



TOLEDO



TO DO

Prof. Dr. Viola B. Georgi

## Diversity, Erinnerung und Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Einsichten, Ansichten und Aussichten

*Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie Angebote und Konzepte des Geschichtslernens im Zeichen von Diversity und Migration neu gedacht werden können. Den Ausgangspunkt bildet ein inklusives Verständnis von historischem Lernen und Erinnern.*

*Eingangs wird der Begriff Diversity in seiner Entstehungsgeschichte im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs skizziert. Sodann werden die geschichtsdidaktischen Konzepte in den Blick genommen, die sich den Fragen von Diversität, insbesondere migrationsgesellschaftlicher Diversität in einer globalisierten Welt, zuwenden. Abschließend werden Antworten auf die grundsätzliche Frage gesucht, wie ein differenz- und kultursensibles, für transkulturelle und transnationale Lebenszusammenhänge befähigendes historisch-politisches Lernen künftig gestaltet werden kann.*

### Einleitung

Zu den Zielen von Bildung im 21. Jahrhundert gehört die Vermittlung von Orientierung für das Leben in global vernetzten pluralen Gesellschaften, denn der multidimensionale Prozess der Globalisierung mit seinen ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen hat das Verhältnis von Lokalem, Regionalem, Nationalem und Globalem radikal verändert. Soziale, kulturelle und sprachliche Diversität sind ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften geworden, in denen sich kulturelle Dispositionen und Lebenswelten vernetzen, vervielfältigen und globalisieren. Die Herausbildung von Identitäten, auch von historischen Identitäten, vollzieht sich nicht mehr nur im Rahmen nationalstaatlicher Grenzen, sondern zugleich im globalen Raum – im *global village* –

einer grenzüberschreitenden Kommunikations-, Informations-, Konsum- und Medienwelt. Diese entgrenzte und diversifizierte Lebenswirklichkeit stellt historische Ereignisse und die Erinnerungen an diese in einen transnationalen bzw. auch transkulturellen Rezeptions- und Reproduktionskontext. Michael Rothberg und Yasemin Yildiz machen hier gar einen Paradigmenwechsel bzw. einen Trend hin zu transnationalen und transkulturellen Formen der Erinnerung und Geschichtskultur aus. Sie sprechen von einem „turn towards transcultural and transnational remembrance (Rothberg&Yildiz 2011, S. 32-48). Sichtbar wird dieser „turn“ an folgenden Entwicklungen:

- (a)** an dem Phänomen der Globalisierung von Erinnerung(en) (Levy&Sznaider 2001),
- (b)** an der zunehmenden Bedeutung und Exploration von Verflechtungsgeschichten (Werner&Zimmermann 2002),
- (c)** am Modell der „Multidirectional Memories“ (Rothberg 2009) und
- (d)** an der „Entdeckung“ von transnationalen und transdisziplinären Erinnerungskulturen (Ertl 2011).

Diese Entwicklungen tragen dazu bei, dass die Erinnerung zunehmend aus dem nationalstaatlichen Rahmen herausgelöst wird, das gilt sowohl für die Orte der Erinnerung als auch für die Träger\*innen der Erinnerungen, Individuen wie Kollektive. Geschichte(n) und Erinnerung(en) koppeln sich zunehmend ab von räumlichen, zeitlichen und personellen Rahmen. Das Gedächtnis von Kollektiven (etwa Nationen oder anderen vorgestellten Gemeinschaften) muss nicht (mehr) als an feste Räume und Zeiten gebunden gedacht werden. Ein solcher Zugang eröffnet einen neuen Blick auf Fragen von Diversität, Geschichte und Erinnerung. Denn einerseits wird das Erzählen von bisher marginalisierten Geschichten jenseits der nationalen Masternarrative möglich, andererseits wird auch die Aneignung von Geschichte(n) aus dem *natio-ethno-kulturellen* Container befreit. Zugleich wird eine Plattform für das Aushandeln, das Einschreiben und die Neu-Justierung von verschiedenen historischen Ereignissen, Prozessen und Deutungen eröffnet.

