten die drei Konzepte eine vielversprechende Grundlage für ein historisches Lernen, das die Bedürfnisse und Interessen einer vielfältigen und migrationsgeprägten Gesellschaft angemessen berücksichtigt

4 Forderungen für das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft: Wie sollte der Geschichtsunterricht in einer Migrationsgesellschaft aussehen?

Es ist unbestreitbar, dass die Geschichtsdidaktik das Geschichtslernen an die zunehmend multikulturelle und diverse Gesellschaft in Deutschland anpassen und weiterentwickeln muss. Ebenso klar ist, dass in diesem Bereich intensiver geforscht und publiziert werden sollte. Eine erste fachdidaktische Studie zum Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft legt Bettina Alavi vor.¹⁸⁰ Schon 1998 formulierte sie die Forderung, dass die Schulen sich auf die Herausforderung der veränderten gesellschaftlichen Realität reagieren solle „und die Aufgabe annehmen, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer solchen dauerhaft multiethnischen Gesellschaft vorzubereiten.“¹⁸¹ Sie sah im schulischen Unterricht das Potenzial, eine wichtige Integrationsaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, indem sie lernen, „aus divergierenden sozio-kulturellen Prägungen ihre eigene ‚Identitätsmischung‘ zu finden, mit Fremden und Fremdheit umzugehen und dabei Fähigkeiten wie Toleranz, Ambiguitätstoleranz und Empathie zu entwickeln.“¹⁸² Auch Andreas Kröber engagiert sich in diesem Bereich und veröffentlicht Werke, die beschreiben, wie historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft gestaltet sein sollte.¹⁸³

Die beiden genannten Geschichtsdidaktiker stützen ihre Formulierungen auf das gängige Verständnis des historischen Lernens nach Jeismann. Im vorherigen Kapitel habe ich ausführlich erörtert, warum das Konzept des Geschichtsbewusstseins problematisch ist und ein Umdenken im Geschichtslernen erforderlich macht. In Anlehnung an die bisherigen Forderungen für das Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft und mit dem Ziel, sich vom Geschichtsbewusstsein zu einem emanzipatorischen historischen Lernen zu bewegen, werde ich in diesem Kapitel Forderungen für das historische Lernen in der Migrationsgesellschaft formulieren.

Ich bin überzeugt, dass die im Folgenden formulierten Forderungen einen wertvollen Beitrag zum Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft leisten werden. Dennoch sind sie nicht abschließend und lassen Raum für umfassendere Forschung. Zusätzliche Ausarbeitungen

¹⁸⁰ Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund von migrationsbedingter Veränderung, Frankfurt am Main 1998.

¹⁸¹ Ebd., S. 1.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Körber 2001; und Körber 2019.

und Untersuchungen zum historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft sind daher dringend notwendig und sehr wünschenswert.

- **Forderung 1: Abkehr vom aktuellen Verständnis des Geschichtslernens (Geschichtsbewusstsein) hin zu einem emanzipatorischen historischen Lernen**

Im Hauptteil dieser Arbeit wurde ausführlich diskutiert, warum das Konzept des Geschichtsbewusstseins für das historische Lernen in der Migrationsgesellschaft unzureichend ist. Es ist immer noch Geschichte von »Weißen« für »Weiße«, bei der andere Perspektiven und Menschen mit »Migrationsgeschichte« ausgegrenzt und diskriminiert werden. Das Geschichtsbewusstsein ist weit entfernt von den Lebenswelten der Lernenden und fördert eine rassistische Art zu denken. Daher ist ein Umdenken in der Vermittlung historischen Lernens notwendig, und zwar in Richtung eines emanzipatorischen Lernens. Die Möglichkeiten und Chancen hierfür wurden im Kapitel 3.3.6 aufgezeigt. Ich bin der Meinung, dass die Denkschule Kuhns erheblich zum Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft beitragen kann.

- **Forderung 2: Ausbildung und Förderung von hybriden Identitäten**

Eine weitere Problematik, was das Geschichtsbewusstsein mit sich bringt, ist, dass es in erster Linie die Lernenden mit »Migrationsgeschichte« in eine Identitätskrise führt. Um dem entgegenzuwirken, muss das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft hybride Identitäten fördern und ausbilden. In der sich globalisierenden Welt entwickelt sich Deutschland immer mehr zu einer superdiversen¹⁸⁴ Gesellschaft. Immer mehr Menschen bringen unterschiedliche Erfahrungen mit ein und wachsen in mehreren unterschiedlichen Kulturen und Umgebungen auf oder bekommen diese durch ihr Umfeld und Online mit. Um Identitätskrisen bei Menschen zu vermeiden, sollte das historische Lernen daher nicht wie gegenwärtig eine homogene, deutsch-nationale, sondern eine hybride Identität fördern, bei dem sich Menschen zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlen können, denn hybride Identitäten bieten vielfältige Chancen für die Gesellschaft. Sie können traditionelle Strukturen erneuern, indem sie unterschiedliche kulturelle Muster kombinieren, und als Mittler in Konflikten fungieren, da ihre Mehrsprachigkeit und

¹⁸⁴ Mehr zu Superdiversität siehe: El-Mafaalani, Aladin: Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation, in: Fischer, Christian; Platzbecker, Paul (Hrsg.): Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, Münster 2023, S. 79-87.

