

Körper, Andreas

Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen

Hamburg 2019, 29 S.



Quellenangabe/ Reference:

Körper, Andreas: Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen. Hamburg 2019, 29 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178341 - DOI: 10.25656/01:17834

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178341>

<https://doi.org/10.25656/01:17834>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Körber*

Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft

Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen

Gliederung

1 Ausgangspunkt.....	1
2 Strukturen gegenwärtigen Geschichtsunterrichts.....	3
3 Migrationsgesellschaft als inklusive Gesellschaft.....	8
4 Inklusive Geschichtskultur.....	12
5 Inklusives Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft.....	13
6 Prinzipien für Geschichtslernen in der inklusiven Migrationsgesellschaft.....	14
7 Schlussfolgerungen.....	25

1 Ausgangspunkt¹

„Wir werden unsere Geschichte nicht verstehen, wenn wir nicht begreifen, dass sie unsere gemeinsame Geschichte nur dann werden kann, wenn wir die Geschichten kennen, aus denen sie sich zusammensetzt. Es geht dabei nicht um die Erweiterung unseres Bildungskanons – obwohl: darum geht es ganz sicher auch –, sondern vor allem darum, dass wir beginnen, diese anderen Geschichten ernst zu nehmen.“ Diese Bestimmung des früheren *taz*- und *ZEIT*-Redakteurs sowie vormaligen Feuilletonchefs der *Frankfurter Rundschau* aus der Hochphase der Diskussion im verstärkte Immigration in letztgenannter Zeitschrift, ist – zumal angesichts der Unterzeile „Wer die deutsche Geschichte verstehen will, muss die Geschichten der Menschen kennen, die hier leben ? egal, von wo sie kommen“² und des

* Andreas Körber, Universität Hamburg; andreas.koerber@uni-hamburg.de. Der vorliegende Beitrag geht zurück auf einen Vortrag im Rahmen der 2. Projekttagung „Geschichten in Bewegung“ an der Universität Paderborn am 14. Juni 2019. Er wurde für die Schriftfassung überarbeitet.

1 Vgl. auch *Andreas Körber*, Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: *GWU* 52, 2001, 292–304., *Andreas Körber* (Hrsg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze.* (Novemberakademie, Bd. 2). Münster 2001; *Andreas Körber*, *Intercultural Learning in History Education* (2001). An abridged translation of the introductory article to *Körber, Andreas* (Ed.) (2001): *Interkulturelles Geschichtslernen.: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze* Münster: Waxmann: (Novemberakademie, 2), pp. 5–26. (urn:nbn:de:0111-pedocs-129052) 2017.

2 *Arno Widmann*, Wer ist ein Deutscher? Wer die deutsche Geschichte verstehen will, muss die Geschichten der Menschen kennen, die hier leben ? – egal, von wo sie kommen., in: *Frankfurter Rundschau*, 2017, <https://www.fr.de/kultur/deutscher-11059810.html>.. Der Text erschien zunächst unter der Überschrift „Wer wir sind.“ Die Änderung, die mir auch erst in der Vorbereitung auf diese Präsentation aufgefallen ist, ist selbst ein interessantes Phänomen. Vgl. sehr ähnlich den wenige Wochen älteren Text *Arno Widmann*, Nationale Identität Was macht einen Deutschen zum Deutschen?, in: *Berliner Zeitung*, 2017, <https://www.berliner-zeitung.de/politik/meinung/nationale-identitaet-was-macht-einen-deutschen-zum-deutschen--25673276>..

grammatisch sowie orthographisch erratischen Fragezeichens in seiner Mitte– in mehrfacher Hinsicht einschlägig für das Thema der Tagung, zu der dieser Impulsvortrag erbeten wurde. Die politische Positionierung besteht eindeutig darin, unter „deutscher Geschichte“ nicht nur (wie traditionell üblich) die Geschichte eines mehr oder weniger als überzeitliche Einheit vorausgesetzten deutschen Volkes oder der Nation zu verstehen (sei es in Form traditionaler Beschwörung einer seit einem mythischen oder historischen Ursprung gültigen Zusammengehörigkeit und Abgrenzung, sei es als genetischer Erzählung einer über viele Prozesse und Stufen laufenden Entwicklung), sondern von einer letztlich nicht vorab definierbaren Vielfalt von Geschichten auszugehen, die in ihrer Gesamtheit die „deutsche Geschichte“ ausmachen. Sie ist somit nicht die logische Fortsetzung gewissermaßen *einer* einzigen Geschichte oder auch nur einer Vielfalt individueller Geschichten von voran als zusammengehörig gedachten Menschen, sondern sich aus der Gesamtheit der Geschichten jener Menschen, die derzeit die Gesellschaft Deutschlands bildend, die *zugleich* eine „gemeinsame“ Geschichte ergeben *und* als eine Vielheit von Geschichten (er-)kennbar sind. Nicht nur die Gesamtkomposition, sondern auch die vielen einzelnen Geschichten müssen „wir“ – so der Autor – somit kennen.

Damit ist ein Spannungsfeld aufgemacht zwischen einer zusammengesetzten gemeinsamen und je unterschiedlichen Geschichte, deren letztere im Artikel nicht als jeweils einfach herkunftsnationale Geschichten gedacht werden, sondern vielmehr als individuelle Geschichte(n), die in offenkundig jeweils unterschiedlicher Konfiguration zu unterschiedlichen Geschichten beitragen, für die das Attribut „national“ nur noch bedingt geeignet ist, wie Widmann am Beispiel der kurdischen Bürgermeisterin aus Cizre deutlich macht, die nach Flucht (als Kind) nach und Jugend und Ausbildung in Deutschland „in die deutsche nicht weniger als in die türkische Geschichte“ gehöre.³

Wer aber ist das „wir“, das – dem Autor zufolge – diese „anderen Geschichten“ kennen und „ernst nehmen“ muss. Partiiell schwingt hier sicher auch ein gar nicht unnötiger Rest eines Bezuges auf die „Mehrheitsgesellschaft“ mit, deren Breite an historischen Kenntnissen und deren Identitätsbewusstsein⁴ nicht weiten müsse. Gleichzeitig impliziert der den Artikel durchgehende Appell aber ebenso, dass dieses Wir und damit auch die Forderung, die Geschichten „aller“ zu kennen, ebenso für alle Mitglieder dieser Gesellschaft gelten muss („wer ... kennen will“).

3 Widmann, Wer (wie Anm. 3).

4 Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik / Probleme, Projekte, Perspektiven 12, 1987, 130–142.; wieder in Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Reinhold Hedtke/Dietmar von Reeken (Hrsg.), Reader: Historische und politische Bildung. Bielefeld 2005.

Die Stellungnahme des Autors gilt somit der kollektiven historischen Identität und ihrer Mitglieder, die er zwar durch eine gemeinsame, aber gerade nicht einheitliche Geschichte (mit) bestimmt sieht und schon gar nicht eine ausschließliche Zugehörigkeit der Mitglieder zu derselben. Gleichzeitig verweist die Verwendung des Begriffs „Kanon“ auf eine Konzeption historischer Bildung als vornehmlich durch Kenntnisse bestimmter Narrative bestimmt – und zwar offenkundig einer hier nur abstrakt umrissenen („aller Menschen ? egal woher sie kommen“), aber als konkret bestimmbarer Menge solcher Geschichten.

Der folgende Beitrag befasst sich – in aller gebotenen Kürze – mit der Frage, inwiefern der Status des Geschichtsunterrichts in Deutschland geeignet ist, den Herausforderungen historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft zu begegnen, und mit welchen Konzepten sowohl der Gesellschaft als auch historischer Bildung und historischen Denkens diesen Herausforderungen gewachsene Konzepte historischen Denkens gedacht werden können.

2 Strukturen gegenwärtigen Geschichtsunterrichts

Geschichtsunterricht als vielfältige soziale und kommunikative Praxis lässt sich nicht auf einen Nenner bringen. Mehrere, im Bildungswesen selbstständige und über die Kultusministerkonferenz zu zum Teil koordinierte Bundesländer mit Lehrplänen für jeweils unterschiedliche Schulformen und Fachkombinationen, sehr unterschiedliche soziale Milieus in den Lebenswelten, Schulen und somit unterschiedliche Zusammensetzungen von Lerngruppen, vor allem aber auch die insgesamt nur grobe Feinsteuerung von Unterrichtsprozessen über Bildungs- und Lehrpläne, (unterschiedlich eng genehmigungspflichtige) Materialien, Prüfungen etc. und der insgesamt hohe Einfluss der jeweiligen Lehrkräfte auf das Unterrichtsgeschehen, verbieten es eigentlich, von „dem“ Geschichtsunterricht in Deutschland zu sprechen. Gleichwohl gibt es übergreifende Charakteristika, die nicht gänzlich und flächendeckend, doch aber im Großen und Ganzen die schulische Geschichtsunterweisung in ihren grundlegenden Eigenheiten beschreiben. Zu diesem gehört ganz überwiegend eine – wenn auch in der Detailliertheit und thematischen Konkretisierung unterschiedliche und durch andere „thematische Strukturierungskonzepte“⁵ durchbrochene bzw. ergänzte – genetisch-chronologische Anlage, die dem historischen Lernen den Charakter einer über mehrere Jahre gestreckten und mittels Materialien, Methoden und Aufgaben zur mehr oder weniger selbstständigen Erarbeitung wesentlicher Elemente aufgelockerten Erzählung des Gewordenseins der heutigen Zustände in Deutschland verleiht⁶ im Sinne einer letztlich aufgelockerten, aber doch nationalen Erzählung und Per-

5 Vgl. dazu *Michele Barricelli*, Thematische Strukturierungskonzepte, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007.

6 Dazu passt auch die nach 2007 wieder verstärkt genutzte Terminologie zur Benennung der Strukturierungskonzepte als „Darstellungskonzepte“. Vgl. etwa *Michele Barricelli*, Darstellungskonzepte von Ge-

spektive, in welcher andere, nicht-deutsche Akteure überwiegend dann auftreten, wenn sie mit der „deutschen“ in Berührung kommen.

Dass neben solche Geschichtserzählung als Beitrag zu Förderung eines Zugehörigkeitsgefühl zu einer (zumeist bzw. dominant ‚nationalen‘) „imagined community“⁷ weitere Zielsetzungen für bzw. Konzeptionen schulischen Geschichtsunterrichts getreten sind, die diese aber kaum vollständig ersetzen, sondern eher ergänzen und teilweise auch in Spannung dazu stehen, ändert an dem grundlegenden Identitätsbezug nichts. „Becoming member of an imagined community“⁸ ist neben der (nur scheinbar abstrakten) Wissensvermittlung, der (ebenso nicht unabhängig von Identitätskonzepten denkbaren) Förderung von Ge-

schichte im Unterricht, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. (Wochenschau Geschichte) Schwalbach/Ts. 2012, 202–223..

7 „Becoming a member of an imagined community“ ist einer der „purposes“ von Geschichtsunterricht gem. der US-amerikanischen Konzeption von Keith Barton und Linda Levstik (*Keith C. Barton/Linda S. Levstik, Teaching history for the common good.* Mahwah, NJ 2004, 7f). Mit „Imagined Community“ ist die Nation gemeint, die gem. Benjamin Anderson, dessen Buch „Die Erfindung der Nation“ im Original den Titel „Imagined Communities“ trägt (*Benedict R. Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts.* (Campus Bibliothek) 2. Aufl. Frankfurt/Main, New York 2005; *Benedict R. Anderson, Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism.* London, New York 2016).

8 *Barton/Levstik, Teaching* (wie Anm. 8), 7f.

schichtsbewusstsein⁹ und der Befähigung zu eigenständigem historischem Denken¹⁰ auch weiterhin eines der eher pädagogisch als fachwissenschaftlich motivierten Ziele gewesen.