## Diversity

Da der Beitrag mit dem Begriff Diversity arbeitet, soll dieser im Folgenden näher bestimmt werden. Oft werden Begriffe wie Vielfalt, Verschiedenheit, Differenz, Heterogenität und Diversität synonym verwendet. „Diversität“ bzw. die englische Bezeichnung „Diversity“ bedeutet Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Die Diversity-Perspektive thematisiert soziale Differenzierungen und stellt gesellschaftliche Normativitätsvorstellungen in Frage, indem sie den Konstruktcharakter von Differenz offenlegt und Verschiedenheit als Normalfall betrachtet. In den Alltag wird dies häufig mit dem Slogan „Es ist normal, verschieden zu sein“ übertragen (Georgi 2018, S. 61). Das Konzept „Diversity“ umfasst die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten, etwa bezogen auf soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelles Begehren, Behinderung, Alter und Geschlecht. Es geht also um individuelle ebenso wie gruppenbezogene Merkmale von Menschen. Diese können individuell erworben worden sein (etwa der sozio-ökonomische Status), angeboren sein (etwa körperliche Merkmale), aber auch durch gesellschaftliche Praxis, wie etwa Grenzen oder Gesetze (z. B. der Aufenthaltsstatus einer Person), hervorgebracht worden sein (Allemann-Ghionda 2011, S. 24). Diversity kann auch als Diskurs gefasst werden „in dem die Frage des angemessenen politischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt thematisiert wird“ (Hauenschild et al. 2013, S. 16). Ursachen für diesen Diskurs sind rasante Pluralisierungsprozesse in Folge von Globalisierung sowie ein gestiegenes Bewusstsein für Differenz und Diskriminierung.

Diversity-Ansätze können verschiedene Differenzlinien – im Sinne intersektionaler Betrachtungsweisen – nicht nur zusammenführen, sondern auch eine Analyse der gesellschaftlichen Produktion von In- und Exklusion entlang dieser Differenzlinien leisten. Sie können Annahmen über die Bedeutung sozio-kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede dekonstruieren, indem

sie einerseits auf die Machtverhältnisse und sozial bedeutsame Ungleichheiten und andererseits auf die Intersektionalität der Kontexte hinweisen, in denen sich Identitätsbildungsprozesse und die Gestaltung von Lebenspraxis vollziehen (Hormel & Scherr 2004, S. 205). Ein solcher machtkritischer Zugang legt das Augenmerk auf die Frage, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen aus sozialen Differenzierungen soziale Ungleichheiten werden.

Aus historischer Perspektive lässt sich festhalten, dass Konzepte der Andersheit über die Zeit variieren und sich verändern. Konzepte von Gleichheit und Verschiedenheit – so wie sie in Repräsentationsdebatten, identitätspolitischen Selbstbehauptungen, Emanzipationsbewegungen und Anerkennungskämpfen unterschiedlicher sozialer Gruppen aufscheinen – sind zugleich Treibstoff und Motor von Geschichte. Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte des „Verschiedenseins“ bzw. des „Andersseins“ (Alterität) kann erkundet werden, wie welche Differenzkategorien in Vergangenheit und Gegenwart dazu beitragen bzw. beitragen, „Normalität“ und „Abweichung“ zu konstruieren. Somit kann das Anderssein – im Sinne von Diversity – als etwas historisch Normales begriffen werden, und Lernende können die grundsätzliche Wandelbarkeit von Konzepten von Andersheit über die Zeit erfahren. Dass die Begegnung mit dem historisch Anderen grundsätzlich Alteritätserfahrungen und Perspektivwechsel ermöglicht, wird daher von Geschichtsdidaktiker\*innen immer wieder unterstrichen (etwa Alavi, 1998).