Empathie sie zu effektiven Vermittlern machen. Weiterhin würden Zusatzqualifikationen ausgebildet bzw. gefördert werden, die ihnen im gesellschaftlichen Wettbewerb Vorteile verschaffen. Darüber hinaus können Menschen, die hybride Identitäten besitzen, zwischen Kulturen, zwischen der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft Brücken bauen, was somit dazu führt, dass Vorurteile abgebaut werden und sie zum gesellschaftlichen Frieden beitragen. Außerdem erstreckt sich die Rolle als Brückenbauer auch auf die internationale Ebene, wo sie als Vermittler wirken können. Hybride Identitäten fördern somit eine vertiefte politische und kulturelle Partizipation in den europäischen Gesellschaften.¹⁸⁵

- **Forderung 3: Multiperspektivität durch Migrationsgeschichte**

Dieser Aspekt beinhaltet mehrere Forderungen. Durch Prozesse von Migration entstanden und entstehen immer wieder neue historische Erfahrungen und Erzählungen, was auf sehr unterschiedliche Art und Weise die Möglichkeit neuer Perspektiven eröffnet,¹⁸⁶ die Eingang in das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft finden sollten. Dieser Aspekt fordert zuallererst einen Wechsel der thematischen Schwerpunkte des Geschichtsunterrichts, weg von einer national-eurozentristischen Geschichtsbetrachtung hin zur Migrationsgeschichte (Forderung 3.1). Denn Migrationsgeschichte durchbricht „rein nationale Geschichtsbilder, da die Grenzüberschreitung konstitutives Element dieser Geschichte ist.“¹⁸⁷ Hier geht es nicht darum, die nationale Geschichte zu ignorieren oder an den Rand zu stellen. Vielmehr geht es darum, dass der Schwerpunkt auf Migrationsgeschichte gelegt wird, der das Nationale beinhaltet, aber erweitert und übersteigt.¹⁸⁸ Hierdurch erkennen und reflektieren die Lernenden ihre eigene Vernetzung in Geschichte(n) und werden historisch begründet handlungs- und orientierungsfähig.¹⁸⁹

Dieser Fokus eröffnet weitere Ebene der Multiperspektivität, welches viel mehr als nur die Auswahl und die Perspektiven der Quellen ist. Sie ist vielmehr die Erfahrung und historische Erzählungen, die durch Migration und Migranten eingebracht werden, welches sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch des Auswanderungslandes auf politischer und

¹⁸⁵ Foroutan 2009, URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa/>, letzter Aufruf: 02.06.2024.

¹⁸⁶ Ohliger, Rainer: »Am Anfang war...« Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 109-127, S. 111.

¹⁸⁷ Ebd., S. 114.

¹⁸⁸ Ebd., S. 113.

¹⁸⁹ Albers, Anne: »Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?« Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte, Göttingen 2015, S. 51-75, S. 51.

wirtschaftlicher sowie auf sozialer und kultureller Ebene abspielt.¹⁹⁰ Beispielsweise könnte die im Rahmen der Geschichte der Arbeitsmigration sowohl die deutsche Perspektive als auch die Herkunftsperspektive dargelegt werden (Forderung 3.2). Als ein exemplarisches Beispiel hierfür soll die Arbeitsmigration aus der Türkei dienen. Im Rahmen des Anwerbeabkommens, das von Deutschland initiiert wurde, sollte nicht nur die deutsche Perspektive aufgezeigt werden, sondern auch die türkische. Denn die inneren Bedingungen in der Türkei, die zum Abkommen führten, waren auch entscheidend. In der Türkei fand zu dieser Zeit eine starke Urbanisierung statt, und es kam zu erheblichen Veränderungen auf dem Land. Zudem war das Land bestrebt, sich zu modernisieren und sich stärker nach Westen zu öffnen. Die hohe Arbeitslosigkeit und die demografische Struktur mit einer jungen Bevölkerung trugen ebenfalls dazu bei, dass viele Türken nach Deutschland migrierten. Diese Faktoren führten gemeinsam dazu, dass das Anwerbeabkommen sowohl für Deutschland als auch für die Türkei von großer Bedeutung war.¹⁹¹

Eine weitere Möglichkeit bietet die Migrationsgeschichte, indem „fremde“ Blicke auf die nationalen Narrativen geworfen werden (Forderung 3.3). Eine Studie hierzu ist die Arbeit von Georgi, wie ich schon im vorherigen Kapitel näher erläutert habe oder aber auch die Betrachtung des Mauerfalls, wie Nevim Çil formulierte. Somit sorgt die Migrationsgeschichte für eine Perspektiverweiterung in der deutschen Gesellschaft. Durch den multiperspektivischen Blick auf strittige oder moralisch besonders aufgeladene nationale Geschichten werden Kontroversität zugelassen und auch ablehnende oder andere Deutungen und Zugänge ermöglicht.¹⁹²

Die türkeibezogene Migrationsgeschichte dient hier lediglich als exemplarisches Beispiel. Es ist von zentraler Bedeutung, dass in der deutschen Migrationsgesellschaft auch die Geschichten und Erfahrungen weiterer innermigrantischer Perspektiven wahrgenommen, gehört und erzählt werden.

