

# Carlos Kölbl Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung

Historisches Erinnern erfolgt in Auseinandersetzung mit der kollektiv bedeutsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. <sup>1</sup> Das geschieht vorzugsweise im Modus des Erzählens. <sup>2</sup> Dabei sind die drei Zeitbezüge alles andere als isolierte, abgeschottete Einheiten. Vielmehr vermögen neue Erfahrungen sowohl unser Verständnis von dem, was einst geschah, nachhaltig zu verändern als auch folgenreiche Spuren in unseren Erwartungshorizonten zu hinterlassen. <sup>3</sup> Einsichten in die

<sup>1</sup> Was Harald Welzer für Erinnerung und Gedächtnis allgemein unterstrichen hat, nämlich ihren unvermeidlich prospektiven Charakter, gilt auch für den Sonderfall des historischen Erinnerns: „Erinnerung hat funktional nichts mit der Vergangenheit zu tun. Sie dient der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken zukünftigen Handelns. Deshalb ist es eine irreführende Vorstellung, dass Gedächtnis vor allem mit der Vergangenheit zu tun habe; ganz im Gegenteil spielen (...) Vorgriffe auf etwas erst in der Zukunft Existierendes, als Orientierungsmittel für die Ausrichtung von Entscheidungen und Handlungen eine mindestens so wichtige Rolle wie der Rückgriff auf real oder vorgestellt erlebte Vergangenheiten.“ Harald Welzer, Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven, in: Christian Gudehus/Arianne Eichenberg/ders. (Hrsg.), Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart-Weimar 2010, S. 8.

<sup>2</sup> Vgl. Jürgen Straub, Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung, in: ders. (Hrsg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998; Carlos Kölbl/Jürgen Straub, Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff, in: Journal für Psychologie, 11 (2003) 1, S. 75–102.

<sup>3</sup> Vgl. Reinhart Koselleck, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1989.

Semantik geschichtlicher Zeiten sind nicht auf geschichtswissenschaftliche Zirkel beschränkt, sondern werden zum Teil bereits von Jugendlichen geäußert, die etwa von der Gegenwart als einem Produkt der Vergangenheit, der Gegenwart als zukünftiger Vergangenheit oder der Gegenwärtigkeit von Vergangenheit wissen. <sup>4</sup>

Besonders schöne Äußerungen zur Verflochtenheit der Zeitbezüge finden sich bei Karl Valentin: Die Zukunft war früher auch besser gewesen, und heute ist die gute alte Zeit von morgen. Es ist deutlich: Historisches Erinnern ist eine verwickelte Angelegenheit. <sup>5</sup> Eine weitere Drehung in der Komplexitätsschraube ergibt sich dadurch, dass keineswegs unstrittig ist, was genau zu „der“ kollektiv bedeutsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gehören soll, wer sie wie erzählen oder wer sich in welchen Hinsichten zum Kollektiv zugehörig fühlen darf, von dem die Rede ist. In Einwanderungsgesellschaften wie Deutschland werden solche und verwandte Fraglichkeiten besonders virulent, und es kann davon ausgegangen werden, dass neben harmonisierenden oder sich ergänzenden auch konfligierende sowie einander widerstrebende historische Narrative kursieren und das Denken, Fühlen, Wollen und Handeln ihrer Mitglieder mitbestimmen. Prozesse der Bildung, Aktualisierung, Aushandlung und Präsentation von Identität bleiben hiervon nicht unberührt.

Migration ist ein wichtiger Grund für die Vervielfältigung von Geschichtsbezügen, sicher aber nicht der einzige. Darüber hinaus stellen die Phänomene, die mit der Chiffre „Globalisierung“ in Verbindung gebracht werden, ebenfalls starke Herausforderungen für die historischen Sinnbildungsprozesse in modernen Gesellschaften dar. Das betrifft die Gesellschaft als Ganzes und die Schule als einen der zentralen Orte, in dem ausgewählte Formen historischen Erinnerns artikuliert, eingeübt, kultiviert und reflektiert werden, in spezifischer Art und Weise.