## Einsichten: Diversity studies und geschichtslernen

Im deutschsprachigen Raum lässt sich seit Mitte der 1990er Jahre, verstärkt in den 2000er Jahren, die wissenschaftliche Thematisierung von Differenzlinien, Differenzsetzungen und Intersektionalität beobachten (Lutz&Wenning 2001). Dabei sind auch in Deutschland die Debatten um Diversity ganz wesentlich durch

soziale Bewegungen und deren Kampf um Anerkennung vorangetrieben worden, etwa die Frauenbewegung, die Homosexuellenbewegung, die Behindertenrechtsbewegung und die Formierung von *People of Color*, die alle rassifizierte Menschen einschließt. Im Zuge dieser Entwicklungen brachten und bringen die genannten sozialen Bewegungen auch Gesellschaftsanalysen, empirische Forschung und Theorien hervor, die die Grundlagen für jene Theoriebildung liefern, die wir unter dem Sammelbegriff *Diversity Studies* zu fassen suchen (Krell et al. 2007). Hierzu gehören zum Beispiel die *Gender Studies*, die *Disability Studies* und die *Postcolonial Studies*. Diese Theorierichtungen tragen bis heute wesentlich dazu bei, die gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnisse zu thematisieren (Mecheril & Plöbner 2009). Das gilt in besonderer Weise für den engen Konnex sozialer Bewegungen und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, der unterschiedliche Pädagogiken hervorgebracht hat, etwa die Friedenspädagogik, die feministische Pädagogik, die integrative Pädagogik, die interkulturelle Pädagogik und jüngst auch die Diversity Education (Baader 2013, S. 41).

In der Diversity Education als Teil der Diversity Studies wird die Herstellung von Differenz thematisiert. Prozesse des Otherings, des Anders-Machens werden sichtbar gemacht. Die Untersuchung der Konstruktion „der Anderen“ – im Lichte der je eigenen sozioökonomischen, geschlechtlichen, kulturellen, geographischen, historischen und institutionellen Perspektiven und Praktiken – ist eigentlich immer schon Teil einer sich als kritisch begreifenden Geschichtsdidaktik. Diese setzt sich aktiv mit Praktiken des „doing difference“ über verschiedene Zeithorizonte hinweg auseinander und kann damit die Genese sozialer Ungleichheiten entlang bestimmter Differenzlinien gezielt rekonstruieren und zugleich Handlungsoptionen zum Eingreifen in aktuelle politische Debatten entwickeln (Lücke 2012, S. 142).

Anknüpfen lässt sich hier an die Geschichte der Diversity Studies selbst, denn die Ursprünge des Konzeptes Diversity lassen sich u. a. in den amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen (Emmerich & Hormel 2013, S. 188 ff) ausmachen. Vornehmlich in den 1960er und 1970er Jahren protestierten verschiedene Minderheiten in den USA gegen Diskriminierung in der Gesellschaft: Frauen, African Americans, Native Americans, Mexican Americans sowie homosexuelle und behinderte Menschen. Diese Protestbewegungen thematisierten und kritisierten gesellschaftliche Konfliktlinien und soziale Ungleichheit entlang sozial konstruierter Differenzkategorien wie Geschlecht, Hautfarbe, Ethnizität, sexueller Orientierung und Behinderung. Sie forcierten die Auseinandersetzung mit Fragen nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Diversität, beförderten die Entwicklung von Diversitätstheorien in der Wissenschaft und schafften die Grundlagen für Gleichstellungspolitik(en), wie etwa Antidiskriminierungsgesetze. Dies führte zu einem größeren öffentlichen Bewusstsein für unterschiedliche Formen der Diskriminierung und deren Wandel über die Zeit.

## Aktuelle bildungspolitische Rahmungen für das Geschichtslernen

Schenkt man den jüngsten bildungspolitischen Dokumenten der Kultusministerkonferenz (KMK) Glauben, ist das Interesse der Bildungspolitik an Fragen des Lehrens und Lernens unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen in den letzten Jahren deutlich gewachsen. Denn sowohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule (2013) als auch die Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (2014) nehmen explizit Bezug auf die die Bedeutung der gesellschaftlichen Vielfalt bei der Gestaltung von Bildungsprozessen.