Allerdings ist die Selbstverständlichkeit, mit welcher bis ca. Mitte des 20. Jahrhunderts diese Gemeinschaftsstiftungsfunktion historischer Unterweisung auf die kollektive Identität der jeweiligen Staatsnation bezogen war, im letzten Quartal jenes Jahrhunderts brüchig geworden, wenn auch nicht verschwunden. Wohl aufgrund von Migrationserfahrungen – und das meint sowohl die Erfahrungen Migrierender und ihrer Nachfahren als auch Erfahrungen der ‚Aufnahmegesellschaften‘ mit der Ankunft anderswo und anders erst-sozialisierter Menschen, aber etwa auch Erfahrungen des Zurückbleibens und die sich in der Folge ergebenden, keineswegs einheitlichen Erfahrungen erlebter oder fehlender Gemeinschaft trotz oder wegen unterschiedlicher Herkünfte, internationaler und oft interkultureller familiärer Bezüge in der Gegenwart etc. – sind neben auch auf Migranten übertragene

-
- 9 Die breite Literatur zu Geschichtsbewusstsein nicht nur als zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik (Ursula A. J. Becher, *Geschichtsbewusstsein. Formen, Funktionen, Prozesse.* (Geschichtsdidaktik Gd aktuell, Jg. 8, H. 1). Düsseldorf 1983; Karl Ernst Jeismann, *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen.* (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1.1988.) Pfaffenweiler 1988, 1–24.; schon zuvor durchaus skeptisch Joachim Rohlfes, „Geschichtsbewußtsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie?“, in: Ursula A. J. Becher (Hrsg.), *Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben? Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik".* (Geschichtsdidaktik : Studien, Materialien, Bd. 43.) 1. Aufl. Düsseldorf 1986, 92–95.; wieder aufgegriffen in Michael Sauer, „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ – eine Leerformel?, in: *Public History Weekly* 2014, 2014 und der anschließenden Diskussion ebda.), sondern auch als ihr Gegenstand in Empirie hinsichtlich Morphologie (u.a. Bodo von Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland.* (Jugendforschung). Weinheim 1995), *Genese und Entwicklung* (u.a. Bodo von Borries, 'Reifung' oder 'Sozialisation' des Geschichtsbewußtseins. Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: *Geschichtsdidaktik / Probleme, Projekte, Perspektiven* 12, 1987; Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie.* 1. Aufl. Stuttgart 1988), aber auch als Zielkategorie der Pragmatik kann hier nicht vollständig angeführt werden.
- 10 Die Konzeptionen dessen, was „historisches Denken“ konkret bedeutet, streuen ebenso breit wie diejenigen des Geschichtsbewusstseins. Vgl. etwa die Konzeption des „Historical Thinking“ bei Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, in: *The Phi Delta Kappan* 80, 1999, 488–499.; Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past.* (Critical perspectives on the past). Philadelphia 2001 mit derjenigen von Peter Seixas, *Historical Consciousness and Historical Thinking*, in: Mario Carretero/Stefan Berger/Maria Grever (Hrsg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education.* London, s.l. 2017, 59–72.; Peter Seixas, *A Model of Historical Thinking*, in: *Educational Philosophy and Theory* 49, 2017, 593–605, <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>. und dem aus einer Reflexionsorientierung des Geschichtsbewusstseinskonzepts im Anschluss an Rösen hervorgegangenen der FUER-Gruppe (Wolfgang Hasberg/Andreas Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in: Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte - Leben - Lernen.* Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. (Forum Historisches Lernen) Schwalbach/Ts 2003, 177–200.; Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* (Kompetenzen, Bd. 2). Neuried 2007).

Ansprüche der Zielland-Gesellschaft auf Integration und Kohärenz auch solche von Herkunfts-Nationen und Kulturen auf „Sicherheit“ und „Festigung“ ihrer jeweiligen nationalen und/oder kulturellen „Identität“ durch Schulunterricht getreten, die zuvor wohl auch schon existiert haben, aber wohl überwiegend außerhalb des staatlichen Schulwesens umzusetzen versucht wurden – etwa in Konsulatsunterricht oder Unterweisung in religiösen Gemeinschaften. Eine Zeit lang ist – aufgrund der dann aber bald als unrealistisch erkannten Voraussetzung baldiger Rückkehr der anfangs geringen Zahl mit ihren als „Gastarbeiter“ vermeintlich vorübergehend gekommenen Eltern eingewanderten Kindern in die Heimatländer – eine solche getrennte Identitätsbildung als sinnvoll angesehen worden. Spätestens mit der Erkenntnis nicht nur kurzfristigen Aufenthalts der meisten Arbeitsmigranten sondern ihrer wie auch immer problematischen faktischen Integration in die deutsche Gesellschaft, aber auch wiederholter und unterschiedlicher Immigration von Aussiedlern nach 1990 und geflüchteten ist die Prämisse und Zielsetzung Zielland- wie Herkunftsland-nationaler Kohärenzstiftung als problematisch erkannt worden.

Die folgende Diskussion um die Spezifika der „Immigrationsgesellschaft“ und den in ihr festzustellenden Formen kultureller, religiöser und politischer Identitätsbildungen sowie um nötige Konsequenzen hinsichtlich der Funktion und Zielsetzung auch staatlich verantworteten Unterrichts nicht nur, aber auch in Geschichte, haben zudem den Blick auch auf die Tatsache gelenkt, dass die Homogenität der eigenen wie der „fremden“ Gesellschaften schon zuvor eigentlich eine Chimäre war. Zumindest in Bezug auf die historische Erfahrung nationalsozialistischer Verfolgung von deutschen Bürgern unter Anwendung rassistischer, aber auch politischer und anderer Kategorien musste klar sein, dass die deutsche Gesellschaft weder homogen als Opfer einer – wie auch immer als ihr außerhalb stehend verbrämten („die Nazis“) – noch ebenso homogen als Täter-Nachfolge-Gesellschaft angesehen werden konnte. So wichtig und nötig neben der Aufarbeitung der Leidenserfahrung der Opfer und ihrer wenn auch nur mehr symbolisch möglichen Wiedereinbürgerung in die deutsche Gesellschaft durch Anerkennung auch ihrer Normalität als Teil der Gesellschaft auch die Zuwendung zu Fragen von Schuld und Verantwortung aus institutioneller und persönlicher Täterschaft war, so wichtig wäre doch eine schon frühe Berücksichtigung auch sowohl der „uneindeutigen“ und vielgestaltigen Erfahrungen als auch der innergesellschaftlichen Beziehungen gewesen, welche Gemeinsamkeit, aber auch Feindschaft und Unrecht beinhalteten.

Beide Erkenntnisse – diejenige der Vielfalt von nicht nur nationalen, sondern auch familiären und kulturellen Herkunft und damit verbundener Erfahrungen als auch die der schon immer gegebenen (über das geschilderte Beispiel der NS-Verfolgungen hinausgehend) inneren Vielfalt haben somit nicht nur die Frage nach eine Pluralisierung kollektiver

Identitätsstiftungen und -stabilisierungen aufgeworfen, sondern viel grundsätzlicher die Funktion historischen Denkens und Lernens in pluralen, Heterogenität und Diversität anerkennenden Gesellschaften gestellt.

Die schon zuvor – nicht zuletzt auch mit einem Blick auf die soziale Diversität der Gesellschaft und die Anerkennung damit verbundener multipler Perspektiven auf, Fragen an und Deutungen von Geschichte entwickelte Orientierung auf Geschichtsbewusstsein bot und bietet dabei einen brauchbaren Ansatzpunkt: Es galt und gilt, Schüler*innen nicht mehr eine (gemeinsame) Identität anzubieten, sondern Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, um auch andere Identitätsangebote zu machen und historische Identität insgesamt als Facette von Geschichtsbewusstsein zur Reflexion zu stellen.

(Nicht zuletzt) angesichts eines – in Zeiten des Internets zudem diversifizierter und wohl auch quantitativ wachsenden – Spektrums auch historisch argumentierender Sozialisationsinstanzen wurden zudem die Bedeutung des „Geschichte selber denken“¹¹ und die dazu benötigten Kompetenzen.

Derzeit ergibt sich somit für den Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft ein ganzes Spektrum unterschiedlicher, sich teilweise ergänzender, aber auch in einer gewissen Spannung stehender Funktionszuschreibungen, denen ihrerseits ein Spektrum diverser Thematisierungsformen zugeordnet werden können:

Da ist sind weiterhin die deutsche Nationalgeschichte, die mit Blick auf Migrierte (und auch von diesen) durchaus als Entréebillet in die deutsche Gesellschaft wertgeschätzt werden kann und (keineswegs obsolete) „Herkunftsland“-orientierte Nationalgeschichten, welche beide durchaus auch in kritischer Variante (also mit Blick auf sensitive und problematische Aspekte der jeweiligen Geschichten) denkbar, beide aber insofern problematisch sind, als sie eine weitgehende Homogenität der Zielland- bzw. Herkunftslandgesellschaft voraussetzen bzw. unterstellen und somit abweichende Identitäten (etwa von „nationalen“ und kulturellen Minderheiten, Oppositionellen oder auch Menschen mit jüngerer Fluchtgeschichte aus diesen Gesellschaften) nicht berücksichtigen.

Hinzu treten problemorientierte Thematisierungen auch und gerade sozialgeschichtlicher Art, welche es Schüler*innen ermöglichen (und abverlangen), etwa auch gemeinsam über eher abstrakte soziale Fragen von Migrationsgesellschaften nachzudenken und unterschiedliche Deutungen kennenzulernen, wie auch eher mikro- und alltagshistorische Themenstellungen, welche konkrete Erfahrungen des Migrierens, Migriert-Seins, des Ankommens, Aufnehmens, etc. in den Blick kommen.

11 So der Untertitel von *Klaus Bergmann*, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts 2000.

Das Spektrum dieser (und anderer) Thematisierungsformen zeigt, dass eine Konzeption von Geschichtsunterricht als überwiegend in einer Darstellung¹² einer oder mehrerer Geschichte(n) *gegenüber* den Lernenden mit der tatsächlichen Erhöhung oder auch nur vermehrter Anerkennung multipler Positionalitäten und mit ihnen verbundener Perspektiven, zunehmend problematisch wird. Weder ein schulisches historisches Lernen als letztlich über mehrere Jahre gestreckte chronologische Erzählung vom Ursprung und Werden der eigenen Gesellschaft noch das einfache Nebeneinanderstellen einer Mehrzahl solcher (auf Elternhaus und/oder kultureller Gruppe basierender) Geschichten und Orientierungen wird hinreichen – selbst dann nicht, wenn dieses Lernen von Phasen der Erarbeitung dieser Geschichte(n) und Deutungen in „methodenorientierten“ Formen historischen Denkens durchsetzt ist oder gar weitgehend davon getragen wird. Es muss vielmehr – nicht nur, aber gerade auch in der Migrationsgesellschaft – darum gehen, zumindest prinzipiell das Spektrum der in der Gesellschaft vorhandenen Geschichte(n), der ihnen zugrunde liegenden Perspektiven, Werte, Deutungsmuster etc. erkennen und zugleich sowohl anerkennen als auch reflektieren zu können. Die Konsequenz der Qualifizierung der Geschichtswissenschaft als „Erzählveranstaltung“¹³ darf nicht nur in dem Ziel bestehen, Lernende zu synthetischer Re-Konstruktion, also dem disziplinären Kategorien und Kriterien entsprechenden aktiven Erzählen von Geschichte(n), bestehen. Zur „narrativen Kompetenz“ muss es eben erstens auch gehören, die vielen Geschichten „der“ – zunächst noch unbestimmten, sich erst in der Wahrnehmung ihrer Geschichte(n) und Deutungen konkret erkennbaren – „Anderen“ de-konstruieren zu können, sowie zweitens, über die Funktion und Bedeutung solcher Geschichte(n) im Plural für Individuen und die Gesellschaft als Ganzes nachzudenken – sie somit auch auf ihre Konstruktion und Triftigkeit(en) wie auf ihr Verhältnis zueinander zu untersuchen.