<sup>4</sup> Vgl. Carlos Kölbl, Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004, S. 281–288.

<sup>5</sup> Vgl. Samuel Wineburg, Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past, Philadelphia 2001.

## Heterogenität als Normalfall

Dabei dürfte eine Prämisse unhintergebar sein: Heterogenität ist der schulische Normalfall. <sup>6</sup> Das betrifft etwa Phänomene wie die Unterschiedlichkeit von Lernvoraussetzungen und Interessen sowie von sozioökonomischen und familiären Hintergründen. Zur Unterschiedlichkeit letzterer gehören nicht zuletzt die familiären Migrationsgeschichten, die Migrationserfahrungen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen umfassen können. Der Mikrozensus beziffert für das Jahr 2008 den Gesamtanteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 19 Prozent. Wendet man sich den bis zu 25-Jährigen zu, dann fällt diese Zahl mit rund 28 Prozent noch höher aus. Dabei zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund für den Mikrozensus „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. <sup>7</sup>

Mithin stellt die Kategorie Migrationshintergrund selbst eine durch und durch heterogene Kategorie dar, denn sie umfasst nicht nur Personen unterschiedlicher Nationalität, Ethnie, Sprache, Religion oder Weltanschauung, sondern auch Personen mit unterschiedlichen Gründen für die Zuwanderung sowie unterschiedlichen Wünschen im Hinblick auf eine Integration in die „aufnehmende Gesellschaft“. <sup>8</sup> Nicht zuletzt umfasst diese Kategorie Personen mit unterschiedlichen historischen Hintergründen, was auch mit besonderen Wertungen, Rahmungen und

<sup>6</sup> Vgl. Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2005; Elfriede Billmann-Mahecha/Carlos Kölbl, Bildungseinrichtungen, in: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart-Weimar 2007.

<sup>7</sup> Statistisches Bundesamt, Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Fachserie 1, Reihe 2.2 – 2008, Wiesbaden 2010, S. 6.

<sup>8</sup> ■ Ob und inwieweit Integration gelingt und nicht Assimilation, Separation oder Segregation geschieht, ist selbstverständlich nicht allein von den Zugewanderten abhängig, sondern auch von der Verfasstheit der aufnehmenden Gesellschaft; vgl. John W. Berry, A psychology of immigration, in: Journal of Social Issues, 57 (2001) 3, S. 615–631.

Deutungen „ein und desselben“ historischen Phänomens einhergehen kann. Hier gilt es, eine „Warntafel“ aufzustellen: Zwar kann der Migrationshintergrund ein Indikator für deutliche kulturelle Differenz sein, muss dies aber nicht zwangsläufig, genauso wenig, wie es unterschiedliche nationale Zugehörigkeiten sein müssen. So mag sich eine Studentin der Leibniz Universität Hannover mit einer Studentin der Universidad Nacional Autónoma in Mexiko-Stadt selbstverständlicher und problemloser verständigen können als mit dem Wirt einer Kneipe in einem Dorf in der Fränkischen Schweiz. ■<sup>9</sup> Dennoch: Die Wahrscheinlichkeit, mit divergierenden Formen und Inhalten historischen Erinnerns in schulischen Kontexten bereits auf der Ebene alltäglicher Interaktion mit Migrantinnen und Migranten in Berührung zu kommen, dürfte vergleichsweise hoch sein. Dabei ist an alle möglichen Formen und Inhalte historischen Erinnerns gedacht, also keineswegs bloß an besonders komplexe und elaborierte geschichtliche Erzählungen, sondern ebenso an eher rudimentäre Wissensbestände oder kulturspezifisch variable narrative Abkürzungen.