In den *Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule* (2013) wird u. a. ausgeführt, dass Schule zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer beitragen soll, indem Lernanlässe geschaffen werden, die diese fördern. Für das Geschichtslernen von großer Relevanz sind die Ausführungen zu den Kompetenzen „Wissen und Erkennen“ und „Reflektieren und Bewerten“. Hier sollen die Lernenden nämlich dazu befähigt werden, Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrzunehmen, die Entstehung und den Wandel soziokultureller Phänomene und Strömungen zu analysieren, den Einfluss kollektiver Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart auf interkulturelle Begegnungen zu erkennen, insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Fremdbildern. Die Lernenden sollen zudem „eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen reflektieren, Offenheit gegenüber Anderen und anderen Deutungsmustern entwickeln, Widersprüche zu eigenen Deutungsmustern in der Kommunikation mit Anderen aushalten sowie soziokulturelle Entwicklungsprozesse aus mehreren Perspektiven betrachten“ (KMK 2013, S. 4) können. Dass der Geschichtsunterricht dazu beitragen kann, die hier genannten Kompetenzen zu fördern, scheint naheliegend. Unter der Hinzunahme der *KMK-Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (2014) scheint der Bildungsauftrag für eine zeitgemäße, an der Komplexität und „Superdiversität“ (Vertovec 2007) der gegenwärtigen Welt ausgerichtete Bildung klar umrissen: *„Historisch-politische Bildung muss [...] die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und der Kontroversität berücksichtigen, Geschichte und Geschichtsbilder als Konstruiertes begreifen und zunehmend befähigen, sich mit verschiedenen historischen Ereignissen, Prozessen und Interpretationsmustern zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Es geht um die ständige selbstständige Reflexion von Geschichtsdeutungen und die aktive Beteiligung an historischen und gesellschaftlichen Kontroversen.“* (KMK, 2014, S. 4)

Ausgehend von diesen bildungspolitischen Prämissen, an denen sich die Potentiale von notwendigen historischen Lernprozesse in der Migrationsgesellschaft aufzeigen lassen, soll nun ein Blick auf die in diesem Zusammenhang relevanten Entwicklungen in der Geschichts- didaktik geworfen werden.

## Ansichten: geschichtslernen in der globalisierten welt

Die ersten geschichts- didaktischen Debatten, die sich konzeptuell mit dem Geschichtslernen „in einer kleiner werdenden Welt“ (Schörken 1989) beschäftigten, kreisen um die Begriffe Fremdverstehen, Alterität und Interkulturalität. Bettina Alavi gehört zu den ersten Geschichts- didaktiker\*innen in Deutschland, die Geschichts- unterricht Anfang der 1990er Jahre unter den Bedingungen von Migration und Globalisierung in den Blick nehmen (Alavi 1998). Alavis Konzept „Geschichte lernen im interkulturellen Dialog“ lotet die Lernpotenziale des Geschichts- unterrichts im Hinblick auf Alteritätserfahrungen aus, wobei sie davon ausgeht, dass die Begegnung mit dem historisch Anderen immer auch einen interkulturellen Perspektivwechsel mit sich bringe und historisches Lernen damit per se interkulturell sei. (Alavi, 1998). Denn – so Alavis Argumentation – durch die Thematisierung von historisch „Anderen“ oder auch den Umgang mit dem „Fremden“ in der Vergangenheit würden Alteritätserfahrungen für die Lernenden bereit- gestellt, die das Fremdverstehen fördern (Alavi, ebd.). Das Fremdverstehen wird deshalb zum geschichts- didaktischen Dreh- und Angelpunkt (Alavi&Henke-Bochschatz 2004). Bettina Alavi und Bodo von Borries schlagen in diesem Kontext eine ganze Reihe von konkreten Themen für einen interkulturell orientierten Geschichts- unterricht vor: Kulturkontakte und Kulturkon- flikte (z. B. die „Kreuzzüge“), Fremdheit, Diffe- renzerfahrung 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) (Alavi&von Borries 2000).

In dem von Andreas Körber herausgege- benen Band *Interkulturelles Geschichtslernen: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (2001)* wird das Feld dann noch systematischer sondiert, indem drei Erscheinungsformen von Interkul- turalität im Geschichtsunterricht unterschieden werden:

1. Interkulturalität in der Themenwahl (z. B. die Thematisierung von Kulturkontakten in der Geschichte),
2. Interkulturalität im Material (die Verwendung multiperspektivischer Quellen und/oder kontroverser Darstellungen, sodass verschiedene kulturelle Perspektiven deutlich werden) und
3. Interkulturalität im Lernprozess (interkul- turelle Kommunikation innerhalb einer oder zwischen mehreren Lerngruppe/n).