Da aber auch solche Zielsetzungen und Anlagen von Geschichtsunterricht durchaus vorhandene Bedürfnisse nach Repräsentation mit der „eigenen Geschichte“ bzw. Identität im Unterricht,¹⁴ wie auch unterschiedliche Muster historischer Argumentation in Bezug auf

12 Daher bevorzuge ich für Geschichtsunterricht auch die Terminologie der „thematischen Strukturierungskonzepte“ (Barricelli, Thematische (wie Anm. 6)) gegenüber der späteren als „Darstellungskonzepte“ (Barricelli, Darstellungskonzepte (wie Anm. 7), Bd. 2). Letztere konnotiert eine Hauptfunktion des ganzen Unterrichts (bzw. der Unterrichtseinheit) als Darstellung, wogegen erstere auch einen analysierenden, vergleichenden und kritischen *Umgang mit* Darstellungen trägt.

13 Vgl. Jörn Rüsen, Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1485.) Göttingen 1982, 129–170.; dazu u.a. Julian Kümmerle, *Vom Kindermord in Bethlehem zum Holocaust und Vietnamkrieg?*, in: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016, 85–101..

14 Vgl. etwa. Ülfet Talu/Sedat Komut, *Als Türken kamen wir im Geschichtsunterricht nicht vor - verleugnet? vergessen?*, in: Andreas Körber (Hrsg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter*

das eigene Verhältnis zur deutschen Geschichte¹⁵ nicht aufheben, sie aber auch nicht anerkennen, gleichzeitig aber die Lernenden als Subjekte historischer Orientierung und somit auch des Historischen Denkens im Geschichtsunterricht anerkannt werden sollen, muss das Verhältnis von Gesellschaftsbild und Geschichtsunterricht (weiterhin) neu überdacht werden.

Angesichts der parallel zum langen (und unabgeschlossenen) Prozess der Anerkennung Deutschlands als Migrationsgesellschaft ebenso ins Blickfeld gesellschaftlicher Debatten wie (bildungs-)politischer Maßnahmen gerückter weiterer Diversitätlinien auch über die „klassische“ intersektionale Dreieheit „Race, Class and Gender“ hinaus – etwa der Inklusion im „engeren“ Verständnis, lohnt es, die Frage nach dem Geschichtslernen nicht getrennt davon als spezifisch migrationsbedingt, sondern mit Blick auf ein mögliches Verständnis der Gesellschaft als inklusiver Gesellschaft zu betrachten.

3 Migrationsgesellschaft als inklusive Gesellschaft

Integration und Inklusion lediglich als Maßnahmen zu begreifen, wäre verkürzt und gefährlich. Es implizierte eine Vorab-Differenzierung zwischen der „integrierenden“ Gesellschaft und den „zu integrierenden“ oder (mit umgekehrter Zuschreibung von Verantwortung) denen, die „sich“ in eine bestehende Gesellschaft „integrieren“ sollen, bzw. den zu inkludierenden und jenen, die bereits vorab „drinnen“ waren. Eine solche Konzeption wird also der normativen Voraussetzung nicht gerecht, gerade nicht mehr kategorial zu unterscheiden, sondern Menschen in ihrem vielfältig-differenten So-Sein zu akzeptieren.

Ein darauf basierendes völliges Ignorieren aller Unterschiede mit dem Argument, allein ihre Feststellung und/oder Benennung reproduziere die Ungleichheit, ist jedoch ebenso wenig tragbar, würden damit doch die Augen verschlossen vor realen, mit spezifischen Eigenschaften (seien es solche der Person, einer Gruppe, oder auch der Relation zwischen diesen und Gegebenheiten der Gesellschaft) verbundenen Beeinträchtigungen der Teilhabe, sowie der Verlagerung aller Verantwortung an die beeinträchtigten Menschen.

Die Vorstellung einer inklusiven Gesellschaft ist also so lange utopisch, wie der Weg dorthin die Anerkennung von nicht nur unbedeutenden Individualitäten und Differenzen erforderte, und deren Ausblendung faktisch die Erreichung der Zielvorstellung behindert. Die Inklusive Gesellschaft ist somit derzeit (und wohl auf Dauer) als regulative Idee zu begreifen, welche der Wahrnehmung von Differenz und staatlichem wie gesellschaftlichem

den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. (Novemberakademie, Bd. 2.) Münster 2001, 65–72..

15 Vgl. u.a. die Typen in *Viola B. Georgi*, Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. 1. Aufl. Hamburg 2003.

Handeln angesichts von Differenz eine normative Richtungsvorgabe gibt. Gerade angesichts der trilemmatischen, d.h. als Gesamtheit unvereinbarer Struktur des Zusammenspiels dreier jeweils in sich begründeter und legitimierter Ansprüche,¹⁶ kann die Vorstellung der inklusiven Gesellschaft als regulativer Idee Handlungsfähigkeit ermöglichen. Mit seiner Hilfe kann einerseits anerkannt werden, dass und wie sowohl Wahrnehmungen als auch Handlungen nicht ohne differenzierende Konzepte auskommen wie auch andererseits gerade diese Konzepte auf ihre Differenz erzeugende, reproduzierende und ggf. stabilisierende Wirkung hin befragt werden können.

Grundmerkmal einer inklusiven Gesellschaft (auch als regulativer Idee) ist dabei die Wahrnehmung und Anerkennung aller – trotz und wegen ihrer Unterschiede und ihres jeweiligen So-Seins – als konstitutive Bestandteile dieser Gesellschaft, die sich in ihrem Selbstbild, ihrer Strukturen und ihren Institutionen somit nicht in traditionaler Weise als Zusammenschluss nur einer (nämlich der schon „bisher“ „etablierten“) Gruppe definiert, sondern über alle Mitglieder.¹⁷ Das bedeutet gerade nicht die Ausblendung von Differenz aus der auch gesellschaftlichen Wahrnehmung, aber ihre Nicht-Stigmatisierung und insbesondere die Aufgabe einer Unterscheidung zwischen „normaler“ und „besonderer“ Differenz.

Das folgende Paar Grafiken mag dies verdeutlichen. Die erste, im Inklusions-Diskurs schon klassisch gewordene, Grafik¹⁸ veranschaulicht die Unterscheidung von Stufen der Integration und Inklusion des Hamburger Sonderpädagogen Hans Wocken.¹⁹ Die zweite Grafik (A. Körber 2018) soll verdeutlichen, wie in exkludierenden, aber auch integrativen Settings jeweils nur ein Teil der Menschen anhand definierter, diagnostizierbarer Merkmale entweder ausgeschlossen wird oder aber zumindest markiert bleibt, wogegen solche Merkmale bei einer anderen „normalen“ Gruppe gar nicht interessieren. Erst in einer inklusiven Gesellschaft verlören solche Merkmale ihren markierenden Charakter, weil sie

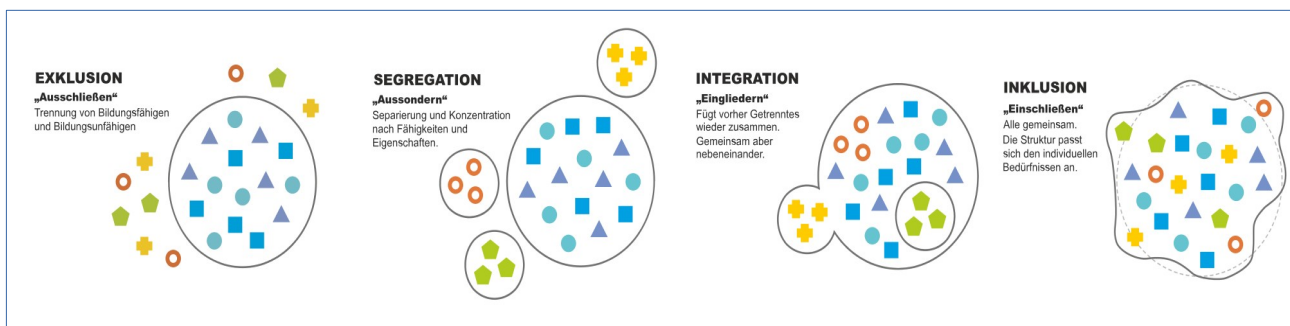
16 *Mai-Anh Boger*, Theorie der trilemmatischen Inklusion, in: Irmtraud Schnell (Hrsg.), Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn 2015, 51–62..

17 Die folgenden Überlegungen beruhen z.T. auf der Konzeption von *Heinz Bude*, Inklusion als sozialpolitischer Leitbegriff. Ein Essay, in: Theresia Degener/Elke Diehl (Hrsg.), Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Bd. 1506) Bonn 2015, 388–400..

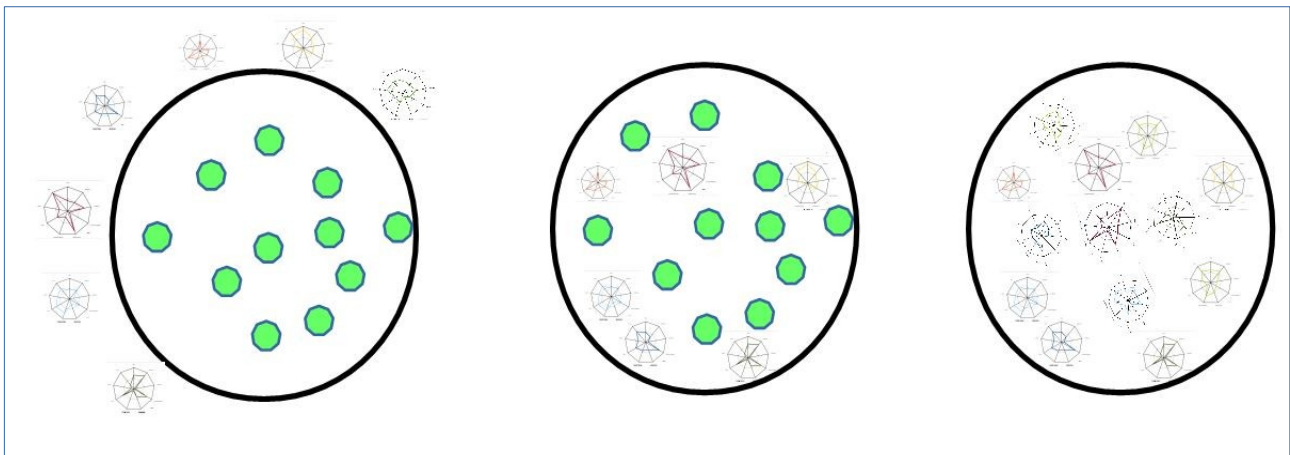
18 *Robert Aehmelt*, Inklusion im Kontext. Historische Schritte auf dem Weg zur Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene. Grafik. CC-BY-SA 3.0. Wikimedia Commons 2013.

19 Vgl. *Hans Wocken*, Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren, in: Anne-Dore Stein/Stefanie Krach/Imke Niediek (Hrsg.), Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn 2010, 204–234.; dazu *Michael Grosche*, Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung, in: Poldi Kuhl/Petra Stanat/Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden 2015, 18–39..

nurmehr als Teil eines allgemeinen Sets an Individuen untereinander unterscheidenden Merkmalen gelten. Die spezifisch sondernde Blick auf solche Merkmale entfällt. Das ist kein Plädoyer für eine Ausweitung von Individualdiagnostiken, schon gar nicht solchen „sonderpädagogischer“ Art und in Regelmäßigkeit. Allerdings eröffnet es auch Möglichkeiten die in den „vorherigen“ Stufen unsichtbaren interindividuellen (und vielleicht auch sozial und kulturell bedingten) Unterschiede zwischen dort als „normal“ und somit scheinbar „homogen“ erachteten Menschen wahr- und ernst zu nehmen. Erst mit der Wahrnehmung auch der Diversität dieser Gruppe und gruppenübergreifenden Kriterien für diese Wahrnehmung ist es möglich, wirklich übergreifende Gemeinsamkeiten zwischen jeweils anderen Individuen zu denken und wahrzunehmen.