- **Forderung 4: Die unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden einbringen**

Gegenwärtige gesellschaftliche Themen, Geschichten und Kontroversen, die in einer Migrationsgesellschaft gegeben sind, sollten nicht einfach als gegeben an- und hingegenommen werden. Stattdessen sollte darüber kritisch nachgedacht und reflektiert werden, wie historisch- politische Erfahrungen unserer Gesellschaft heute geprägt haben und

¹⁹⁰ Ebd., S. 125.

¹⁹¹ Ebd., S. 115.

¹⁹² Ebd., S. 122.

prägen. Durch dieses problemorientierte Handeln wird über die historischen Entwicklungen kritisch nachgedacht und diskutiert, anstatt klare, schwarz-weiß Antworten zu geben.¹⁹³ Als ein Beispiel hierfür sei der Palästina-Israel-Konflikt genannt. Statt den Konflikt einfach als gegeben anzunehmen, ist es wichtig, kritisch über seine Ursprünge, Auswirkungen und mögliche Lösungen nachzudenken und zu reflektieren. Es ist wichtig zu fragen, warum welche Partei sich wie positioniert und wie die globale Entwicklungen und Blicke darauf sind.

- **Forderung 5: Einbringen von Geschichten von friedlichem und harmonischem Zusammenleben unterschiedlicher Religionen, Gemeinschaften und Kulturen.**

Die Einbindung von Erzählungen über ein friedliches und harmonisches Miteinander verschiedener Religionen, Gemeinschaften und Kulturen birgt zahlreiche Vorteile für das historische Lernen in einer Migrationsgesellschaft. Diese Geschichten, wie beispielsweise die Convivencia¹⁹⁴ in Cordoba oder das friedliche Miteinander im Osmanischen Reich im 16. Jahrhundert^{195, 196} bieten eine breite Palette an Perspektiven, die es ermöglichen, die Geschichte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu verstehen. Sie fördern Toleranz, Respekt und Verständnis für die Vielfalt innerhalb der Gesellschaft und stärken das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Integration solcher Geschichten fördert meiner Ansicht nach interkulturelle Kompetenzen und baut Vorurteile ab. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, Diskriminierung und soziale Ungerechtigkeit zu bekämpfen, indem sie positive Beispiele für ein respektvolles Miteinander hervorheben und damit eine inklusivere Gesellschaft fördern. Ausgehend von gegenwärtigen Initiativen wie beispielsweise dem „House of One“¹⁹⁷, welches sich dafür einsetzt, durch interreligiösen Dialog ein friedliches und harmonisches Miteinander in der gemeinsamen Gesellschaft zu ermöglichen, kann durch Gegenwartbezüge und historische Beispiele aufgezeigt werden, dass es Diversität und Vielfalt schon immer gab und dass ein friedliches Miteinander möglich ist. Damit kann auch der Wahrnehmung gegengesteuert werden, dass Migration und Vielfalt häufig mit negativen Aspekten in Verbindung gebracht werden.

¹⁹³ Körber 2019, S. 15.

¹⁹⁴ Ghazzi, Samira: Vielfalt in al-Andalus, in: LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V. (Hrsg.): Convivencia in Cordoba. Handbuch für das Planspiel, Berlin 2021, S. 16-20.

¹⁹⁵ Bağ, Enes: Das Zusammenleben im Osmanischen Reich des 16. Jahrhunderts, in: LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V. (Hrsg.): Konstantinopels Kapalı Çarşı, Berlin 2024, S. 12-19.

¹⁹⁶ Sowohl in Cordoba als auch in Konstantinopel sorgte die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt für eine Blütezeit dieser Gesellschaft. Siehe hierfür Fußnote 194 und 195.

¹⁹⁷ Nähere Informationen zum House of One siehe: <https://house-of-one.org>.

5 Fazit und Schluss

Diese Masterarbeit hat sich mit dem historischen Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft auseinandergesetzt und sowohl Theorie als auch Praxis kritisch hinterfragt. Sie kommt zu dem Schluss, dass das gegenwärtige historische Lernen, basierend auf dem Konzept des Geschichtsbewusstseins, einer gründlichen Überprüfung und einer Veränderung bedarf. Die Arbeit verdeutlicht, dass der gegenwärtige Geschichtsunterricht oft nicht in der Lage ist, die vielfältigen Bedürfnisse und Perspektiven einer zunehmend diversen Gesellschaft zu berücksichtigen, sondern weiterhin von einer weißen, nationalen und exklusiven Perspektive dominiert wird. Besonders besorgniserregend ist die Erkenntnis, dass das derzeitige historische Lernen zu einer Form des rassistischen Denkens führen kann bzw. führt. Es trägt zur Reproduktion rassistischen Gedankenguts bei und verursacht Identitätskrisen bei Lernenden mit »Migrationsgeschichte«, da sie nicht gehört und nicht anerkannt werden und ihr Geschichte(n) nicht erzählt werden.