Propagiert werden darüber hinaus historische Lernangebote, die die Grenzen nationaler und eurozentrischer Sichtweisen aufweichen (Alavi 1998, S. 241) und die Dominanz des „national- historischen Basisnarrativs“ (Popp 2003, S. 68) abschwächen. Carlos Kölbl reklamiert daher einen weiten Fokus für das Geschichtslernen, welcher die Grenzen eines lediglich auf die Nation beschränkten geschichtlichen Horizontes zu sprengen vermag und damit welt- und globalgeschichtliche Perspektiven ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt. Hier wird das Argument stark gemacht, dass durch Einbezug außereuropäischer und globalgeschichtlicher Standpunkte gezeigt werden könne, dass sozio- kulturelle Diversität und Migration den Normalfall der Geschichte darstellen (Kölbl 2018). Martin Lücke kommentiert, dass einer solchen Lesart bis heute die curricularen Orien- tierungsrahmen entgegenstünden. In diesen werde das Sesshaftwerden des Menschen zum Ausgangspunkt von Geschichtserzählung(en) gemacht. Dieser Zugang lasse Migration weiterhin als systematische Störung der Ordnung von Geschichte erscheinen (Lücke 2016, S. 365). Neuere Schulbuchanalysen, die die Frage untersuchen, wie Migration in

Geschichtsbüchern thematisiert und dargestellt wird, bestätigen diese These. Die Ergebnisse zeigen: Migration wird zumeist als „Sonderfall“ oder „Störfall“, in jedem Fall aber als gesellschaftliches Problem verhandelt (Georgi et. al. 2015). Der Politikdidaktiker Dirk Lange folgert hieraus die Notwendigkeit, Migration als „eine Grundkonstante menschlicher Existenz“ (Lange 2004, S. 223) zu beschreiben und damit einen Beitrag zur Normalisierung des Migrationsdiskurses zu leisten, indem nämlich im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich in Deutschland lebenden Menschen in den Blick genommen werde (Lange 2004, S. 322). Hierzu gehört zum Beispiel der Einfluss, den die Arbeitsmigration in der BRD (1950er/1960er Jahre) oder die Vertragsarbeit in der DDR (1970er und 1980er Jahre) auf die gesellschaftliche Entwicklung genommen haben und welche Einwanderungsgeschichten sich daraus als Teil deutscher bzw. europäischer Geschichte erzählen lassen. Auf diese Weise könnten die Geschichte(n) der Einheimischen, die Geschichte(n) der Eingewanderten sowie die Geschichte(n) ihres Verhältnisses zueinander thematisiert werden (Kölbl 2018).

Grundsätzlich lassen sich folgende Dimensionen historischer Sinnbildung in Migrationsgesellschaften identifizieren, die simultan existieren und bei der Gestaltung historischen Lernens zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden müssen:

1. Die Geschichte des Aufnahmelandes bzw. des Einwanderungslandes, die als Nationalgeschichte verfasst ist, also die öffentlichen Narrative der Dominanzgesellschaft repräsentiert.
2. Die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft, also die privaten Narrative der Dominanzgesellschaft.
3. Die Geschichte der Herkunftsländer und Regionen der Migrant\*innen, die als Nationalgeschichte verfasst sind, also die öffentlichen Narrative der Minderheit(en).

4. Die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der Einwanderer-Communities, also die privaten Narrative der Minderheiten.
5. Die spezifischen Migrationsgeschichten der und über die Einwanderer-Communities, also die Narrative der Migration.
6. Die im doppelten Sinn geteilte – trennende und gemeinsame – Geschichte der Beziehungen von Einheimischen und Eingewanderten, also die geteilten Narrative von Dominanzgesellschaft und Minderheiten (Georgi&Ohliger 2007, S. 11).

Hinzuzufügen wäre als siebter Punkt: Migrationserzählungen als Verflechtungsgeschichte(n) transnationaler Geschichte(n), die historisch komplexe Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsgeschichten von Zielland und Herkunftsländern adressieren.