Zeichnung 1: Aehnelt, Robert (2013): Inklusion im Kontext. Historische Schritte auf dem Weg zur Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene. Grafik. CC-BY-SA 3.0. Wikimedia Commons. Online verfügbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_P%C3%A4dagogik#/media/Datei:Schritte_zur_Inklusion.svg.



Zeichnung 2: Exkludierende, Integrative und Inklusive Gesellschaft und die Bedeutung individueller Merkmale. Entwurf: A. Körber 2018.

Alle Konzeptionen einer spezifischen und u.a. auch durch (Geschichts-)Unterricht zu fördernden, sie erst zu Mitgliedern der Gesellschaft bzw. Gemeinschaft machenden Kohärenz von Menschen untereinander laufen letztlich ins Leere, weil „nicht-kohärente“ Identitäten und Verhaltens- bzw. Handlungsweisen nicht mehr identifizierbar sein dürften, wenn alle

Mitglieder einer Gesellschaft angesichts einer Vielzahl von sich überlappenden Merkmalen vielfältige aber unterschiedliche Gemeinsamkeiten haben.

Integration bzw. Inklusion kann mit dieser regulativen Idee also nicht „einseitig“²⁰ gedacht werden als Prozesse, welche den ‚zuvor‘ exkludierten Mitgliedern Zugang zu einer (gewissermaßen „unverändert“) über die bereits zuvor etablierte Gesellschaft und Teilhabe an dieser Ausprägung der Gesellschaft und ihres Zusammenlebens verschaffen (etwa durch den Abbau von „Barrieren“), sondern ‚gleichzeitig‘ erfordern, dass die Gesellschaft selbst sich und die Strukturen ihres Zusammenlebens an allen Mitgliedern entlang ausrichtet.

Gerade mit Blick auf die historische Dimension und somit das historische Lernen und Denken ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung: Die einfachen Führungszeichen im vorherigen Absatz sollen das Spannungsfeld zwischen der inklusiven Gesellschaft als Zielvorstellung und der Anerkennung einer nicht-inklusive Gesellschaft als gegenwärtige Realität signalisieren. Ersterer zufolge dürfte es keine „bereits“ und „zuvor“ Exkludierten geben, denn dies markierte sie auch nach ihrer Anerkennung als solche. Die inklusive Gesellschaft als Zielvorstellung ist somit gewissermaßen als „zeitlos“ zu denken. Das aber würde die inklusive Gesellschaft gewissermaßen außerhalb der Geschichte stellen und nicht nur ihrer „Gesamt“-Geschichte berauben, sondern auch die einzelnen Mitglieder. Auch wenn die regulative Idee von der Nicht-Markierung und Nicht-Diskriminierung der inklusiven Gesellschaft ausgehen muss, wird jegliche real zu erreichende Gesellschaft anerkennen müssen, dass dieser Zustand eben nicht aus der Zeit gefallen erreichbar ist, sondern wesentliche Dimensionen der unterschiedlichen und anzuerkennenden Identitäten – und damit auch der Interessen und Fragen an, Perspektiven auf und Deutungen von Geschichte – eine historische Dimension haben, die sich auf eine nicht-egalitäre und inklusive Vergangenheit beziehen. Diese Facetten dürfen ihrerseits nicht aus der inklusiven und Migrationsgesellschaft ausgeklammert werden.

In einer solchen Gesellschaft sind über-individuelle Identitäten nicht mehr zu denken als ein(ein)deutige Positionierungen, bei welchen etwa Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen diejenige in anderen eindeutig ausschliesse, sondern vielmehr durch Multilokalität und Multikollektivität sowie der individuellen wie kollektiven Vertrautheit mit Differenz,²¹ so dass jedes Mitglied mehrere Eigenschaften bzw. Zugehörigkeiten zu kulturellen Gruppen bzw. Milieus mit einer jeweils anderen Mehrzahl anderer Mitglieder teilen kann.

20 Die Führungszeichen in diesem Absatz sollen das Spannungsfeld zwischen der inklusiven Gesellschaft als Zielvorstellung und der Anerkennung einer nicht-inklusive Gesellschaft als gegenwärtige Realität signalisieren. Ersterer zufolge dürfte es keine „bereits“ und „zuvor“ Exkludierten geben, denn dies markierte sie auch nach ihrer Anerkennung als solche. Die inklusive Gesellschaft als Zielvorstellung ist somit gewissermaßen als zeitlos zu denken. Gleichwohl bedeutet

Es resultiert ein Geflecht sich überlappender Zusammengehörigkeiten, die zudem nicht vorgegeben und statisch sind, sondern dynamisch und dem Einzelnen auch (mehr oder weniger) verfügbar. Inter- oder auch transkulturelles Lernen²² ist dann nicht mehr der Erwerb von Weltsichten, Gewohnheiten, Fähigkeiten „der anderen“, sondern in der zunehmenden Erkenntnis der zuvor als homogen erscheinenden „anderen“ Kultur als ihrerseits differenziert und in einigen Dimensionen möglicherweise auch mit einigen Dimensionen der ebenfalls nicht als homogen angesehenen „eigenen“ Kultur übereinstimmend.

Das Ergebnis ist dann nicht das klassische normative Konzept eines eingeforderten Zusammengehörigkeitsgefühls aufgrund wahrgenommener Gleichheit untereinander und Unterscheidung gegenüber anderen („Kohärenz“), sondern ein Zusammen-Leben-Können in der Unterschiedlichkeit („Kohäsion“).²³ Gesellschaft ist somit nicht mehr als „normativ integriert“ vorausgesetzt, sondern als ein „Gegenstand von Aushandlungen zwischen prinzipiell Gleichberechtigten zu verstehen“ und von „prinzipiell kompetenten Subjekten“ in kommunikativen Anstrengungen so herzustellen ist, so dass sie „auf Dauer in Differenz miteinander“ leben können.²⁴

4 Inklusive Geschichtskultur²⁵

Zu diesen Gemeinsamkeiten gehört auch ein Netz mehrerer, gleichzeitig (und somit letztlich auch gruppenübergreifend) verfügbarer und zumindest wahrnehmbarer Traditionen (Post-Traditionalität der Gesellschaft)²⁶ und somit auch historischer Perspektiven, Deu-

21 *Stefanie Rathje*, Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung, in: Alois Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz*. (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Bd. 22.) Münster, New York, München, Berlin 2009, 83–107.; *Stefanie Rathje*, Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften, in: Stephan Wolting (Hrsg.), *Kultur und Kollektiv*. Festschrift für Klaus P. Hansen. Berlin 2014, 39–59..

22 *Wolfgang Welsch*, Transkulturalität - die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder, in: http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (12.11.2001).; *Wolfgang Welsch*, Was ist eigentlich Transkulturalität?, in: Lucyna Darowska/Claudia Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (Kultur und soziale Praxis) 1. Aufl. s.l. 2014.

23 *Rathje*, Kulturbegriff (wie Anm. 22), 96.

24 *Bude*, Inklusion (wie Anm. 18), 389.

25 Vgl. zum Folgenden auch *Andreas Körber*, Inklusive Geschichtskultur -- Bestimmungsfaktoren und Ansprüche, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik. Frankfurt am Main 2019; i. Dr., 250–258..

26 *Renate Girmes*, *Sich zeigen und die Welt zeigen*. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen 1997; *Renate Girmes*, *(Sich) Aufgaben stellen*. 1. Aufl. Seelze (Velber) 2004; vgl. zum Konzept *Shmuel Noah Eisenstadt* (Hrsg.), *Post-traditional societies*. New York 1972; *Axel Honneth*, *Für eine post-traditionale Solidarität: Konsensfindung und soziale Bindung unter Bedingungen des Wertpluralismus*. Vortrag zum 4. Kempfenhausener Gespräch 17. bis 19. Juni 1994. München 1994; *Anthony Giddens*, *Living in a post-traditional society*, in: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash (Hrsg.), *Reflexive modernizati-*

tungsmuster etc. Sowohl die gesellschaftlichen Subgruppen als auch die Gesamtgesellschaft sind somit nicht gekennzeichnet durch Kohärenz, also eine allen Mitglieder unterstellt bzw. von ihnen geforderte Gleichheit in zumindest wesentlichen Merkmalen, Weltanschauungen, Normen, Verhaltensweisen etc. Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird vielmehr gesichert durch das Entstehen von Kohäsion, also eine nicht flächendeckende und vorausgesetzte, sondern jeweils in der gegenseitigen Wahrnehmung und Interaktion entstehende Wahrnehmung von Gemeinsamkeit zwischen einzelnen bzw. sich überlappenden Gruppen von Mitgliedern.²⁷

Versteht man Kulturen als durch vielfache Verortung von Individuen in mehreren Dimensionen kultureller Gemeinsamkeit entstehend und geprägt, kann man nicht nur verstehen, dass, sondern auch wie Menschen mit verschiedener kultureller Herkunft, Sprache und sozialer Position, aber auch mit unterschiedlichen individuellen Stärken und Schwächen sowie je spezifischen persönlichen oder familienbiographischen Erfahrungen (partiell) unterschiedliche Bedürfnisse zeitlicher Orientierung, andere Interessen und Fragen an sowie Perspektiven auf Vergangenheit und Geschichte entwickeln – ebenso wie sie partiell unterschiedliche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Wertungsweisen besitzen werden, während sie wiederum mit jeweils anderen in einigen dieser Aspekte übereinstimmen. Sie alle formen somit nicht eine einheitliche, wohl aber eine gemeinsame Geschichtskultur insofern sie hinsichtlich ihres Umganges mit Geschichte miteinander interagieren müssen²⁸ und die jeweiligen Formen dieses Umgangs auch mit jeweils anderen Teilen der Gesellschaft gemeinsam gepflegt werden können und müssen. ‚Geschichtskultur‘ besteht in der inklusiven Gesellschaft somit im mehrfach verschränkten diversen Plural.

Geschichtskulturelle Inklusion bedeutet dann einen allseitigen Anspruch und einen Prozess: Sie erfordert mehr als nur sonst ausgeschlossenen Gruppen und Individuen (seien sie „behindert“ oder „nicht deutsch“) Zugänge zur überkommenen Geschichtskultur der als unverändert gedachten Gesellschaft zu ermöglichen und auch abzuverlangen: Alle Mitglieder einer solchen inklusiven Gesellschaft müssen lernen, ihre jeweils eigenen Interessen, Positionen, Ansprüche usw. zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Sie müssen aber auch lernen, die spezifischen Interessen an und Perspektiven auf Geschichte sowie die Denkweisen der jeweils anderen als Teil der gemeinsamen (diversen) Geschichtskultur an-

on. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge 2007, 56–109..

27 Vgl. auch *Andreas Körber*, Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens, in: Marcus Ventzke/Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber (Hrsg.), *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Radebeul 2010, 25–48..

28 *Kurt Röttgers*, *Geschichtserzählung als kommunikativer Text*, in: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1485.) Göttingen 1982, 29–48..

zuerkennen. In Übergangssituationen, in denen Inklusion wesentlich Maßnahmencharakter besitzt, bedeutet das sicherlich auch, dass ‚vormals‘ nicht-exkludierte Mitglieder der Gesellschaft ihrerseits lernen müssen die Charakteristika und Perspektiven der ‚neu‘ Inkludierten wahr- und ernstzunehmen und Anschluss zu ihnen zu entwickeln. Allen ist somit die Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen, Perspektiven, Fragen, Deutungen und Orientierungen der jeweils anderen zu ermöglichen.