Schüler- und Jugendaustauschprogramme sowie Klassenfahrten sind ein weiterer Generator von Erfahrungen der Heterogenität im Hinblick auf historisches Erinnern und gehören ebenfalls zum Alltag vieler Schülerinnen und Schüler. ■<sup>10</sup> Größter Beliebtheit erfreuen sich die USA und andere englischsprachige Länder wie Australien, Neuseeland und Kanada. ■<sup>11</sup> So betreut der American Field Service jedes Jahr ca. 1200 Schülerinnen und Schüler aus Deutschland. ■<sup>12</sup> Auch Frankreich ist nach wie vor ein beliebtes Austauschland: Seit 1963 hat das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) rund acht Millionen jungen Deut

■ In der Interkulturellen Pädagogik ist in diesem Zusammenhang von der Wirksamkeit unterschiedlicher Differenzlinien bzw. der fallweise unterschiedlichen Bedeutung von Differenzlinien die Rede, die in Intersektionalitätsanalysen in ihrem komplexen Wechselspiel aufzuklären seien; vgl. Marianne Krüger-Potratz, Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster 2005; Rudolf Leiprecht/Helma Lutz, Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: R. Leiprecht/A. Kerber (Anm. 6).

<sup>10</sup> ■ Vgl. Alexander Thomas, Jugendaustausch, in: J. Straub et al. (Anm. 6).

<sup>11</sup> ■ Vgl. [www.karriere-im-ausland.de/programme/schueleraustausch](http://www.karriere-im-ausland.de/programme/schueleraustausch) (11. 5. 2010).

<sup>12</sup> ■ Vgl. [www.afs.de/ueber-afs/verein.html](http://www.afs.de/ueber-afs/verein.html) (11. 5. 2010). schen und Franzosen die Teilnahme an rund 270 000 Austauschprogrammen ermöglicht. Das DFJW fördert jedes Jahr mehr als 11 000 Begegnungen (mehr als 6500 Gruppenaustauschprogramme und rund 4300 Individualaustauschprogramme), an denen rund 200 000 Jugendliche teilnehmen. ■<sup>13</sup>

Im Hinblick auf historisches Erinnern ist hierbei mindestens an folgende Phänomene zu denken: Zunächst werden Schülerinnen und Schüler während eines Auslandsaufenthaltes im Geschichtsunterricht der Schule, die sie besuchen, mit möglicherweise andersartigen Formen und Inhalten historischen Erinnerns in Kontakt gebracht. Ferner partizipieren sie als mehr oder weniger teilnehmende Beobachter an einer mindestens partiell fremden Geschichtskultur. Fremde oder andersartige geschichtskulturelle Praktiken finden etwa an nationalen Feiertagen ihren Ausdruck oder an dem jeweiligen Umgang mit Denkmälern und historischen Stätten. Und schließlich werden deutsche Jugendliche im Ausland bisweilen mit Deutungen der jüngeren deutschen Vergangenheit konfrontiert, die ihrem Selbstverständnis widersprechen und sie zu einer neuartigen Auseinandersetzung mit Identifizierungszumutungen „als Deutsche“ führen können.

Das schulische „Kerngeschäft“, der Unterricht, kann selbstverständlich ebenfalls eine bedeutsame Rolle für die Auseinandersetzung mit historischem Erinnern im Zeichen von Migration und Globalisierung spielen. Erwähnt seien hier lediglich die Arbeit mit Quellen ganz unterschiedlichen Alters und kultureller Provenienz, bestimmte thematische Zuspitzungen (z. B. Migration vom Kaiserreich bis heute) oder das Bedenken welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven. Ich komme hierauf zurück. Zunächst seien einige Schlaglichter auf empirische Erkundungen im hier interessierenden Feld geworfen.

## Empirische Erkundungen

In schroffem Kontrast zur gesellschaftlichen und individuellen Relevanz der Thematik sind empirische Studien zum historischen Erinnern im Zeichen von Migration und Glo<sup>13</sup>

■ Vgl. [www.dfjw.org/zahlen](http://www.dfjw.org/zahlen) (11. 5. 2010).

balisierung noch Mangelware. ■<sup>14</sup> Anders als man vermuten könnte, trifft dies nicht allein für den deutschsprachigen Raum zu, sondern ebenfalls für klassische Einwanderungsgesellschaften wie die USA oder Kanada.