Diese Dimensionen historischer Sinnbildung sind komplex und kontinuierlich in Bewegung, also unabgeschlossen: Sie können miteinander konkurrieren, sich wechselseitig verstärken, sich überlagern und überschneiden oder verflochten sein.

## Aussichten: Historisch-politischen Bildung im Zeichen von Diversität

Der Geschichtsdidaktiker Michele Barricelli schreibt, dass das Ziel historisch-politischer Bildung heute sein müsse, „inmitten zentrifugaler gesellschaftlicher Kräfte durch narrative Diversität den Grund für eine Erzählgemeinschaft zu legen, die gemeinsame Erinnerungsbestände und Geschichten teilt, wofür der Begriff der shared memories steht. Zu denken ist hierbei an die Völker und Kulturen umgreifenden Vernetzungsgeschichten der Globalhistorie, die weltumspannenden Zivilisationstheorien und technologischen Fortschrittsideologien (...). Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es dann, die divided memories, auf denen Geschichts-

bewusstsein zwangsläufig basiert, ans Licht zu heben, kritisch zu thematisieren und verantwortungsvoll zu respektieren, aber zugleich in Richtung einer interkulturellen Geschichtskonstruktion vorzustoßen.“ (Barricelli 2018, S. 52f.). Dabei wird Integration von ihm als zweiseitige Aufgabe definiert: Ähnlich wie Zuwanderer die Pflicht hätten, eine gewisse Vertrautheit mit und Akzeptanz von den großen Narrativen der Dominanzkultur zu erwerben, habe die nationalstaatliche Dominanzgesellschaft ihre geschichtlich tradierten "Gewissheiten" gegenüber fremd-alternativen Handlungspotenzialen, Attributionsmustern und Erklärungsstrukturen auf den Prüfstand zu stellen (Barricelli 2018, S. 7f).

Auch postkoloniale Perspektiven fordern geschichtlich tradierte Gewissheiten der nationalen Dominanzgesellschaften heraus, indem sie ein Neuaushandeln des Verhältnisses von Nationalgeschichte, europäischer Geschichte und Globalgeschichte propagieren (Lundt 2012). Schließlich sollten in Gesellschaften vielfältiger Zugehörigkeiten vielfältige und komplexe Geschichtsbeziehungen und Geschichtsbezüge auch ohne Festlegung auf nationale Identitäten artikulierbar sein (Messerschmidt 2016, S. 20). Überdies vermag der Topos des Raumes als kulturelle Variable in der Geschichte die natio-ethno-kulturelle Logik der Mastererzählungen zu durchbrechen (Lücke 2016, S. 368). Gerade am Beispiel der Geschichte der sozialen Bewegungen, die auch die Diversity Studies hervorgebracht haben, kann gezeigt werden, wie sich unterschiedliche Gruppen (Frauen, Behinderte, Homosexuelle, Migrant\*innen) soziale Räume erkämpft haben und weiter erkämpfen. Es geht also nicht nur um eine Erweiterung, Differenzierung und Verflechtung des historischen Themenspektrums, sondern letztlich auch um eine Öffnung des Geschichtsunterrichts für heterogene Deutungen und vielfältige Urteilsbildungen, die durch diversitätssensible, globalgeschichtliche und in diesem Kontext vor allem auch zeitgeschichtliche Zugänge erst ermöglicht werden. Es könne demnach nicht nur

darum gehen, die Geschichten der „Anderen“ in die dominanzgeschichtlich verfassten Narrative (Meistererzählungen) einzubeziehen. Vielmehr müsse es auch darum gehen, den neuen (bisher marginalisierten und unsichtbar gemachten) Geschichten Wirkungsmacht als historische Institutionen zuzuweisen und dabei auch die Konflikthaftigkeit von Erinnerungen auszuhalten (Lücke 2012).