5 Inklusives Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft

Auf der skizzierten Basis einer inklusiven Geschichtskultur entsteht dann auch eine andere Konzeption der Bedeutung von Geschichte und von Kohäsion des Geschichtsbewusstseins einer Migrationsgesellschaft. Nicht die Erzeugung oder Sicherung von Kohärenz durch Etablierung einer weitgehend gemeinsamen Vorstellung der „eigenen“ Vergangenheit, sondern die Ermöglichung gemeinsamer, Kohäsion erzeugender Kommunikation über durchaus unterschiedliche Interessen und Fragen an, Perspektiven auf, Formen des Umgangs mit und Schlussfolgerungen aus gemeinsamer und getrennter (shared/divided) Geschichte definiert die gesamtgesellschaftliche historische Perspektive. Das Pendant zur Orientierung auf Kohäsion statt Kohärenz ist dann die Kompatibilität statt der Gemeinsamkeit des Geschichtsbildes und Geschichtsbewusstseins. Ganz im Sinne von Kurt Röttgers Bestimmung von Geschichtserzählungen als kommunikativem Text²⁹ kommt es sowohl gesamtgesellschaftlich als auch individuell darauf an, nicht nur die jeweils „eigenen“ Orientierungsbedürfnisse, Deutungen und Wertungen zu kennen, sondern – im Interesse sowohl der gesamtgesellschaftlichen Kohäsion als auch einfach des gemeinsamen Handelns – darum, diejenigen der jeweils anderen nicht „vollinhaltlich“ zu teilen, wohl aber erkennen und einschätzen zu können.

Was Stefanie Rathje für das interkulturelle Lernen definiert hat, dass es nämlich dabei nicht darum gehe, so denken und fühlen zu lernen wie die Mitglieder „der“ anderen Kulturen, sondern vielmehr darum, diese „anderen Kulturen“ nicht mehr als hermetische, nach innen einheitliche Gebilde wahrzunehmen, sondern vielmehr *erstens* innere Differenzierungen zu erkennen und *zweitens* dadurch befähigt zu sein, durch Erkennen von einzelnen inter-kulturellen Gemeinsamkeiten kommunikationsfähig zu werden und neue Kulturalitäten (Kohäsion) aufzubauen – gilt gewissermaßen auch für „intrakulturelles“ Lernen in der Migrationsgesellschaft: Es muss um den Zugang aller Schüler*innen zu Vergangenheit und Geschichte gehen – aber nicht einfach dem oder den herkömmlichen, Gemeinsamkeit voraussetzenden und erzeugenden Narrativ(en) – obwohl man diese Narrative aufgrund ihrer Deutungsmächtigkeit durchaus kennen sollte –, sondern zum historischen

29 Röttgers, Geschichtserzählung (wie Anm. 29).

Denken der jeweils anderen. In Abwandlung einer Formulierung von Paul Mecheril³⁰ könnte man formulieren, dass auch historische Identifikationen heuristischen Wert haben, indem man an ihnen sowohl Strukturen einer multiplen, komplexen Geschichtskultur als auch die eigene Position in ihnen (Mehrzahl) erkennen und reflektieren kann, aber – so wäre zu ergänzen – auch befähigt zu einer Kommunikation miteinander, in der historische (Be-)Deutungen ver-handelt werden, nicht aber ausgehandelt im Sinne einer Orientierung auf größtmögliche Übereinstimmung.

6 Prinzipien für Geschichtslernen in der inklusiven Migrationsgesellschaft

Aus den oben angeführten Überlegungen lassen sich einige Vorschläge für das Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft ableiten.³¹

1. Wie auch schon das Eingangszitat zeigt, sind rein oder weit überwiegend darstellende Konzepte von Geschichte im Unterricht immer mit einem letztlich appellierenden (wenn nicht vereinnahmenden) Identitätsbezug versehen. Angesichts der potentiell unendlichen Vielfalt von Positionalitäten sowohl innerhalb als auch zwischen Gesellschaften und der unhintergehbaren Perspektivität zeitgenössischer und retrospektiver Aussagen, aber auch in Lernprozessen entstehender heutiger über Vergangenes ist identitätsabstrakte reine Wissensvermittlung nicht denkbar. Erst wenn der seinerseits nicht aufzulösende darstellende Charakter aller historischer

30 In seinem Vortrag auf der Tagung, auf der auch die mündliche Fassung dieses Papers vorgetragen wurde, formulierte Mecheril sinngemäß (eigene Notiz), dass „Identifikationen heuristischen Wert zur Selbsterkenntnis und als Bildungs-Anlass haben. In der Auseinandersetzung mit ihnen erkenne ich gesellschaftliche Verhältnisse und meine Position darin – aber auch die der anderen.“

31 Vgl. zu früheren Entwicklungen und Vorschlägen, die hier nicht eingehend referiert werden können, insbes. *Bettina Alavi*, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1998. (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 9). Frankfurt/M. 1998, *Bodo von Borries*, Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen - Ja sicher, aber wie?, in: Andreas Körber (Hrsg.), Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. (Novemberakademie, Bd. 2.) Münster 2001, 73–96., *Bettina Alavi/Bodo von Borries*, Geschichte, in: Hans H. Reich/Alfred Holzbrecher (Hrsg.), Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 20.) Opladen 2000, 55–91.; *Körber* (Hrsg.), Interkulturelles (wie Anm. 2); *Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme*, Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen, in: Jan-Patrick Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körber (Hrsg.), Geschichtslernen, Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Bodo v. Borries zum 65. Geburtstag. (Reihe Geschichtswissenschaft Bd. 54) Kenzingen 2008, 307–334.; *Körber*, Theoretische (wie Anm. 28); *Andreas Körber/Patrizia Seidl*, Interkulturelles Geschichtslernen 2.0? Aktualisierte und neue Herausforderungen angesichts der Integration Geflüchteter, in: Gesa Markmann/Claudia Osburg (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler 2016, 197–202..

Aussagen mit Hilfe einer Problemorientierung, d.h. einem fragenden, das narrative Ergebnis nicht vorwegnehmenden, Zugriff ergänzt und gewissermaßen „aufgeladen“ wird, ist es möglich, Identität weniger zu stiften als vielmehr zur Reflexion zu stellen. Das erfordert die Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität im geschichtsdidaktischen Sinne (nach Bergmann und v.Borries) durch Kontrastierung von Materialien und Aussagen aller zeitlicher Ebenen – inklusive der Ebene der bei den Teilnehmern des Unterrichtsprozesses entstehenden (narrativen) Deutungen.

Diese aber wiederum lassen sich ohne Bestände an historischem Wissen ihrerseits nicht denken. Gerade angesichts der vielfältig verschränkten Positionalitäten und der durch sie geprägten, aber nicht determinierten, perspektivischen Vielfalt von Geschichten lässt sich weder rechtfertigen, wie und warum ein ganz bestimmtes Narrativ vermittelt und somit mindestens implizit Relevanz- und somit auch Identitäts-Zuschreibungen vorgenommen werden sollten, noch, dass es keine solchen Interessen gibt.

2. Ein Fokus auf die Geschichte derjenigen Gesellschaft(en), in denen die Lernenden leben, ist richtig und sinnvoll und einer etwaigen unverbundenen, additiven Nebeneinanderstellung eines Spektrums von Nationalgeschichten auf derselben Maßstabsebene vorzuziehen. Dabei sollte allerdings gelten, dass die Geschichte der „eigenen“ Gesellschaft nicht als mono-linear aus einer einzigen Tradition konzipiert wird, sondern als ein das Resultat eines Spektrums multipler, „multikollektiver“ und miteinander verflochtener Identitäten mit einem ebensolchen Spektrum vielfältiger Herkünfte und Geschichten auf verschiedenen (eben nicht nur nationalen) Maßstabsebenen. Auch politikgeschichtliche Themen müssen die gegenwärtige Gesellschaft somit nicht als traditioneller „Nationalstaat mit seiner Geschichte plus Einwanderer“, sondern als die plurale Migrationsgesellschaft mit ihrer Vielfalt an Vor-Geschichten.
3. Gleichzeitig dürfen (und können) diese Vor-Geschichten der gegenwärtigen Gesellschaft nicht einfach gesetzt, sondern müssen reflexiv thematisiert werden. Welchen Beitrag unterschiedliche politische Erfahrungen von Mitgliedern der gegenwärtigen Gesellschaft zum Erfahrungshaushalt und zu „Identität“ des heutigen Deutschland beitragen können, wäre in Form problemorientierten Lernens zu thematisieren, nicht vorzugeben.
4. Ebenso sind auch Themen des traditionellen „Kanons“ an Themen und Fragen keineswegs ausgeschlossen. Auch sie müssen aber so thematisiert werden, dass ihre unterrichtliche Reflexion nicht über eine unreflektierte Voraussetzung der Identität

der Lernenden (etwa in Aufgabenstellungen) und Zielsetzungen zu einer scheinbar möglichen kohärenten Behandlung führt. Vielmehr sollten auch diese Themen mit der Fragestellung zumindest „aufgeladen“ werden, inwiefern sie bzw. besser: ihre Reflexion für unterschiedliche Mitglieder unserer Gesellschaft verschiedene Bedeutung bereits besitzen und/oder entwickeln können. Dies kann dann am ehesten gelingen, wenn auch die „nationale“ Thematisierung nicht von gesichertem Wissen und gesicherter Bedeutung ausgeht, sondern die z.T. klassischen „innergesellschaftlichen“ Kontroversen daraufhin befragt, welche Bedeutung sie auch für nicht im traditionellen Sinne zugehörige Mitglieder der Gesellschaft haben, und welche Fragen und Perspektiven sie auf diese entwickeln können, sind sie doch in der inklusiven Gesellschaft vollwertige Mitglieder. Es ist auch in diesem Sinne, dass auch (und gerade?) für Migrant*innen eine Beschäftigung auch mit den sensitiven Themen der deutschen Geschichte hochgradig bedeutsam werden kann: Wer in der deutschen Gesellschaft nach dem Dritten Reich und dem Holocaust lebt, wird – bei aller Diversität – nicht darum herum können, sich mit dieser Vergangenheit zu beschäftigen.³² Gleiches gilt mit Sicherheit – wenn auch vielleicht nicht in diesem existentiellen Sinne – für die Geschichte(n) der Kreuzzüge, des Kolonialismus und auch weiter zurückliegender Epochen.

5. Ausgangspunkt für gerade auch interkulturell bedeutsame, multiperspektivische und somit aushandelnde Orientierungs-Prozesse können somit gesellschaftliche Kontroversen über Geschichte sein – und zwar sowohl solche, die „interkulturelle“ Themen betreffen als auch solche, die hinsichtlich der Thematik gar nicht besonders „kulturell“ aufgeladen sein müssen. Es können prinzipiell alle Fragen herangezogen werden, zu denen es in der gegenwärtigen Gesellschaft unterschiedliche Perspektiven und Deutungen gibt, und welche eine historische Dimension haben. Anders als es der Begriff der „Kontroversität“ in der Trias der Ausprägungen von Multiperspektivität nach Bergmann und v.Borries³³ suggeriert, müssen diese unter-

32 Dass diese Einsicht weder einfach ist noch von allen geteilt wird, zeigen entsprechende Untersuchungen und Debatten. Auch die Frage der Haltung(en) zu und Perspektiven auf den Holocaust etwa wird nicht ohne auf Reflexion durchaus spannungsreicher Relationen auskommen – gerade auch für „autochthone“ Deutsche: Den Holocaust als rein „deutsch“ zu qualifizieren, so dass er migrierte Bürger unseres Landes nichts angehe, exkludiert diese (vgl. *Rosa Fava*, Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft. Dissertation. Berlin). Eine einfache Betonung seiner universalen Bedeutung hingegen kann dazu führen, dass die damalige deutsche Schuld und die heutige Verantwortung zwar aller Menschen, besonders aber der in dieser historischen Tradition stehenden, ausgeblendet würde. Vgl. etwa den Artikel *Malte Lehming*, Wie Migranten das Holocaust-Gedenken verändern, in: *Der Tagesspiegel* (Online) 31.1.2018, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/deutsche-geschichte-wie-migranten-das-holocaust-gedenken-veraendern/20841264.html>. mitsamt den Forums-Beiträgen.