So widmet sich Terry Epstein ■<sup>15</sup> beispielsweise den historischen Perspektiven US-amerikanischer Schüler einer 11. Klasse in Abhängigkeit von ihrem Hintergrund als *African* bzw. *European Americans*. Die Daten verweisen auf zentrale Unterschiede in der Wahrnehmung der Geschichte der USA, etwa im Hinblick auf die Einschätzung sekundärer historischer Quellen. Die befragten *African Americans* messen der Familie, die *European Americans* Lehrern und Schulbüchern größere Glaubwürdigkeit bei. Einer vorwiegend „European-American“-dominierten Schule (curricular und von den Lehrpersonen) kann – so die Wahrnehmung der *African Americans* – im Hinblick auf Fragen der afroamerikanischen Geschichte nicht so sehr getraut werden wie den eigenen Familienangehörigen, die „hautnah“ über bestimmte auch historisch bedeutsame Erfahrungen verfügen, etwa solche des Rassismus, der Marginalisierung, der Unterdrückung und der Exklusion. Eine solche Diskontinuität zwischen „offizieller“ und „eigentlicher“ Geschichte nehmen die *European Americans* dagegen nicht wahr. Als Konsequenz aus den empirischen Analysen verwirft Epstein Geschichtscurricula, die lediglich die Historie der *European Americans* präsentieren, aber auch solche (selteneren) curricularen Vorschläge, die andererseits eine afroamerikanische Zentrierung vornehmen. Ihr Plädoyer läuft auf einen

Unterricht hinaus, der die komplexen, von Macht, Asymmetrie und Konflikten bestimmten Beziehungen aller in den USA lebenden Ethnien berücksichtigt.

Peter Seixas <sup>16</sup> analysiert Interviews, die er mit kanadischen Schülerinnen und Schülern

<sup>16</sup> Vgl. – auch zur empirischen Geschichtsbewusstseinsforschung allgemein – Carlos Kölbl, *Geschichtsbewusstsein – Empirie*, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts. 2010 (im Druck).

<sup>15</sup> Vgl. Terry Epstein, *Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U. S. history*, in: *Curriculum Inquiry*, 28 (1998) 4, S. 397–424.

<sup>16</sup> Vgl. Peter Seixas, *Historical understanding among adolescents in a multicultural setting*, in: *Curriculum Inquiry*, 23 (1993) 3, S. 301–327. lern einer 11. Klasse geführt hat, sowie Daten aus seiner teilnehmenden Beobachtung dieser Schulklasse. Die Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern aus unterschiedlichen Ländern stammen – Indien, Portugal, Hongkong und Chile –, besuchen eine multikulturell zusammengesetzte Schule einer kanadischen Stadt. Sein Hauptbefund besagt, dass familiäre Erfahrungen einen außerordentlich starken Einfluss auf die Art und Weise haben, wie die Schülerinnen und Schüler über historische Bedeutsamkeit, Evidenz und Autorität, Handlungsfähigkeit, Empathie und Moral in historischen Kontexten denken. Allerdings werde dieser Einfluss im schulischen Geschehen, namentlich im Geschichtsunterricht, nicht bemerkt und folglich auch nicht pädagogisch fruchtbar gemacht. Durch die schulische Nicht-Berücksichtigung familiärer Geschichtskonstruktionen würden bedeutsame pädagogische Chancen veran, und der Unterricht zielen an den existentiellen Sorgen, Befürchtungen und Fragen der Schüler vorbei. Für das Gelingen eines Unterrichts, welcher die Herausforderungen multikultureller Klassen ernst nehmen, sei in jedem Falle entscheidend, dass gemeinsame Verfahrensregeln (zur Einschätzung historischer Evidenz und zur vernunftgeleiteten historischen Interpretation) etabliert würden, mit deren Hilfe die heterogenen historischen Erfahrungen diskutiert und aufeinander bezogen werden könnten; ansonsten drohten eine Beliebigkeit historischer Mythen sowie Verzerrungen. Hierzulande dürfen die Arbeiten von Viola Georgi und Johannes Meyer-Hamme besondere Aufmerksamkeit beanspruchen. Viola Georgi <sup>17</sup> untersucht Geschichtsbilder zur NS-Vergangenheit von jungen Migrantinnen und Migranten mit Hilfe narrativ bzw. episodisch orientierter Interviews. Im Ergebnis arbeitet sie vier Typen von Geschichtsbezügen heraus: Typ I – Fokus: Opfer der NS-Verfolgung; Typ II – Fokus: Zuschauer, Mitläufer und Täter im Nationalsozialismus; Typ III – Fokus: eigene ethnische Gemeinschaft; Typ IV – Fokus: Menschheit. Auffällig ist in jedem Fall, dass es sich bei den von

