

# **INTEGRATION UND PARTIZIPATION DURCH HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG**

Stand - Herausforderungen - Entwicklungsperspektiven

**RAINER OHLIGER**

IN KOOPERATION MIT JAN MOTTE, VIOLA GEORGI,  
BARTHOLOMÄUS FIGATOWSKI, RICHARD TRAUNMÜLLER,  
JOSCHA LEGEWIE



**FONDS  
ERINNERUNG UND ZUKUNFT**  
der Stiftung  
Erinnerung, Verantwortung und Zukunft

## **Impressum**

© 2006 Fonds „Erinnerung und Zukunft“, Berlin

Verantwortlich: Ralf Possekel

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung  
des Fonds „Erinnerung und Zukunft“ dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

Satz: Stellwerk Grafic Concepte+marketing

Druck: königsdruck

ISBN-10: 3-9810631-2-0

ISBN-13: 978-3-9810631-2-7

**INTEGRATION UND PARTIZIPATION  
DURCH HISTORISCH-POLITISCHE  
BILDUNG**



# **INTEGRATION UND PARTIZIPATION DURCH HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG**

Stand – Herausforderungen – Entwicklungsperspektiven

**RAINER OHLIGER**

IN KOOPERATION MIT JAN MOTTE, VIOLA GEORGI,  
BARTHOLOMÄUS FIGATOWSKI, RICHARD TRAUNMÜLLER,  
JOSCHA LEGEWIE



**FONDS  
ERINNERUNG UND ZUKUNFT**  
der Stiftung  
Erinnerung, Verantwortung und Zukunft

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Vorwort</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Vorbemerkung und Dank</b>  | <b>9</b>  |
| <b>I. Historische und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Einleitung</b>   | <b>10</b> |
| <b>II. Problemstellung und Vorgehensweise</b>   | <b>14</b> |
| 2.1 Methodisches Vorgehen   | 14        |
| 2.2 Möglichkeiten, Funktionen und Grenzen historisch-politischer Bildung  | 16        |
| 2.3 Historisch-politische Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft: Vom langen Schatten der Geschichte zur globalisierten Geschichtskultur? | 19        |
| <b>III. Analyse der empirischen Erhebung: Beschreibung der Schülerstichprobe nach soziodemographischen und räumlichen Charakteristika</b>             | <b>24</b> |
| 3.1 Bundesländer, Schulen und Schulformen   | 24        |
| <b>IV. Ergebnisse der Schülerbefragung: Das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtsbilder der befragten Schüler</b>                                  | <b>36</b> |
| 4.1 Deskriptiv-statistische Ergebnisse  | 36        |
| 4.2 Analyse des historischen und politischen Interesses der Schüler in Abhängigkeit von der national-räumlichen Selbst-Zuordnung                      | 51        |
| <b>V. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung: Erfahrungen in Ausbildung und Unterricht</b>  | <b>59</b> |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>VI.</b>   | <b>Curricula- und Schulbuchanalyse: Ein exemplarischer Blick</b>   | <b>71</b>  |
| 6.1          | Curricula in ausgewählten Bundesländern [Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen (Klasse 9-12/13)]   | 71         |
| 6.2          | Schulbücher: Das Beispiel des Politik- und Gemeinschaftskundeunterrichts   | 75         |
| <b>VII.</b>  | <b>Der gegenwärtige Stand der interkulturellen Bildung</b>   | <b>82</b>  |
| <b>VIII.</b> | <b>Handlungsempfehlungen</b>   | <b>86</b>  |
| 8.1          | Allgemeine Vorüberlegungen   | 86         |
| 8.2          | Handlungsempfehlungen für den Bereich der Schule und der schulischen Bildung   | 90         |
| 8.3          | Handlungsempfehlungen für den Bereich der außerschulischen Bildungsorganisationen (insbesondere Stiftungen und Stiftungsk Kooperationen)                             | 98         |
| 8.4          | Handlungsempfehlungen für den Bereich der Museen und Gedenkstätten   | 103        |
| 8.5          | Handlungsempfehlungen für den Bereich der Politik (Bildung/Integration) und der wissenschaftlichen Forschung   | 109        |
| <b>IX.</b>   | <b>Schlussbetrachtung</b>  | <b>116</b> |
| <b>X.</b>    | <b>Kommentiertes Verzeichnis relevanter Internetseiten von Akteuren und Institutionen im Bereich historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft</b> | <b>117</b> |
| <b>XI.</b>   | <b>Auswahlbibliographie</b>  | <b>143</b> |
|              | <b>Der Fonds „Erinnerung und Zukunft“</b>  | <b>153</b> |