Nachdem auf theoretischer und praktischer Ebene Kritik geübt wurde, wurden Alternativkonzepte vorgestellt, die sich an der emanzipatorischen Denkschule Kuhns orientieren. Konzepte wie Historische Mündigkeit und Historische Agency bieten vielversprechende Ansätze, um den Geschichtsunterricht inklusiv und zukunftsorientiert zu gestalten. Sie verlangen ein Umdenken in der Vermittlung historischer Inhalte und betonen die aktive Einbeziehung aller Lernenden.

Im abschließenden Kapitel wurden klare Forderungen und Vorschläge für einen zukunftsfähigen Geschichtsunterricht formuliert. Es wird die Abkehr vom traditionellen Verständnis des Geschichtslernens, dem Geschichtsbewusstsein, hin zu einem emanzipatorischen historischen Lernen gefordert. Zudem sollte die Ausbildung und Förderung hybrider Identitäten einen Kernbestandteil des historischen Lernens darstellen. Dabei spielt die Multiperspektivität, insbesondere durch die Einbeziehung der Migrationsgeschichte, eine zentrale Rolle. Des Weiteren sollten die unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden aktiv eingezogen werden, um einen lebendigen und relevanten Unterricht zu gewährleisten. Schließlich wird die Einbindung von Geschichten betont, die das friedliche und harmonische Zusammenleben unterschiedlicher Religionen, Gemeinschaften und Kulturen thematisieren, um das Verständnis für kulturelle Diversität zu fördern und als Vorbild für ein respektvolles Miteinander zu dienen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Geschichtsunterricht in einer Migrationsgesellschaft einen Paradigmenwechsel benötigt: weg von einer nationalstaatlich

und eurozentristisch geprägten Erzählung hin zu einem pluralistischen, multiperspektivischen und emanzipatorischen Ansatz. Es bedarf einer Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, der die Vielfalt und die transkulturellen Realitäten der Gesellschaft angemessen widerspiegelt.

Ein solcher Wandel ist nicht nur wünschenswert, sondern dringend erforderlich, um den Herausforderungen und Chancen der Migrationsgesellschaft im 21. Jahrhundert Rechnung zu tragen und die Grundlage für ein gemeinsames, respektvolles und friedliches Zusammenleben in der Zukunft zu schaffen.

Zum Abschluss möchte ich gerne ein Zitat von Rumi, einem der bedeutendsten Dichter des Mittelalters, anführen: „Biz pergel gibiyiz. Bir ayağımız din üzerinde sağlamca durur, öteki ayağımız yetmiş iki milleti dolaşır.“¹⁹⁸ Dieses Zitat enthüllt eine tiefe Wahrheit über die Bedeutung persönlicher Stabilität und kultureller Vielfalt. Es verdeutlicht, dass wir wie ein Zirkel sind, mit einem Fuß fest in unseren Überzeugungen und der (hybriden) Identität verwurzelt, während der andere Fuß die Vielfalt der Welt erkundet. Es betont, dass erst wenn wir unsere eigene (hybride) Identität festigen und achten, wir wirklich offen sein können für andere Kulturen und Gemeinschaften. Nur durch diese Offenheit und Akzeptanz können wir echte Harmonie und Verständnis erlangen und gemeinsam in Frieden leben. Ein solcher Dialog und diese Offenheit sind in meinen Augen der Schlüssel zu einem friedlichen und respektvollen Zusammenleben.

¹⁹⁸ Özcan, Hüseyin: Mevlana'da Ask ve İlim, in: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, Online URL: https://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20%20EDEBIYATI/huseyin_ozcan_mevlanada_ask_ve_ilim.pdf, S. 1, letzter Aufruf: 04.06.2024;

Deutsche Übersetzung: „Wir sind wie ein Kompass. Ein Fuß steht fest auf dem Glauben (Überzeugungen, Werte und Identität), der andere Fuß durchstreift zweiundsiebzig Gemeinschaften.“;

Die Ausdrucksweise „72 Millet“ wird oft im Kontext des Osmanischen Reiches verwendet. „Millet“ ist ein Begriff aus dem Türkischen, der ursprünglich „Religionsgemeinschaft“ bedeutete. Im Kontext des Osmanischen Reiches wurde der Begriff erweitert, um verschiedene religiöse und ethnische Gruppen zu beschreiben, die innerhalb des Reiches lebten und bestimmte Autonomie in ihren religiösen und zivilen Angelegenheiten hatten. Die „72 Millet“ bezieht sich auf die Idee, dass das Osmanische Reich eine Vielzahl von verschiedenen religiösen und ethnischen Gruppen umfasste. Obwohl die genaue Zahl möglicherweise nicht immer genau 72 war, symbolisiert der Ausdruck die Vielfalt und das Multikulturalismus des Reiches. Es umfasste Muslime, Christen, Juden und andere Glaubensrichtungen, die jeweils eigene Gemeinschaften und Gesetze hatten, die von den zentralen osmanischen Behörden anerkannt wurden. Siehe hierfür: Bağ 2024.

6 Literaturverzeichnis

Ahlrichs, Johanna: Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen, 2015.

Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund von migrationsbedingter Veränderung, Frankfurt am Main 1998.

Albers, Anne: »Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?« Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte, Göttingen 2015, S. 51-75.