<sup>17</sup> Vgl. Viola B. Georgi, *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg 2003; vgl. auch dies., *Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus*, in: *APuZ*, (2003) 40–41, S. 40–46.

Georgi untersuchten Jugendlichen um an historischen Phänomenen, speziell der NS-Geschichte, sehr interessierte Personen handelt. Dieses Interesse wird im Geschichtsunterricht deutlich, bei manchen Interviewten auch an der Teilnahme an außerschulischen Projekten, etwa einer freiwilligen Gedenkstättenfahrt (in den Herbstferien) oder der Teilnahme an einer Projektwoche zu „Jüdischen Spuren in Frankfurt“. Alle Interviewpartner setzen sich intensiv mit der NS-Geschichte auseinander; für manche trägt diese Auseinandersetzung stark identitätskonstitutive Züge, nimmt die Beschäftigung mit diesem Teil der deutschen Vergangenheit gar die Rolle eines „Eintrittsbillets“ in die deutsche Gemeinschaft“ <sup>18</sup> an. Als praktische Konsequenz schwebt der Autorin eine historisch orientierte Menschenrechtsbildung vor.

Eigene Sondierungen zu Repräsentationen der NS-Vergangenheit bei jungen Migrantinnen und Migranten <sup>19</sup> zeigen demgegenüber, dass die Rolle des Eintrittsbillets nur eine – zudem eine möglicherweise recht voraussetzungsvolle – Repräsentation der NS-Vergangenheit darstellt. Andere Repräsentationen kreisen um die NS-Vergangenheit als touristischer Hintergrund, als Geschichte Hitlers oder als Lieferantin von Analogien und Interpretationsfolien. Dabei gibt es keine einfache Aufteilung zwischen einem „migrantischen“ und einem „einheimischen“ historischen Erinnern. Johannes Meyer-Hamme <sup>20</sup> schließlich rekonstruiert in fünf Fallanalysen historische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern

<sup>18</sup> V. B. Georgi, *Entliehene Erinnerung* (ebd.), S. 302.

<sup>19</sup> Vgl. Carlos Kölbl, *Zum Nutzen der dokumentarischen Methode für die Hypothesen- und Theoriebildung in der empirischen Geschichtsbewusstseinsforschung*, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin 2006; ders., „Auschwitz ist eine Stadt in Polen“. Zur Bedeutung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein junger Migrantinnen und Migranten, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt/M. 2008.

<sup>20</sup> Vgl. Johannes Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein 2009. lern mit und ohne Migrationshintergrund, die einen Geschichtsleistungskurs besuchen. Dabei macht er deutlich, dass der kulturellen Zugehörigkeit der Untersuchungsteilnehmer eine große Bedeutung in ihren historischen Sinnbildungsprozessen zukommen kann, aber keineswegs muss. Als Schlussfolgerungen für die didaktische Praxis fordert Meyer-Hamme unter anderem die sensible Berücksichtigung kultureller Zugehörigkeiten, die mitbestimmen, wie am Geschichtsunterricht partizipiert werden kann, und warnt zugleich vor „Kulturalisierungsfallen“, <sup>21</sup> also der stereotypen Reduzierung von Schülerinnen und Schüler auf eine Rolle als „Träger einer Kultur“.