## Vorwort

Als der Fonds „Erinnerung und Zukunft“ im Herbst 2004 einen Auftrag für eine Studie zur historischen und politischen Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft ausschrieb, schien das Thema „Einwanderungsgesellschaft“ nach mehr als anderthalb Jahrzehnten kontroverser Debatten gesellschaftliche Normalität geworden zu sein. Meilensteine auf diesem Weg waren die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts und das Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes. Für den Fonds „Erinnerung und Zukunft“, dem der Deutsche Bundestag im Jahr 2000 mit Gründung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ auch die Aufgabe zugewiesen hatte, durch Projektförderung die Erinnerung an die Bedrohung durch totalitäre Systeme und Gewaltherrschaft auf Dauer wach zu halten, war es nahe liegend, sich den Herausforderungen historischer Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft zu stellen.

Ende des Jahres 2004 konnte ein entsprechender Auftrag an Rainer Ohliger vergeben werden, der die vorliegende Studie gemeinsam mit Jan Motte, Viola Georgi, Bartholomäus Figatowski, Richard Traummüller und Joscha Legewie erarbeitet hat. Ein erster Entwurf wurde im November 2005 in einer gemeinsam mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung ausgerichteten Konferenz umfassend beraten.

Inzwischen haben sich die Koordinaten der Debatte nicht unerheblich verschoben: Die Frage der Integration wurde im Jahr 2006 im Kontext der inneren Sicherheit und einer immer stärker empfundenen Bedrohung durch islamistischen Fundamentalismus behandelt. Auch vor diesem Hintergrund werden die mangelhaften Integrationsleistungen des deutschen Bildungssystems in schärferem Licht gesehen. Gleichzeitig wiegt der Rückzug der Arbeitsgesellschaft mit ihrem großen Integrationspotential schwerer als etwa noch vor einem Jahrzehnt. Ein wachsender Teil der Gesellschaft kann nicht mehr durch Arbeitsverhältnisse integriert werden. Obwohl der Staat nach wie vor versucht, für diese Menschen eine Arbeitsgesellschaft zu simulieren, entziehen sich nicht wenige, vor allem Jugendliche mit „Migrationshintergrund“, diesen Integrationsversuchen.

Für den Auftrag der Stiftung haben diese Entwicklungen insbesondere zwei Implikationen: Zum einen ändert sich die Zielgruppe politischer und historischer Bildung dramatisch. In den Großstädten werden Jugendliche aus eingewanderten Familien schon bald die Mehrheit bilden. Die bisher stets noch voraussetzbaren familiären Gedächtnisse an den Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg und die Nachkriegsjahre können nicht mehr als Hintergrund historischer Bildung unterstellt werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, neue Vermittlungswege

für historisches Wissen zu finden, die nicht mehr an diese Voraussetzungen anknüpfen können. Gleichzeitig wird gesellschaftliche Realität verstärkt in kulturellen, ethnischen oder religiösen Kategorien reflektiert, wogegen soziale und ökonomische Kategorien an Bedeutung verlieren. Dieser cultural turn, der sich zunächst im Zeichen des Pluralismus und Perspektivwechsels durchgesetzt hat, wird zunehmend von fundamentalistischen, global ausgreifenden Abgrenzungsdiskursen überlagert. Die Ziele der Geschichtsvermittlung werden dem Rechnung tragen müssen. Ging es in den vergangenen 60 Jahren vor allem um Aufarbeitung, Verantwortung und Wiedergutmachung, wird künftig die Frage im Mittelpunkt stehen, wie die Erfahrungen des 20. Jahrhunderts im Umgang mit Ideologien, Diktaturen und friedensbedrohenden Konflikten präsent gehalten und in die Debatten des 21. Jahrhunderts einfließen können. Historische Bildung wird dafür neue Kategorien benötigen.