Unter den gegenwärtigen Lebensverhältnissen einer „superdiversen“ (Vertovec 2007), vernetzten, globalisierten und digitalisierten Welt wird das zumeist auf die Nation hin zugeschnittene kollektive Gedächtnis zunehmend durch *collected memories* (Barricelli 2013) ersetzt (Barricelli&Sebening 2015, S. 319). Auf diese Weise verschiebt sich der Fokus zunehmend vom *collective memory* zu *collected memories*. Das kollektive Gedächtnis verliert an Bedeutung, die fragmentierten Einzelerinnerungen gewinnen Relevanz.

Historische Bildungsangebote brauchen (mehr) intersektionale und diversitätssensible Perspektiven, bei denen etwa die Differenzlinien Gender, Religion und Generation stärkere Berücksichtigung finden – durchaus eben auch in Form von bisher eher vernachlässigten *collected memories*.

So erscheint es z. B. sinnvoll, Debatten um Geschichtlichkeit und Migration auch entlang der Frage der historischen Genese von Bürgerrechten, entlang religiöser Differenzlinien oder entlang unterschiedlicher Erzählungen verschiedener Einwanderergenerationen zu führen. Dabei können transnationale Lebensentwürfe, Mehrfachzugehörigkeiten und postkoloniale Subjektpositionierungen ebenso sichtbar gemacht werden, wie die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Verwerfungen, Exklusionserfahrungen, aber eben auch die simultane Teilhabe an verschiedenen Narrativen. Angebote des Geschichtslernens sollten Gelegenheiten schaffen, sich mit diesen verschiedenen historischen Perspektiven, Narrativen, Prozessen und letztlich der gesell-

schaftlichen Pluralisierung der Deutungen selbst auseinanderzusetzen (Georgi 2015). Konzeptuell eingelöst werden könnte dies durch eine systematischere Verschränkung von Diversity Studies und Geschichtsdidaktik. Lücke folgert, dass eine Integration der Diversity Perspektive in den Geschichtsunterricht bedeute, Geschichte stärker von den Rändern her zu denken und den Fokus auf eine „Geschichte ohne Zentrum“ (Kessel&Conrad 1994) zu legen (Lücke 2012). Hierzu gehört die geschichtsdidaktische Untersuchung von *multidirectional memories, shared memories, divided memories* und *conflicting memories* in Theorie und Praxis. Geschichte kann so stärker als politisierter Erfahrungsraum erschlossen werden (Barricelli&Sebening 2015). Denn durch die Auseinandersetzung mit den Debatten über unterschiedliche kollektive Erinnerungen, verflochtene, marginalisierte, konkurrierende, immer wieder erzählte und (noch) nicht-erzählte Geschichten sowie diversen narrativen Sinnangeboten, wird es möglich, machtkritische Perspektiven auf die Hervorbringung sozialer Ungleichheiten in Vergangenheit und Gegenwart zu entwickeln.

Bezogen auf die Gegenwart gehört es derzeit zu den größten Herausforderungen für die historisch-politische Bildung, den sich aktuell vollziehenden geschichtskulturellen Wandel selbst in den Blick zu nehmen und pädagogisch zu bearbeiten. Dazu gehört die narrative Erschließung und Anerkennung von „anderen“ Geschichten und „anderen“ Erinnerungen. Wenn es gelingt, diesen zur Artikulation zu verhelfen, können die diversen Bezugs- und auch Verflechtungsgeschichten für ein multidirektionales Gedächtnis (Rothberg 2009) aktiviert werden. Hier könnte die Vermittlung von (historischer) Orientierung für das Leben in einer globalisierten Welt ansetzen. Gleichsam öffnet sich ein neuer Horizont für die Entwicklung von differenzsensiblen und inklusiven Konzepten für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der deutschen Migrationsgesellschaft.