33 Vgl. den weiterhin sehr wichtigen Überblick bei *Martin Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: *Michele Barricelli/Martin Lücke* (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Histori-

schiedlichen Perspektiven, Positionen und Deutungen gar nicht explizit gegeneinander stehen und unvereinbar sei; auch dort wo unterschiedliche, aber sich bei ausführlicher Reflexion als miteinander kompatibel erweisende Deutungen existieren, lohnt eine unterrichtliche Behandlung, gilt es doch zunächst einmal, die unterschiedlichen Positionen und die sich in ihnen ausdrückenden Perspektiven überhaupt als solche wahrzunehmen. Gleichwohl eignet „wirklichen“ Kontroversen sicherlich eine besondere Attraktivität. Im Rahmen eines reflexionsorientierten Geschichtsunterrichts wird man wohl beide Formen verwenden müssen.

6. Aus beiden müssen dazu historische Problemstellungen für eine unterrichtliche Behandlung formuliert werden, sofern nicht mit anderen Aufgaben-Konzepten gearbeitet wird, wie etwa dem unten (S. 25) skizzierten Task-Konzept, gearbeitet wird. Anders als noch von Klaus Bergman vorgeschlagen, reichen dafür aber Formulierungen des Typs „Gegenstand – Deutung/Wertung A oder Deutung/Wertung B“³⁴ nicht aus. Vielmehr müssten sie eine Form annehmen, welche einen Gegenstandes in drei Richtungen befragt: „(1) *inwiefern* und (2) *für wen* gilt A, B, C – und (3) was bedeutet ein Befund unterschiedlicher, spannungsgeladender Be-Deutungen für uns als Migrationsgesellschaft?“. Ein paar (zur Herausstellung der Differenz zugespitzte) Beispiele sollen das interessieren:
 1. Zum Gegenstand der Kreuzzüge:³⁵ Anstatt die Frage nach der ‚wahren‘ Natur der christlich-fränkischen Züge gen Jerusalem als Problem aufzuwerfen, wie es etwa 1989 Bodo von Borries in seinem Beitrag im Themenheft „Islam“ von Ge-

sches Lernen in der Schule. (Wochenschau Geschichte) Schwalbach/Ts. 2012, 281–288..

34 Klaus Bergmann, [Duplikat] Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. (Wochenschau Geschichte) 3. Aufl. Schwalbach/Ts 2012, 145.

35 Vgl. hierzu neben Hansjörg Biener, Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch. Eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und politische Analyse bayerischer Geschichtslehrpläne und -bücher des 20. und 21. Jahrhunderts. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn 2011 didaktische Konzepte und Materialien bei Gisbert Gemein/Joachim Cornelissen, Kreuzzüge und Kreuzzugs-gedanke in Mittelalter und Gegenwart. Quellen- und Arbeitsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums. (bsv-Geschichte, -Politik) 1. Aufl. München 1992, Felix Hinz/Michael Sauer, Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte. Spanischer Kolonialismus, Pilgerfahrten und Kreuzzüge. (Geschichte und Geschehen, Themenheft, Oberstufe ; Lehrermaterialien). Stuttgart, Leipzig 2013 sowie insbesondere Felix Hinz (Hrsg.), Kreuzzüge des Mittelalters und der Neuzeit. Realhistorie - Geschichtskultur - Didaktik. (Historische Europa-Studien, Bd. 15). Hildesheim 2015 und darin den Beitrag von Michele Barri-cellii, 'A new, less tolerant period'. Zur Darstellung der Kreuzzüge in deutschen sowie britischen, französischen und italienischen Schulgeschichtsbüchern, in: Felix Hinz (Hrsg.), Kreuzzüge des Mittelalters und der Neuzeit. Realhistorie - Geschichtskultur - Didaktik. (Historische Europa-Studien, Bd. 15.) Hildesheim 2015, 237–254. sowie meine Diskussion der Eignung dieses Gegenstandes für interkulturelles historisches Lernen: Andreas Körber, Die Kreuzzüge – ein ergiebiges Thema für (interkulturelles) Geschichtslernen?, in: Felix Hinz (Hrsg.), Kreuzzüge des Mittelalters und der Neuzeit. Realhistorie - Geschichtskultur - Didaktik. (Historische Europa-Studien, Bd. 15.) Hildesheim 2015, 285–320..

schichte Lernen am Beispiel der Eroberung Jerusalems im Ersten Kreuzzug unter dem Titel „Massenmord - Heldentat – Erlösungswerk?“ tat,³⁶ oder aber – mit stärkerem Bezug zur Bedeutung der Kreuzzüge danach zu fragen, *ob* sie bzw. das Handeln von Akteuren in ihnen als Vorbild *oder aber* vielmehr als ein abgeschlossenes, uns heute unzugängliches Kapitel religiösen Denkens sei, *oder auch* der eigentliche Urgrund heutiger Konflikte, wäre vielmehr danach zu fragen, *inwiefern*, die Kreuzzüge *für wen* heutzutage einer der oben genannten Bedeutungen tragen, *aus welcher Perspektive, welchem Interesse heraus mit welchen Argumenten* sie heutzutage mit diesen unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden³⁷ – und wie plausibel das ist. Es geht also keineswegs nur um ein re-konstruktives (synthetisches) historisches Denken, an dessen (vorläufigem) Abschluss eine oder auch mehrere, mehr oder wenige neue und geprüfte Deutungen der Kreuzzüge stehen, sondern wesentlich auch (!) um de-konstruktives, analytisches Denken, welches in der Gesellschaft und ggf. auch im Klassenraum bzw. den dazugehörigen Elternhäusern und Gruppen vertretene Be-Deutungen erschließt und reflektierbar macht.

Das bedeutet nun nicht, dass es beim schlichten Nebeneinander-Stellen bleiben darf. Zum de-konstruktiven Analysieren historischer Narrationen und Deutungen gehört auch deren kritische Betrachtung und Analyse.

2. Ähnlich wird man vielleicht die bekannte und für viele provokante Perspektive auf das Christentum als auf eine „Kriminalgeschichte“³⁸ im Unterricht den Schülern weder einfach vorsetzen noch in Bausch und Bogen verdammen – aber eben auch nicht in der Form stellen können, *ob* Karlheinz Deschner denn nun „Recht hatte“ mit dieser Deutung – *oder nicht*. Weder können Schüler*innen im Unterricht zu einem derart apodiktischen Urteil über ein so umfassendes und komplexes Werk gelangen noch ist die binäre Formulierung des *ob* in irgendeiner Weise hilfreich für die Förderung eines gegenseitigen Verständnisses. Die Behandlung der Frage von Christentums- und insbesondere Kirchenkritik kann aber – gerade wenn sie *nicht* im binären Modus geführt wird und zu apodiktischen Urteilen führt – ggf. Schüler*innen helfen, mit etwaigen populären Kontroversen und öffentlicher Kritik (etwa vor dem Hintergrund der aktuellen Missbrauchsdebatten) differenzierter umzugehen und auch ihre eigene Haltung zu differen-

36 Bodo von Borries, Massenmord - Heldentat - Erlösungswerk? Die Eroberung von Jerusalem, in: Geschichte lernen 2, 1989, 37-45..

37 Für Beispiele und Materialien vgl. u.a. Körber, Kreuzzüge (wie Anm. 36).

38 Karlheinz Deschner, Kriminalgeschichte des Christentums. (Rororo Sachbuch). Reinbek bei Hamburg 1996-<2013 >.

zieren, wenn exemplarisch ein Problem aufgeworfen wird, *inwiefern*, *für wen* (welche gesellschaftlichen Gruppen) und in welcher Weise solche Kritik plausibel ist, bzw. nicht.

3. Ähnliches gilt für das Themenfeld der Reformation. Nicht *ob* sie als Errungenschaft (etwa wegen der Zurückdrängung institutioneller Macht über die Religion Einzelner zugunsten individueller Selbstbestimmung), als Verlust von institutionellen Möglichkeiten der Moderation und Bearbeitung von Fehlern (in der Beichte) und somit als zusätzliche moralische Belastung des Individuums *oder* angesichts der Obrigkeitslehren und des Antisemitismus Luthers als „Fehlentwicklung“ zu interpretieren ist, wäre zu fragen, sondern *inwiefern* diese Aspekte bei einer heutigen Beurteilung Luthers und der Reformation, sowie der gegenwärtiger lutheranischer Institutionen eine Rolle spielen können. Das gilt schließlich auch für Diskussionen über eine etwaige Notwendigkeit, dass auch andere Religionen eine vergleichbare Errungenschaft noch „nachzuholen“ hätten.
4. Gleiches gilt für die Aufklärung. Gerade in interkultureller Sicht und angesichts postkolonialer Perspektiven auf die europäische und die Weltgeschichte ist die Frage nach ihrer Bedeutung als wesentliche Errungenschaft und Grundlage des Fortschritts *oder* einer Notwendigkeit ihrer Umdeutung als geradezu schädliches Kapitel einer die Unterwerfung und Ausbeutung großer Teile der Welt philosophisch unterfütternder Ideologie kaum fruchtbar, die Fragen nach dem Verhältnis „positiver“ Errungenschaften und „Schattenseiten“,³⁹ nach ihrer Vereinbarkeit wie auch danach, ob angesichts von Ambivalenz diese Begriffe überhaupt nutzbar sind, hochgradig bedeutsam. Die oft geführte Debatte darüber, ob man (gar „die“) negative(n) mit („den“) positive(n) Seiten der Kolonialgeschichte aufrechnen dürfe, geht schon terminologisch und kategorial fehl, insofern diese Formulierungen (auch ohne den bestimmten Artikel) bereits unterstellen, dass es solche negativen und positiven Aspekte damals gegeben habe. Demgegenüber ist dringend zu diskutieren, dass solche Bewertungen ihrerseits perspektivisch sind. Weder kann man einfach als Angehöriger einer ehemaligen Kolonialmacht einfach positive Seiten europäischer Kolonialherrschaft behaupten,⁴⁰ ohne apologetisch zu sein, noch ist es ihm möglich, einem Angehörigen einer ehemals

39 Die oft geführte Debatte darüber, ob man (gar „die“) negative(n) mit („den“) positive(n) Seiten der Kolonialgeschichte aufrechnen dürfe, geht schon terminologisch und kategorial fehl, insofern diese Formulierungen (auch ohne den bestimmten Artikel) bereits unterstellen, dass es solche negativen und positiven Aspekte *damals* gegeben habe. Demgegenüber ist dringend zu diskutieren, dass solche Bewertungen ihrerseits

40 Vgl. u.a. Gesine Krüger, Die ‚guten‘ Seiten des #Kolonialismus, in: Geschichte der Gegenwart, 2019, <https://geschichtedergewenart.ch/die-guten-seiten-des-kolonialismus/>.

von seinen Vorfahren kolonisierten Gruppe zu widersprechen, wenn dieser von „guten Seiten“ der Kolonialherrschaft spricht.⁴¹ Europäischerseits können solche Behauptungen „positiver“ Seiten oder gar „kulturbringender“ Wirkungen der Kolonisierung und der Kolonialherrschaft lediglich apologetisch und verharmlosend sein – Angehörigen ehemals kolonisierter und noch heute von Folgenden der Kolonialherrschaft geprägten Gesellschaft jedoch solche entsprechende Schlussfolgerungen und Wertungen zu versagen käme einer erneuten Missachtung ihrer eigenen *agency* und Perspektive statt. Es ist vielmehr hochgradig plausibel, dass sich für die Teilhabe an einer seit der Kolonialzeit umfassend hinsichtlich Strukturen von Herrschaft, Wirtschaft europäisch geprägten Welt die Übernahme einiger ihnen entsprechender Institutionen, Begriffe und Kenntnisse als durchaus „positiv“ herausstellt. Das ändert aber nichts an dem verbrecherischen Charakter des damaligen Prozesses. *Diese* Einsicht in die Spannung zwischen der von vielen selbst zumindest weithin geteilten Auffassung einer nötigen, gesellschaftlich aber nur langsam und keineswegs vollständig geschehenen Überwindung des traditionellen kolonialen Blicks einerseits und der Unmöglichkeit, die entsprechenden Schlussfolgerungen wiederum umstandslos und ohne Berücksichtigung anderer Perspektiven verbindlich zu machen, ist eine der wesentlichen Herausforderungen des historischen Denkens angesichts postkolonialer und auch migrantischer Strukturen.⁴²