Neben den erwähnten Untersuchungen, die der Rolle des Migrationshintergrunds für das historische Erinnern nachgehen, wären verstärkte Bemühungen um weitere Formen dezidiert kulturinkludierender Studien zum historischen Erinnern von Interesse. Das wären zum einen international bzw. kulturvergleichend angelegte Studien, Analysen, die um die Affinitäten zwischen historischem Erinnern und interkulturellem Lernen in prinzipieller Hinsicht kreisen sowie Arbeiten zur Rekonstruktion historischer Sinnbildungsprozesse im Zuge von Auslandsaufenthalten. <sup>22</sup>

21 | Auf diese Gefahr hat Bettina Alavi immer wieder nachdrücklich hingewiesen; vgl. z. B. Bettina Alavi, *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt/M. 1998.

22 | International bzw. kulturvergleichende Studien haben etwa vorgelegt: Keith C. Barton, *A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States*, in: *American Educational Research Journal*, 38 (2001), S. 881–913; Magne Angvik/Bodo von Borries (eds.), *Youth and history. A comparative survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg 1997; was Affinitäten zwischen historischem Erinnern bzw. Lernen und interkulturellem Lernen anbelangt, ist etwa auf die Bedeutung von Fremdheits- und Differenzsensibilität hinzuweisen, die für beide Lernformen zentral ist; vereinzelte Hinweise auf die Bewusstwerdung bestimmter Facetten der eigenen nationalen Geschichte und ihrer Wahrnehmung durch Angehörige anderer Nationalitäten im Zuge von Schüler- bzw. Jugendaustausch finden sich etwa bei Alexander Thomas/Celine Chang/Heike Abt, *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*, Göttingen 2007.

## Kulturell sensibles historisches Erinnern

Es ist deutlich geworden: Die Autoren der referierten Studien belassen es nicht bei der Identifikation empirischer Tatbestände, sondern formulieren auf ihrer Grundlage Vorschläge für eine Veränderung des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf ein kulturell sensibles historisches Erinnern. Solche Vorschläge überschreiten eine „bloß“ deskriptive in Richtung auf eine dezidiert normative Ebene. Sie stellen empirisch genährte Antwortversuche auf die Herausforderungen, die von Prozessen der Migration und der Globalisierung für die Schule ausgehen, dar. Diese Herausforderungen sollen hierzulande – so die Kultusministerkonferenz (KMK) in einem Beschluss vom Oktober 1996 – nicht im Rahmen eines eigenständigen Schulfaches aufgegriffen und produktiv bearbeitet werden. Vielmehr soll interkulturelles Lernen als schulische Querschnittsaufgabe begriffen werden, die in allen Fächern, fachübergreifend, in Projektunterricht sowie anderen Schulaktivitäten immer wieder zum Zuge kommt. 23 | Dieser Forderung fühlen sich verstärkte fachdidaktische Bemühungen zur interkulturellen Öffnung der Schulfächer verpflichtet. 24 | Im Hinblick auf ein kulturell sensibles historisches Erinnern sind einschlägige präskriptiv-didaktische Überlegungen aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik von besonderem Interesse, die zum Teil über die oben referierten empirisch genährten normativen Vorschläge hinausgehen, sich streckenweise aber auch mit ihnen überlappen.

So schlagen Bettina Alavi und Bodo von Borries 25 | eine Reihe von Lernzielen und Methoden zur interkulturellen Öffnung des Geschichtsunterrichts vor. Als Lernziele formulieren sie etwa das Training von Perspektivenwechsel, das Ertragen von Ambivalenz und Unterschieden sowie die Wahrnehmung des „Fremden im Eigenen“ und

23 | Vgl. KMK, *Stellungnahme*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen*, Bonn 1998.

24 | Vgl. Hans H. Reich/Alfred Holzbrecher/Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell*, Opladen 2000.