Altun, Tülay: Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft, Münster 2021.

Andreas Frings: Ist Geschichtsbewusstsein germanozentrisch? Geschichte verwalten, in: geschichtsadmin.hypotheses.org, Juni 2014, URL: <https://doi.org/10.58079/p11g>, letzter Aufruf: 18.03.2024.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich, Berlin 2012.

Ashelm, Michael: Wirbel um Özil und Gündogan: „Geschmacklose Wahlkampfhilfe für Erdogan“, in: faz.net (2018), URL: <https://www.faz.net/aktuell/sport/fussball-wm/dfb-spieler-oezil-und-guendogan-posieren-mit-erdogan-15589331.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Auffermann, Bärbel: Menschheitsgeschichte. Migration gab es schon immer, in: deutschlandfunknova.de (26. April 2020), URL: <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/ur-und-fruehgeschichte-migration-gab-es-schon-immer#:~:text=Guckt%20man%20sich%20die%20Geschichte,natürlichen%20Bestandteil%20unseres%20Lebens%20akzeptieren.%22>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Arnd, Tobias: Ohne Sinn und Sinnlichkeit. Gedanken zur Realität des Geschichtsunterrichts in den nicht gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I, in: Lars Deile/Jörg van Norden (Hrsg.): Brennpunkte des Geschichtsunterrichts – Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag, Schwalbach 2021, S. 64-70.

Bağ, Enes: Das Zusammenleben im Osmanischen Reich des 16. Jahrhunderts, in: LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V./Guten Morgen, Abendland! Europa ist mehr. (Hrsg.): Konstantinopels Kapalı Çarşı, Berlin 2024, S. 12-19.

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 323 - 407.

Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart 2023.

Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration: Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.

Belousova, Katja/Metzger, Nils: Sylt kein Einzelfall: Wie ein Techno-Hit rassistische Hymne wurde, in: zdf.de (2024), URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/sylt-lamour-toujours-rassismus-rechtsextremismus-100.html>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

Berlin Taz: Neue Details zu Skandal-Video von Sylt: Champagner, Rolex und Rassismus, in: taz.de (2024), URL: <https://taz.de/Neue-Details-zu-Skandal-Video-von-Sylt/!6010089/>, letzter Aufruf: 28.05.2024.

Berlinale: Jurys. Ilker Çatak, in: berlinale.de (2024), URL: <https://www.berlinale.de/de/archiv/preise-jurys/jurys.html/jc=germany/y=2024/o=desc/p=1/rp=40>, Aufruf: 26.05.2024.

Berliner Rahmenlehrplan: Teil C Geschichte Jahrgangsstufen 7 – 10, URL: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf, S. 3, letzter Aufruf: 22.02.2024.

Berliner Rahmenlehrplan: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Geschichte, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_Geschichte_BB_2018.pdf, S. 11, letzter Aufruf: 22.02.2024.

Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2004, S. 103–122.

Bühler-Otten, Sabine/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz: Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen, in: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Wiesbaden 2000, S. 279-319.

Bundesministerium des Innern und für Heimat & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Migrationsbericht der Bundesregierung 2022, in: bamf.de (2024), URL: <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.mb.2022.d.2024.migrationsbericht.1.0>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung: Ausländische Bevölkerung (1970-2021), in: bib-bund.de, URL: https://www.bib.bund.de/Permalink.html?cms_permaid=1217852, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Çil, Nevim: Topographie des Außenseiters. Türkische Generationen und der deutsch-deutsche Wiedervereinigungsprozess, Berlin 2007.

CDU Extra 29: Ergebnisse der Koalitionsgespräche, in: kas.de (1. Oktober 1982), URL: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=dc4bacdb-e642-125e-070f-22bbde46f470&groupId=252038, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Chmiel, Cornelia/Yıldırım, Lale: »Wenn man politisch was reißen will« – Agency im geschichtskulturellen Wandel, in: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022, S. 385-399.

Czyborra, Christian/Refai, Mohamed/Yağcı, Nalan: Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu Critical Whiteness in der Geschichtsdidaktik, in Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts 2016, S. 71–91.

Deutscher Filmpreis: Die Preisträger:innen 2023, in: [deutscher-filmpreis.de](https://www.deutscher-filmpreis.de) (2023), URL: <https://www.deutscher-filmpreis.de/preisverleihung/2023/>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

Deutscher Fußball-Bund: Goldener Bambi für Löw und Özil, in: [dfb.de](https://www.dfb.de) (2010), URL: <https://www.dfb.de/maenner-nationalmannschaft/news-detail/goldener-bambi-fuer-loew-und-oezil-25485/full/1/>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Diefenbach, Heike/Weiß, Anja: Zur Problematik der Messung von „Migrationshintergrund“, in: *Münchner Statistik 3. Quartalsheft* (2006), 1-14.

Diehl, Claudia/Schnell, Rainer: “Reactive Ethnicity” or “Assimilation”? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany, in: *International Migration Review* Volume40, Issue 4 (2006), S. 786-816.

Düsterhöft, Jan/Spielhaus, Riem/Shalaby, Radwa: Schulbücher und Muslimfeindlichkeit: Zur Darstellung von Musliminnen und Muslimen in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern, in: Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.): *Online* 2023, URL: <https://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/341/Dossier223.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, letzter Aufruf: 14.03.2024;

El-Mafaalani, Aladin: *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*, Köln 2018.