5. Schließlich sollte auch die Geschichte der Beziehungen Europas nach „außen“ nicht vornehmlich unter der Frage diskutiert werden, welche der Bezeichnungen „Entdeckungsgeschichte“, „Europäisierung der Welt“, „Unterwerfung der Welt“, „Kolonialisierung“ die Vorgänge „am besten“ treffe, oder ob gar – gegen die Konvention – bereits von Früh-Imperialismus zu sprechen sei. Vielmehr wäre das Spektrum der Benennungen und die jeweiligen Kontroversen (in An-

41 So einige Erfahrungen bei einem Besuch einer Schule in Dar es Salaam mit Hamburger Studierenden (zum Kontext *Andreas Körber*, „Erinnerungskulturen in Dar es Salaam und Hamburg“. Ein interkulturelles und postkoloniales Lehrerbildungsprojekt mit Schulpraxis und interkultureller Begegnung zum Gegenstand Kolonialerinnerungen, in: Reiner Lehberger (Hrsg.), *Kooperationen in der Lehrerbildung. Ein Projekt im Rahmen der "Lehrer-Initiative" des Stifterverbands und der Heinz Nixdorf Stiftung an der Universität Hamburg*. Norderstedt 2017, 136–146.). Dort hatten SchülerInnen einer Schule eine zweiteilige Präsentation zur Kolonialgeschichte Tansanias vorbereitet, in welcher zunächst deutlich die (auch damaligen) europäischen Rechtsprinzipien Hohn sprechende Struktur der deutschen Kolonialverwaltung präsentiert wurde, sodann aber auch „die positiven Seiten“ des Kolonialismus gezeigt werden sollten. Ebenso wurden wir durch einen tansanischen Studierenden im Rahmen eines Gesprächs aufgefordert, auch diese positiven Seiten in der Debatte in Deutschland mit aufzunehmen.

42 Zu unterschiedlichen Formen und Prozessen sowohl der Wahrnehmung als auch der Verarbeitung dieser Erfahrungen durch Hamburger Studierende vgl. die unveröffentlichte Master-Arbeit *Hanna Grossmann*, *Historischer Kompetenzerwerb in der interkulturellen Erfahrung. Untersuchungen zu Lernprozessen im Rahmen einer studentischen Projektexkursion*. Masterarbeit. Hamburg 2016.

sätzen) zu reflektieren unter der Fragestellung, welchen „nationalen“, gesellschaftlichen, politischen und anderen Perspektiven auf diese Vergangenheit sie ggf. zugeordnet werden können, welche Konzepte und Deutungsmuster in sie eingegangen sind, inwiefern sie (für uns) miteinander kompatibel sind, etc.

7. Die Unterscheidung von „Interkulturalität in der Themenwahl“, in einer „kulturell“ multiperspektivischen Auswahl und Zusammenstellung des Materials und im Lernprozess⁴³ kann hier hilfreich sein, birgt aber auch Risiken der Verkürzung. Thematisierungen von Kulturbegegnungen, Kulturkontakten und Kulturkonflikten oder aber von Prozessen der Transkulturation⁴⁴ setzen ihrerseits ein spezifisches Verständnis von „Kultur(en)“ voraus, das selbst zu reflektieren ist. Entsprechende Thematisierungen setzen das Lernen in der Migrationsgesellschaft gerade nicht voraus, sondern sind auch in vermeintlich homogenen „mono“-kulturellen Lerngruppen und Gesellschaften wertvoll, implizieren dann aber oftmals einen einigermaßen hermetisch-geschlossenen Blick *auf* andere Kulturen. Das enthält bereits Aspekte von Selfing und Othering. Werden solche Themen aber mit der Begründung gewählt, dass die vergangenen Ge- und Begebenheiten unmittelbar für die eigene Gegenwart relevant oder gar repräsentativ sind, etwa mit Blick auf die Zusammensetzung der Lerngruppen, sind solche Zuschreibungen nicht für die Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch für die Verhältnisse zugeschriebener heutiger und vergangener Identitäten kaum zu vermeiden. „Wir“ und „Ihr“ jeweils „heute und damals“ impliziert bestimmte Kontinuitäten historischer Identität,⁴⁵ die nicht zugeschrieben werden sollten (denn wer kann valide sagen, dass Lernende in der Gruppe sich nicht ggf. viel stärker über ihre Identität als Heutige definieren und somit bestimmte Gemeinsamkeiten wahrnehmen als über zwischen Vergangenheit und Gegenwart konstruierte Traditionen?) – aber eben auch nicht verhindert werden dürfen. Identitäten und Identitäts-Bedürfnisse dürfen somit nicht konkret vorausgesetzt und gewissermaßen „bedient“, aber auch nicht ausgeschlossen und verhindert werden. Sie sind vielmehr zuzulassen und ihnen und ihrer Reflexion ist Raum zu geben. Es geht also um die Schaffung von Identifizierungs-, Identitäts-Reflexi-

43 *Andreas Körber*, Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht - eine Einleitung, in: *Andreas Körber* (Hrsg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze.* (Novemberakademie, Bd. 2.) Münster 2001, 5–26..

44 Vgl. u.a. *Urs Bitterli*, *Alte Welt, neue Welt. Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontakts vom 15. bis zum 18. Jahrhundert.* München 1986; *Urs Bitterli*, *Cultures in conflict. Encounters between European and Non-European cultures, 1492-1800.* Stanford, Calif. 1993. Vgl. auch *Körber*, *Theoretische* (wie Anm. 28).

45 Vgl. u.a. *Andreas Körber*, *Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education*, in: *HERJ* 15, 2018, 101–116, <http://dx.doi.org/HERJ.15.2.09..>

ons- und identitätsbezogenen Reflexionsgelegenheiten, wobei die kulturelle Dimension von Identität weitgehend mit Hilfe transkultureller, Vorstellungen von Kultur und kultureller Identität reflektierender als multi- und interkulturellen Konzepten, welche diese eher voraussetzen, thematisiert werden sollten. Eine solche reflexive Haltung zu Kulturalität kann aber den Studierenden ihrerseits nicht aufgezwungen werden. Lernende sind somit zunächst als Individuen mit durchaus diversen und wahrscheinlich identitäts- und orientierungsrelevanten, nicht aber mit konkreten „Hintergründen“ anzusprechen. Ihr Identitäten und Perspektiven sind somit nicht konkret anzusprechen, aber auch nicht auszublenden. Vielmehr müssen die Lernenden die Möglichkeit haben, sowohl als sie selbst in und aus ihrer jeweils eigenen Position und Perspektive heraus zu denken und diese dabei selbst proaktiv einfließen zu lassen, offenzulegen und zu verwenden – aber sie sollten auch die Möglichkeit besitzen, diese gerade nicht offenzulegen, konkret zum Gegenstand ihres Denkens und damit (wegen der Gegenseitigkeit) auch dem der anderen zu machen. Aufgabenstellungen müssen es somit den Lernenden auch ermöglichen, gewissermaßen „anonym“ bzw. in Übernahme einer fremden Perspektive und Rolle am Unterrichtsgespräch teilzuhaben. Solche Form der Beteiligung und die dabei gemachten Äußerungen unterliegen dabei natürlich ebenso den Ansprüchen an Triftigkeit und Sinnhaftigkeit. Sie sind nicht „anonym“, weil bzw. damit die/der Lernende von allen Leistungsanforderungen verschont bliebe, sondern damit die möglicherweise sensible Identität geschützt wird.

8. Die Verfügung über eine entsprechende Fähigkeit der Reflexion – gerade auch in historischer Hinsicht – ist somit als Inbegriff eines elaborierten Niveaus⁴⁶ historischen Denkens anzustreben, nicht aber vorauszusetzen. Das bedeutet, in Lernprozessen sind entsprechende Materialzusammenstellungen, Aufgabenstellungen etc. jeweils vorzusehen, so dass Lernende herausgefordert sind, über Kultur und Identität nachzudenken. Es muss ihnen aber ebenso möglich sein, in Anwendung eher konventioneller, materialer Kulturkonzepte zu reagieren, die etwa ein intermediäres Niveau voraussetzen. Indikatoren für das erstgenannte, elaborierte Niveau, wären etwa Äußerungen, die darauf hindeuten, dass die Schüler*innen darüber nachdenken, *inwiefern* eine bestimmte Gruppe von Akteuren in der Vergangenheit

46 Zum hier verwendeten Niveauekonzept vgl. *Andreas Körber*, Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: *Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner* (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* (Kompetenzen, Bd. 2.) Neuried 2007, 415–472.; *Andreas Körber*, Graduierung historischer Kompetenzen, in: *Michele Barricelli/Martin Lücke* (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule.* (Wochenschau Geschichte) Schwalbach/Ts. 2012, 236–254..

„ihre“ Vorfahren sein und sie mit eine besondere Verbindung zu ihnen haben können – seien es Ansprüche auf Wiedergutmachung, Identifikation mit einer benachteiligten oder gar Opfer- oder auch einer Täter-Gruppe, wogegen Haltungen, die eher binäre auf eine Annahme oder Ablehnung solcher Identität(en) gewissermaßen in Gänze eher auf das intermediäre Niveau hindeuten. Auch dieses zu erreichen, d.h. Gruppen in der Vergangenheit und eigene Wir-Gruppen in der Gegenwart überhaupt unter Nutzung von (Kultur-)Konzepten und Mustern historischen Denkens (also auf intermediärem Niveau) in eine Verbindung zu bringen, muss dabei durchaus auch schon als eine Lernleistung angesehen werden.

9. Für ein solches Lernen können konkret und erschöpfend konkrete Leistungsausprägungen, etwa in Form von Erwartungshorizonten zu Äußerungen formuliert werden, weil nicht mehr standardisierte, gemeinschaftliche Identitäten und somit Perspektiven auf und Fragen an Vergangenes vorausgesetzt werden können. Vor diesem Hintergrund ist dringend darüber nachzudenken, inwiefern einzelne Bearbeitungen von Aufgabenstellungen durch Schüler*innen direkt als Ausdruck einer konkreten und bewertbaren „Leistung“ angesehen werden können, und inwiefern nicht der Fokus der unterrichtlichen Aktivitäten verlagert werden muss. Das beinhaltet auch eine Trennung nicht nur von Leistungs- und Lernsituationen mit ihren unterschiedlichen Funktionen und Toleranzen für Uneindeutigkeit und Unsicherheiten, wie sie etwa Josef Leisen 2017 skizziert hat,⁴⁷ sondern auch eine weitergehende Phasentrennung von Erarbeitungs- und spezifisch reflexiven Lernphasen. Schülerprodukte als Ergebnisse von Aufgabebearbeitungen sind dann nicht mehr vor der Folie einer wie auch immer transparenten Folie „richtiger“ bzw. „falscher“ oder auch anhand einer konkretisierten Skala bewertbare „Leistungen“, die Lernergebnisse anzeigen, sondern vielmehr Grundlage und Ausgangspunkt für reflexive Lernphasen.