25 | Vgl. Bettina Alavi/Bodo v. Borries, *Geschichte*, in: H. H. Reich u. a. (ebd.), *des „Eigenen im Fremden“*. Als hilfreiche Methoden für die Erreichung dieser Ziele sehen die Autoren das Durcharbeiten möglichst kontroverser Materialien, Kulturvergleiche sowie eine kultur- und sprachensible Gesprächsführung der Lehrkräfte an. Sinnvoll dürfte hier auch schon eine „Hausaufgabe“ sein, die Marianne Krüger-Potratz ihren Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen zur Interkulturellen Bildung aufgibt: „Vergegenwärtigen Sie sich ihre Familiengeschichte über mehrere Generationen unter der Perspektive kultureller, ethnischer, nationaler und sprachlicher Heterogenität.“ 26 |

An einschlägigen Themen, an denen mit den von Alavi und von Borries genannten Methoden gearbeitet werden könnte, besteht im Geschichtsunterricht kein Mangel. Alavi und von Borries heben etwa die folgenden Themenkomplexe hervor: Kulturkontakte und Kulturzusammenstöße (z. B. die „Kreuzzüge“), Fremdheit, Differenzierung und Projektion (z. B. Rassismus), Minderheiten, Migration und Massaker (z. B. Judentum in Europa) sowie individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse (z. B. die Erfindung des Nationenkonzepts). Etwas anders gewendet kann auch gesagt werden, dass ein kulturell sensibles Erinnern bzw. ein (inter-)kulturell aufgeklärtes Geschichtsbewusstsein eines ist oder sein sollte, 27 | das Konstituenten einer allgemeinen (inter-)kulturellen Kompetenz umfasst; einen weiten Fokus hat, mithin die Grenzen eines lediglich auf die eigene Nation oder den eigenen „Kulturkreis“ beschränkten geschichtlichen Horizontes sprengt und damit auf welt- und globalgeschichtliche Perspektiven zielt; 28 | die Geschichte der Einheimischen, die Geschichte der Eingewanderten sowie die Geschichte ihres Verhältnisses zueinander enthält, was

26 | M. Krüger-Potratz (Anm. 9).

27 | Vgl. Carlos Kölbl, *Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, in: Viola B. Georgi/Rainer Ohliger (Hrsg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg 2009, S. 71.

28 | Vgl. Susanne Popp, „... the examination of local phenomena from a global point of view ...“. *Didaktische Potentiale welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven für das historische Lernen*, in: *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 14 (2005) 2, S. 343–363.

sich etwa in der Betrachtung der bundesrepublikanischen Nachkriegsgeschichte (auch) als Migrationsgeschichte äußern könnte; 29 | die starke Verflochtenheit weltgeschichtlicher Prozesse und die mindestens partielle Unabgeschlossenheit kultureller Lebensformen erkennt (das „Eigene im Fremden“, das „Fremde im Eigenen“).

## Fazit

Es ist nicht originell und angesichts des hier Ausgeführten auch überaus nahe liegend: Ist man aus wissenschaftlicher wie praktischer Perspektive am historischen Erinnern von Schülerinnen und Schülern im Zeichen von Migration und

Globalisierung interessiert, kommt man nicht umhin, sich eine deutliche Verbreitung unseres hierauf gerichteten, empirisch fundierten Wissens und weitere Bemühungen um didaktisch anspruchsvolle und tragfähige Konzepte sowie deren Implementierung und Evaluation zu wünschen. Gerade im Hinblick auf den letztgenannten Punkt kann man nach wie vor feststellen, dass noch immer eine (gut gemeinte) Vorstellung interkultureller Bildung (von der ein kulturell sensiblen historisches Erinnern einen Sonderfall darstellt) vorherrscht, die auf „multikulturelle Feste“ mit Speisen und Musik aus anderen Ländern abstellt, damit aber oftmals eher klischeehaften Zuschreibungen Vorschub leistet als zu tatsächlichen Bildungsprozessen beizutragen. Viel wäre gewonnen, wenn sich die Einsicht in die Wichtigkeit eines kulturell sensiblen historischen Erinnerns auf breiter Ebene durchsetzen würde. Damit einhergehend müsste der Domäne Geschichte im Schulkontext eine weitaus größere Anerkennung zuteil werden, als das bislang in einem Klima der Fall ist, in dem das „Nebenfach“ Geschichte noch viel zu oft als ein bloßes – und wenn es darauf ankommt: auch weitgehend verzichtbares – „Lernfach“ diskreditiert wird. ■ <sup>29</sup> Vgl. Jan Motte/Rainer Ohliger/Anne von Oswald (Hrsg.), 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt/M. 1999.