El-Mafaalani, Aladin: Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation, in: Fischer, Christian; Platzbecker, Paul (Hrsg.): *Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann*, Münster 2023, S. 79-87.

El Ouassil, Samira: Auch Deutsche mit Migrationsgeschichte unter den Nominierten, in: uebermedien.de (2024), URL: <https://uebermedien.de/92815/auch-deutsche-mit-migrationsgeschichte-unter-den-nominierten/>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

Focus Online: WM 2018. Matthäus trifft Putin: „Vielen Dank für diesen World Cup, Mister President“, in: [focus.de](https://www.focus.de) (2018), URL: https://www.focus.de/sport/fussball/wm-2018/wm-matthaeus-zu-putin-eine-der-besten-weltmeisterschaften-der-vergangenen-40-jahre_id_9219089.html, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Foroutan, Naika: *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld 2019.

Foroutan, Naika: Die postmigrantische Gesellschaft, in: bpb.de (20.04.2015), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/>, letzter Aufruf: 15.02.2024.

Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel: Hybride Identitäten - muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa, in: bpb.de (2009), URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa/>, letzter Aufruf: 15.02.24.

Fritsch, Oliver: Mesut Özil und İlkay Gündoğan: Sind halt nur Fußballer, in: zeit.de (2018), URL: <https://www.zeit.de/sport/2018-05/mesut-oezil-ilkay-guendogan-fussballer-recep-tayyip-erdogan-foto>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Georgi, Viola B.: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

Georgi, Viola B.; Kahle, Lena; Freund, Sina Isabel; Wiezorek, Agata: Perspektiven von Lehrkräften Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen, in: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem: Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022, S. 65-127.

Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem: Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2022.

Georgi, Viola B./Ohlinger, Rainer: Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative?, in: Georgi, Viola B./Ohlinger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 7-24.

Georgi, Viola B./Musenberg, Oliver: Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht, in: Barsch et al. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 37-53.

Ghozzi, Samira: Vielfalt in al-Andalus, in: LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V./Guten Morgen, Abendland! Europa ist mehr. (Hrsg.): Convivencia in Cordoba. Handbuch für das Planspiel, Berlin 2021, S. 16-20.

Götz, Georg: Geschichtsunterricht als Kritik? – Der Streit um die kritische Geschichtsdidaktik und seine Folgen, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 9 (2018), S. 61-78, S. 71.

Griese, Hartmut M.: Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik, in: Hartmut M. Griese (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik, S. 43-58.

Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, S. 24-49.

Heyer, Kent den: Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change, in: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hrsg.): The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning, New York 2018, S. 227–251.

Hilal, Moshtari (mooshtarii): Dieses Gesprächsformat kennt kein Skript und keine Redaktion. [...], in: Instagram (15. Februar 2021), URL: <https://www.instagram.com/tv/CLU2dZiqvMG/?hl=de>, letzter Aufruf: 24.02.24.

Horvath, Kenneth: Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren, Norbert Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden 2017, S. 197-216.

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981 – 1997, Frankfurt /M. 1999.

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen, Frankfurt/M. 2005.

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: ‚Wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch, in: Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität 2 (2000), 16-25.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein – Theorie, in: Bergmann/Fröhlich/Kuhn/Rüsen/Schneider (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik Hannover 1997, S. 42-44.

Jung, Dietrich: Religion und Politik in der islamischen Welt, in: bpb.de (31.10.2002), URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26670/religion-und-politik-in-der-islamischen-welt/#footnote-target-3>, letzter Aufruf: 22.02.2024.

Kempe, Robert: Gazprom. Putins langer Arm, in: deutschlandfunk.de (2016), URL: <https://www.deutschlandfunk.de/gazprom-putins-langer-arm-100.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Kollender, Ellen/Hunger, Uwe: Auswirkungen der Einwanderungs- und Integrationspolitik auf Bildung und Erziehung, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn 2018, S. 261-266.

Körper, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster 2001.

Körper, Andreas: Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen, in: PEDOCS Online, Hamburg 2019, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17834/pdf/Koerber_2019_Geschichtslernen_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf (Letzter Aufruf: 25.10.2023).

Körper, Andreas/Borries, Bodo von: Historisches Denken – Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Jahrg. Sonderheft 9 (2008), S. 293-311.

Krösche, Heike/Harders, Levke: Intersektionalität in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (2022), URL: https://socialhistoryportal.org/sites/default/files/CfP_OeZG_2024.pdf, letzter Aufruf: 26.04.2024.

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

Kuhn, Annette: Wozu Geschichtsunterricht? Oder ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich?, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), S. 39 – 47.

Kultusministerkonferenz: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018, in: kmk.org (November 2018), URL:

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf>, letzter Aufruf: 15.02.2024.

Leeb, Thomas: (Geschichts-)Bewußtsein, Regionalität und Lernen – Überlegungen zu ihrem Zusammenhang in geschichtsdidaktischer Absicht, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 183-192.

Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna A./Yiligin, Fidan: Theoretische Hintergründe der Praxis. Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft, in: DA-NRW (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2016, S. 65-71.

Lücke, Martin: Neu gelesen: Annette Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, in: Werkstatt Geschichte 89 (2024), S. 146-148.

Lücke, Martin/Messerschmidt, Astrid: Diversität als Machtkritik perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Barsch et al. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 54-70.

Martenstein, Harald: Martenstein über Ilkay Gündogan und Mesut Özil: Integrierte Dummheit, in: [tagesspiegel.de](https://www.tagesspiegel.de) (2018), URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/integrierte-dummheit-5810008.html>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim 2004.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik, in: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim 2016, S. 8-31.

Mecheril, Paul: Was ist das X im Postmigrantischen?, in: sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 2(3) (2014), S. 107–112.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Andresen et. al. (Hrsg): Migrationspädagogik, Weinheim 2010, S. 7-22.

McLean, Philipp: Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen, Frankfurt am Main 2023.

McLean, Philipp: Ideologiekritik als aktuelle Perspektive historischer Bildung?!, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21 (2022), S. 117-130, S. 120.

Meier-Braun, Karl-Heinz: 62 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei. 30. Oktober 1961: Ein Notenwechsel, der Deutschland verändert hat, in: lpb-bw.de (Oktober 2021), URL: <https://www.lpb-bw.de/anwerbeabkommen-tuerkei>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM): Lehrplanstudie Migration und Integration, in: [integrationsbeauftragte.de](https://www.integrationsbeauftragte.de), URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ce14c357416b8c410d5df58050a52c3d/lehrplanstudie-data.pdf?download=1>, letzter Aufruf: 14.03.2024.

Meyer-Hamme, Johannes: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung, Idstein 2009.

Meyer-Hamme, Johannes Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, in: Sandkühler/Bühl-Gramer/John/Schwabe/Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Bonn 2018 S. 75-92.

Mitteldeutscher Rundfunk: Schröder in der Kritik. Ziemlich beste Freunde: Schröder und Putin, in: [mdr.de](https://www.mdr.de) (2023), URL: <https://www.mdr.de/geschichte/zeitgeschichte-gegenwart/putin-schroeder-freundschaft-russland-ukraine-gazprom-nordstream-lobbyismus-100.html#:~:text=Alt%2DBundeskanzler%20Gerhard%20Schröder%20und,Schröder%20eng%20mit%20Putin%20zusammengearbeitet.>, letzter Aufruf: 16.05.2024.

Münir, Orhan: Minderheiten im Osmanischen Reich, Köln 1937.

Neue deutsche Medienmacher*innen: NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft, 2022 Online, URL: https://neuemedienmacher.de/fileadmin/dateien/Glossar_Webversion.pdf, letzter Aufruf: 20.02.2024.

Neumann, Ursula/Reuter, Lutz: Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. Neuere Entwicklungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 803-817.

Niehaus, Inga/ Hoppe, Rosa/Otto, Marcus/Georgi, Viola B.: Schulbuchstudie Migration und Integration, in: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

(Hrsg.): Online 2015, URL:
https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y, letzter Aufruf: 14.03.2024.

Ohliger, Rainer: »Am Anfang war...« Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 109-127.

Otto, Marcus: Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft: Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Sandkühler, Bühl-Gramer, John, Schwabe, Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 209-224.

Özcan, Hüseyin: Mevlana 'da Ask ve İlim, in: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, Online URL:
https://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20%20EDEBIYATI/huseyin_ozcan_mevlanada_ask_ve_ilim.pdf, letzter Aufruf: 04.06.2024.

Panagiotidis, Jannis: Dossier Migration. Aussiedler, in: bpb.de (14.05.2018), URL:
<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/247811/aussiedler/>, letzter Aufruf: 27.01.2024.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts 2013.

Pandel, Hans-Jürgen: Einführung – Empirische Erforschung des Geschichtsbewusstseins – immer noch ein Desiderat, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Fulda 1988, S. 97-100.

ProSieben, Sat.1 und Kabel Eins: Sylt kein Einzelfall. Nazi-Ohrwurm verbreitet sich unter Jugendlichen auf TikTok, in: newstime, URL:
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=y11z45zcE0w>, letzter Aufruf: 28.05.2024.

Reusch, Nina: P. McLean: Mündigkeit in der historischen Bildung, in: hsozkult.de (2024), URL: www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-139789, letzter Aufruf: 20.04.2024.

Rothberg, Michael; Hauenstein, Hanno: Nazi-Hintergrund, NS-Erbe und materielle Kontinuität: Das Schweigen brechen, in: Berliner-Zeitung.de (10.04.2021), URL:

<https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/nazi-hintergrund-ns-erbe-und-materielle-kontinuitaet-das-schweigen-brechen-li.150838>, letzter Aufruf: 24.02.24.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.

Rüsen, Jörn: Das Ideale Schulbuch: Überlegungen Zum Leitmedium Des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung 14 Nr. 3 (1992), S. 237-250.

Sandkühler, Thomas/Lenkeit, Guido: Exklusion durch historische Bildung? Fachlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe in der Bundesrepublik Deutschland, in: Sandkühler, Bühl-Gramer, John, Schwabe, Bernhardt (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 225-254.