## Literaturverzeichnis

- › Alavi, B. (1998). Geschichtsunterricht in der multi-ethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 9). Frankfurt: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- › Alavi, B. & von Borries, B. (2000). Geschichte. In A. Holzbrecher, H. H. Reich & H. J. Roth (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch* (S. 55-91). Opladen: Leske + Budrich.
- › Alavi, B. & Henke-Bockschatz, G. (Hrsg.). (2004). *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*; (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 16, 1. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- › Allemann-Ghionda, C. & Bukow, W.-D. (2011). *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen* (Interkulturelle Studien, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- › Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften - "Diversity" as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge; Perspektiven; Beispiele* (wissen & praxis - Bildung in der Weltgesellschaft, v.6, 1. Auflage, S. 38-59). Frankfurt a. M.: Brandes Apsel.
- › Barricelli, M. (2013). Collected memories statt kollektives Gedächtnis. Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft. In M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht* (Wochenschau Geschichte, S. 89-118). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- › Barricelli, M. (2018). Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. Aus *Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), 68 (38-39), 48-54. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/275894/diversitaet-und-historisches-lernen> (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2* (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.



- › Barricelli, M. & Sebening, L. (2015). Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In H. Ammerer, T.
- › Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (S. 319-339). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- › Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- › Ertl, A. (2011). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- › Georgi, V. B. (2015). Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft. In M. Baader & T. Freytag (Hrsg.), Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung (Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Bd. 45, S. 55-63). Köln: Böhlau.
- › Georgi, V. B. (2018). Diversity. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Pädagogik (UTB Pädagogik, Bd. 8697, S. 61-66). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- › Georgi, V. B., Hoppe, R., Niehaus, I. & Otto, M. (2015). Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Verfügbar unter [https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie\\_Migration\\_und\\_Integration\\_09\\_03\\_2015.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf) (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › Georgi, V. B. & Ohliger, R. (2009). Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative? In V. B. Georgi & R. Ohliger (Hrsg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft (S. 7-21). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- › Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (Hrsg.). (2013). Diversity Education. Zugänge ; Perspektiven ; Beispiele (wissen & praxis - Bildung in der Weltgesellschaft, v.6, 1. Auflage). Frankfurt a. M.: Brandes Apsel.
- › Hormel, U. & Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- › Kessel, M. & Conrad, C. (1994). Geschichte ohne Zentrum. In C. Conrad (Hrsg.), Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion (Universal-Bibliothek, Bd. 9318, S. 9-36). Stuttgart: Reclam.
- › KMK. (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › KMK. (2014). Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung> (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › Kölbl, C. (2010). Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (26), 29-35. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung> (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › Körber, A. (2001). Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht - eine Einleitung. In A. Körber (Hrsg.), Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (S. 5-25). Münster: Waxmann.
- › Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (2007). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze (Sozialwissenschaften 2001-2008, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- › Lange, D. (2004). Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

- › Levy, D. & Sznajder, N. (2001). Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust (Edition Zweite Moderne). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- › Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2 (Wochenschau Geschichte, S. 136-146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- › Lücke, M. (2016). Erinnerungsarbeit. In P. Mecheril (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (Pädagogik, S. 365-372). Weinheim: Beltz.
- › Lundt, B. (2012). National-, Europäische-, Weltgeschichte. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2 (Wochenschau Geschichte, S. 405-421). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- › Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- › Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz und Pädagogik. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher & J. Oelkers (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (Studium Paedagogik, S. 194-208). Weinheim: Beltz.
- › Messerschmidt, A. (2016). Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 66 (3-4), 16-22. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/218720/kritische-gedenkstaettenpaedagogik-in-der-migrationsgesellschaft?p=all> (zuletzt abgerufen am 11.07.2019).
- › Popp, S. (2003). Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht (Wochenschau Geschichte, S. 68-101). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- › Rothberg, M. (2009). Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in an Age of Decolonization. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- › Rothberg, M. & Yildiz, Y. (2011). Memory Citizenship. Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany. Parallax, 17 (4), 32-48.
- › Schörken, R. (1980). Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik der Fremdverstehens. In H. Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahmen und Neuorientierung (S. 315-336). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- › Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 30 (6), 1024-1054.
- › Werner, M. & Zimmermann, B. (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. Geschichte und Gesellschaft (28), 607-636.

**Prof. Dr. Viola B. Georgi**

ist Professorin für Diversity Education an der Stiftung Universität Hildesheim und Direktorin des „Zentrums für Bildungsintegration. Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Diversity Education, Heterogenität in der Schule, Bildungsmedien, historisch-politische Bildung in der Migrationsgesellschaft und Demokratiepädagogik.