10. In Anlehnung an ein Strukturelement des methodischen Prinzip des „Task Based Learnings“ aus der Fremdsprachendidaktik⁴⁸ lässt sich dies veranschaulichen: Dort

⁴⁷ Leisen, Josef, Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen, 2017, 2, <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen..> Lernsituationen sind demzufolge durch ein Bestreben nach dem Erwerb von neuen Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten etc. gekennzeichnet, so dass Unfertigkeit und Bruchstückhaftigkeit ebenso produktiv werden können wie Hypothesenhaftigkeit, Ungenauigkeit, Versuch und Irrtum. Leistungssituationen hingegen zeichnet aus, dass in ihnen jeweilige Wissens- und Könnens-Stände durch die möglichst sichere, Unabgeschlossenheit und Unsicherheit vermeidende Bearbeitung von Herausforderungen präsentiert werden sollen.

⁴⁸ Vgl. dazu u.a. Martin East, Task-Based Language Teaching from the Teachers' Perspective. Insights from New Zealand. (Task-based Language Teaching, Bd. 3). Amsterdam 2012; Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-von Ditfurth, Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in Der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt 2011.

geht es darum, dass der Unterricht nicht direkt Elemente und Strukturen von Sprache anspricht (mittels klassischer Lern- und Übungsaufgaben) und mittels kleinschrittiger Aufgaben eine grammatische, lexikalische usw. Progression erzeugt wird, sondern „Tasks“ in Form einer „Modellierung lebensweltlicher Problemlagen“⁴⁹ so konstruiert werden, dass die Lernenden eine komplexe, nicht-sprachliche Anforderungssituation in der Fremdsprache bewältigen müssen, und dabei sprachliche Elemente und Mittel verwenden müssen, bzw. ihnen begegnen und sie ausprobieren, die sie nicht bereits alle kennen. Die „authentische“ Anwendungssituation ist dabei nicht nur Motivation und Ansporn, sondern erzeugt relevante Fragen an die Sprache als Mittel von Kommunikation. Diese Befähigung zur Verfügung über diese sprachlichen Elemente – neben der Förderung der Bereitschaft zur Kommunikation in der fremden Sprache ja letztlich Hauptziel des Sprachunterrichts – werden danach oder auch zwischendurch in eigenen Unterrichtsphasen explizit thematisiert, hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten erwogen und auch geübt – aber eben nicht voraussetzungslos und als Voraussetzung für (passive, d.h. verstehende, wie auch aktive) Anwendungsversuche, sondern basierend auf ihnen. Diese der expliziten Thematisierung von Sprache vorausgehenden Anwendungen sind der Definition von Leisen zufolge Lernsituationen, d.h. es handelt sich gewissermaßen um exploratives, neues (in diesem Fall sprachliches) Terrain erkundendes Handeln, welches spezifisch fehlertolerant sein muss. In der noch nicht spezifisch vorbereiteten Nutzung der Sprachelemente begegnende Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Fehler dürfen somit nicht direkt in irgendeine Bewertung einbezogen werden, sondern müssen vielmehr als die Grundlage, als Material für die eigentlichen sprachlichen Lernprozesse angesehen werden.

Diese Konzeption von Lernen enthält einige Punkte, die auch für Geschichtslernen in einem Deutungs- und Identitätsreflexiven Sinne – zumal in einer pluralen und diversen Gesellschaft – sinnvoll sind. Initiale, nicht spezifisch vorbereitete, d.h. mit irgendwie ausgewähltem und beglaubigtem bzw. akzeptiertem Wissen unterfütterte Bearbeitungen von Aufgaben historischen Denkens sind sinnvoll, aber nicht als Bewertungsgegenstand. Vielmehr müssen sie als die Grundlage, das Substrat für die reflexive Thematisierung des in einer Aufgabe behandelten Gegenstandes angesehen und genutzt werden. Reflexionsorientierter Geschichtsunterricht, insbesondere dort, wo möglicherweise vielfältige Identitäten, Perspektiven und Deutungen im Spiel sind, kann somit von der prinzipiellen Mehrphasigkeit des Task-Based-Lear-

⁴⁹ Wolfgang Hallet, Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe. Lernen als kulturelle Partizipation, in: Bernd Ralle/Susanne Prediger/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hrsg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster 2014, 61–70..

ning profitieren, welches wesentliche Aspekte der ja bereits seit langem in der Geschichtsdidaktik etablierten Problemorientierung aufnimmt, bzw. zu ihnen passt.⁵⁰

Bereits abseits der spezifischen Betonung der migrations- bzw. inklusivgesellschaftlichen Vielfalt von Perspektiven und Deutungen und ihrer Gegenseitigkeit bietet der Ansatz des Task Based Learning auch unabhängig von der spezifischen Betonung der Perspektivenvielfalt und der Gegenseitigkeit für Historisches Lernen wertvolle Anregungen – nämlich in der Herausstellung einer der initialen Bearbeitung eines Problems nachgelagerten Phase des *focus on history*, in welcher die fachspezifischen Erkenntnisweisen, Prinzipien, Methoden und Konzepte expliziert thematisiert werden. In jedem allgemeineren Konzept eines „Task Based History Learning“ wird vor allem der Aspekt einer nicht die Vergangenheit direkt bearbeitenden, sondern in der Gegenwart angesiedelten Aufgaben- und Problemstellung herausgestellt, deren Bearbeitung eine Befassung mit Vergangenheit und Geschichte erfordert, deren konkrete Performance aber in der Gegenwart angesiedelt ist. Auch dort ist die Performanz der Lernenden bei der Bearbeitung der initialen Aufgabe nicht so sehr Gegenstand der Bewertung, sondern Anlass, gemeinsam über die in Materialien sowie etwaigen Gesprächen angetroffenen und auch selbst verwendeten Begriffe, Konzepte, Denk- und historischen Argumentationsmuster, ihre Stärken und Grenzen, nachzudenken.⁵¹

Anders als in diesem Grundkonzept des Problemorientierten Geschichtsunterrichts bzw. auch eines „Task Based History Learning“ steht aber nicht so sehr die gemeinschaftliche, auf mehr oder weniger eine gemeinsame Lösung gerichtete Bearbeitung eines historischen Problems im Vordergrund *dieser* Anwendung von *Task Based Learning* im Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft, sondern die Reflexion der in einer Lerngruppe erkennbaren Denk- und Deutungsunterschiede. Diese gemeinsame Reflexion zielt durchaus auf *Gegenseitigkeit*, d.h. auf die Erkenntnis nicht nur einer vergangenen „Sache selbst“ oder auf eine Identifikation diverser Bedeutungen als perspektivischer Verzerrungen gegenüber einer gemeinsamen Idealvorstellung, sondern – ganz im Sinne der oben wiedergegebenen Aussage von Paul Mecheril – auf die Erkenntnis der geschichtskulturellen Vielfalt und Strukturen sowie der eigenen Position darin – aber auch konkret darauf, die jeweils anderen in

50 Vgl. noch immer Uwe Uffelman/Sabine Andresen/Dieter Burkard, Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion. (Forschen - Lehren - Lernen, Bd. 4). Villingen-Schwenningen 1990;

51 Zu diesem Konzept des *Task Based History Learning* (oder kurz. TBHL), welches Dr. Niko Gärtner und ich in den vergangenen Jahren in zwei Lehrveranstaltungen zum Hamburger „Kernpraktikum“ im Rahmen des Lehramts-Master-Studiums entwickelt und ausprobiert haben, ist eine Dokumentation mit Darlegung der theoretischen Konzeption sowie einer Reihe thematischer Beispiele und Erfahrungen damit in Vorbereitung.

ihren Positionen zu, ihren Deutungen von und ihren Identitäten näher kennen zu lernen, so dass in der gemeinsamen Befassung neue Kulturalitäten entstehen können: Kohäsion – realisiert in der *Kompatibilität*, nicht der Gleichheit der Deutungen.

Letzteres impliziert zugleich, dass diese Form der Übernahme von Task Based Learning-Konzepten ihrerseits mehrere Phasen erfordert. Die initiale Auseinandersetzung mit einer Aufgabe geschieht dabei zumindest nicht in einem Maße arbeitsteilig und/oder individuell, welches dazu führt, dass zu jedem Teilaspekt nur gewissermaßen eine perspektivische Deutung vorliegt,⁵² sondern mindestens in mehreren jeweils arbeits- und materialgleichen Gruppen, vielleicht sogar prinzipiell arbeitsgleich. Die Phase des *focus on history* dient dann der Zusammenstellung, der gegenseitigen Wahrnehmung und dem Vergleich, nicht aber in einer unkritischen Form. Auch und gerade wenn es auf die Vielfalt ankommt, stellt das Kriterium der Gegenseitigkeit und Kompatibilität der entstandenen und weiter reflektierten Deutungen Ansprüche an die Qualität, d.h. die Triftigkeit des historischen Denkens. Ggf. ist sogar von einer nötigen Dreiphasigkeit auszugehen: Erarbeitung und Präsentation – *focus on history* (=Thematisierung des Vorgehens und der verwendeten Konzepte etc.) – *focus on perspectives*.

7 Schlussfolgerungen

Geschichtslernen in der migrations- oder allgemeiner in inklusiven Gesellschaften sollte ausgestaltet werden nicht als eine – wie auch immer methodisierte – Erzählveranstaltung *gegenüber* den Lernenden, sondern als eine „erzähl(ungs)reflexive“ Veranstaltung, welche zum Umfang mit dem in der Gesellschaft und in der Lerngruppe vorhandenen Spektrum unterschiedlicher Perspektiven auf, Fragen an, Deutungen von, Identifikationen durch Geschichte *befähigt*. Diese Befähigung ist nicht nur (aber auch!) eine fachwissenschaftlich-methodische Einführung in Historisches Denken nach dem Vorbild von Fachhistorikern (Experten-Novizen-Modell), sondern vielmehr mindestens ebenso eine Befähigung zur verständigen gegenwärtigen Kommunikation mit diversen Mitgliedern unserer Gesellschaft *über* Geschichte, zur reflexiv-kritischen Nutzung des vielfältigen Spektrums geschichtskultureller Medien und Institutionen und somit zur sowohl zeitlichen als auch gesellschaftlichen Orientierung.

Ein migrationsgesellschaftlicher Anspruch darf nicht mit anderen Aspekten gesellschaftlicher Integration und der Ausrichtung von Unterricht auf die damit verbundenen Heraus-

52 Im Grundkonzept des TBHL (vgl. FN. 51) hingegen kann es sinnvoll sein, jeweils einzelne Gruppen an unterschiedlichen Teilprojekten arbeiten lassen, bzw. ein gemeinsames Hauptprojekt in Teilprojekte zu zerlegen.

forderungen aufgerechnet oder dagegen ausgespielt werden. Leistungen in der Integration und/oder Inklusion Einzelner oder einer Reihe von Gruppen schwächt den Anspruch von anderen, diesen Gruppen nicht zugehörenden und gleichermaßen randständigen Menschen auf Wahrnehmung und Anerkennung ihrer eigenen Perspektiven, Fragen und Deutungen nicht ab. Gleichzeitig erzeugten additive Forderungen und Modelle recht schnell eine Handlungsunfähigkeit aller Planer*innen und Lehrpersonen. Es ist deshalb ratsam, die migrationsbedingten Herausforderungen der Gesellschaft als solcher einer Reihe von Facetten eines allgemeinen Konzepts einer inklusiven Gesellschaft anzusehen und entsprechend von einer inklusiven, d.h. diversen und zugleich nicht kohärent, aber kohäsiv zusammengehaltenen Geschichtskultur auszugehen, s.h. von einer Geschichtskultur, in welcher die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Mitglieder, sich miteinander und in gegenseitiger Wahrnehmung sowohl der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Zugang zu und in der Deutung von Geschichte, konstitutiv ist. Lernende darauf vorzubereiten, bedeutet, ihnen Geschichte weder in Form eines für alle gleichen und gleichermaßen verbindlichen Narrativs noch deren mehrere unverbunden nebeneinander zu präsentieren, sondern vielmehr mit ihnen das vielfältige Spektrum der Geschichtsbezüge und Deutungen zu erkunden und dafür und dabei wissenschaftlich valide Begriffe, Methoden und Kriterien für eigenständiges kritisches Denken zu entwickeln.