Sachverständigenrat für Integration und Migration: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, in: svr-migration.de, URL: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/09/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-1.pdf>, letzter Aufruf: 11.03.2024.

Sauer, Michael: "Sinnbildung über Zeiterfahrung" – eine Leerformel?, in: Public History Weekly (Online), URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/>, letzter Zugriff: 18.04.2024.

Schneider, Gerd; Toyka-Seid, Christiane: Säkularisierung, in: bpb.de, URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321226/saekularisierung/#:~:text=Die%20Aufklärung%20erklärte%2C%20dass%20die,stärker%20werdende%20Geisteshaltung%20des%20Humanismus,> letzter Aufruf: 22.02.2024.

Sieberkrob, Matthias: Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung, Göttingen 2023.

Soergel, Alix Roxane: Identifikative Integrationsverläufe von Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und Aussiedlerinnen und Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland, Konstanz 2017.

Statistisches Bundesamt: Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund, in: destatis.de, URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html#:~:text=Der%20Migratio>

nshintergrund%20im%20engeren%20Sinne,über%20die%20Eltern%20genutzt%20werden
, letzter Aufruf: 15.02.2024.

Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 080 vom 2. März 2023, in: destatis.de
(02.03.23), URL:
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_080_12.html, letzter
Aufruf: 15.02.2024.

Stern: Erdogan-Affäre. Wie Özil zum Sündenbock für eine ganze Nation gemacht wurde, in:
stern.de (2018), URL: [https://www.stern.de/sport/fussball/wm-2018/wie-mesut-oezil-zum-
suendenbock-fuer-eine-ganze-nation-gemacht-wurde-8163668.html](https://www.stern.de/sport/fussball/wm-2018/wie-mesut-oezil-zum-suendenbock-fuer-eine-ganze-nation-gemacht-wurde-8163668.html), letzter Aufruf:
16.05.2024.

Tagesschau: Statistisches Bundesamt. Bevölkerung wächst auf 84,7 Millionen, in:
tagesschau.de (25.01.2024), URL:
[https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/bevoelkerung-zuwanderung-statistik-
100.html](https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/bevoelkerung-zuwanderung-statistik-100.html), letzter Aufruf: 27.01.2024.

Ullrich, Marc/Splitt, Marco: Geschichtsbewusstsein revisited? Tagungsberichte, in:
hsozkult.de (2014), URL: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-123982>, letzter
Aufruf: 21.03.2024.

Unzicker, Kai/Wieland, Ulrike: Zusammenwachsen in der Einwanderungsgesellschaft. Wie
denkt die Bevölkerung über Teilhabe, Verbundenheit und Zugehörigkeit?, in: bertelsmann-
stiftung.de, URL:
[https://www.bertelsmann-
stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenwachsen-in-der-
einwanderungsgesellschaft-all-1](https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenwachsen-in-der-einwanderungsgesellschaft-all-1), letzter Aufruf: 11.05.2024.

Völkel, Bärbel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den
genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht, in: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke,
Martin (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts. 2016, S. 49-70.

Völkel, Bärbel: Das neue an der inklusiven Geschichtsdidaktik, in: inklusive-
geschichtsdidaktik.info (Online), URL: [http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/das-neue-
an-der-inkluisiven-geschichtsdidaktik/#ankerlinkname2](http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/das-neue-an-der-inkluisiven-geschichtsdidaktik/#ankerlinkname2), letzter Aufruf: 21.04.2024.

Völkel, Bärbel: Kategorie oder Inhalte? Erste Annäherung an eine inklusive
Geschichtsdidaktik, in: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne

Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2016, S. 34-57.

Völkel, Bärbel: Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterricht. Nationalismus als historische Sinnbildung, in: Jürgen Elvert (Hg.), Aschmann, Birgit/Denzel, Markus A./ Kusber, Jan/Scholtyssek, Joachim/Stamm-Kuhlmann, Thomas: Historische Mitteilungen, Online 2014, URL: <http://inklusive-geschichtsdidaktik.info/wp-content/uploads/2018/10/Völkel-B.-Von-ungewollten-Nebenwirkungen-eines-trad.-chronologischen-GU.-Nationalismus-als-hist.-Sinnbildung.pdf>, letzter Aufruf: 26.03.2024, S. 401-412.

Wilhelm, Katharina: Oscar-Beitrag "Das Lehrerzimmer". Begeisterung über den "Thriller zum Nägelabkauen", in: tagesschau.de (2024), URL: <https://www.tagesschau.de/kultur/film-oscars-lehrerzimmer-100.html>, letzter Aufruf: 26.05.2024.

Yıldırım, Lale: Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation, Bielefeld 2018.

Yıldırım, Lale: Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit, in: Lernen aus der Geschichte 03 (2021), S. 24-29.

Yıldırım, Lale/Lücke, Martin: Race als Kategorie historischen Denkens, in: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 146–158.

Zeit Online: Rassistische Gesänge auch auf Schützenfest bei Vechta, in: zeit.de (2024), URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-05/rassistische-lieder-sylt-loeningen-niedersachsen-staatsschutz>, letzter Aufruf: 26.05.2024.