Die vorliegende Studie leuchtet vor allem die aus der veränderten Zielgruppe erwachsenden Anforderungen aus. So ergab etwa eine Lehrerbefragung, dass nur sehr wenige Pädagogen interkulturelle Kompetenzen in Aus- und Fortbildung erworben haben und nur 10 Prozent Methoden der interkulturellen Pädagogik nutzen. Die Studie markiert jedoch nicht nur wesentliche Frage- und Problemstellungen, sondern liefert auch eine Fülle praktischer Anregungen. Demnach sollten etwa erfolgreiche Migranten als Vorbilder für Einwandererkinder für Berufe in der Verwaltung, in der Schule oder in der Politik aktiviert werden. Einbürgerungstests sollten mit Einbürgerungszeremonien verbunden werden. Neben Vorschlägen und Anregungen enthält die Studie eine umfangreiche kommentierte Übersicht über wichtige staatliche und zivilgesellschaftliche Initiativen.

Wir wünschen den Anregungen der Studie, die sich an alle Akteure in diesem Bereich richten, eine breite und lebhafte Resonanz. Unser besonderer Dank gilt Rainer Ohliger und all jenen, die im November 2005 den ersten Entwurf dieser Studie auf einer Tagung beraten haben. Dem Georg-Eckert-Institut, insbesondere Frau Hanna Schissler, danken wir für die finanzielle Unterstützung dieser Veranstaltung.

Dr. Ralf Possekel  
Programmbereichsleiter  
Historische und politische Bildung  
Fonds „Erinnerung und Zukunft“

## Vorbemerkung und Dank

Das vorliegende Gutachten wurde vom 2. bis zum 4. November 2005 erstmals auf der Tagung „Historisch-politische Bildung in Deutschland: Chancen und Perspektiven der Einwanderungsgesellschaft“ in Berlin vorgestellt und diskutiert. Die vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, dem Netzwerk Migration in Europa e.V. und dem Fonds „Erinnerung und Zukunft“ organisierte Tagung führte Experten aus den Bereichen Wissenschaft, Politik, Schule, Museen/Gedenkstätten sowie aus außerschulischen Bildungsinstitutionen und Stiftungen zusammen. Zu den Tagungsteilnehmern und Kommentatoren gehörten u.a. der Integrationsminister des Landes Nordrhein-Westfalen Armin Laschet, die ehemalige Bundesausländerbeauftragte Cornelia Schmalz-Jacobsen, der Abgeordnete des Europaparlaments Cem Özdemir, die Sprecherin des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg Eren Ünsal, die Stiftungsvertreter Oya Susanne Abal (Körber-Stiftung), Dr. Kenan Önen (Gemeinnützige Hertie-Stiftung), Mekonnen Mesghena (Heinrich Böll Stiftung), Dr. Margrit Frölich von der Evangelischen Akademie Arnoldshain, Riem Spielhaus von der Muslimischen Akademie, Dr. habil. Karen Schönwälder von der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, Dr. Kuno Rinke von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Ministerialrat Albrecht Pohle vom Niedersächsischen Kultusministerium, Götz Schwarzrock vom Cornelsen Verlag, Prof. Barbara John vom Berliner Senat, Dietmar Osses vom Westfälischen Industriemuseum, Zeche Hannover in Bochum, Prof. Dr. Hartmut Kaelble von der Humboldt-Universität zu Berlin und Prof. Dr. Sebastian Conrad von der Freien Universität Berlin sowie Dr. Ulrich Bopp von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ u.v.a.

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung sei an dieser Stelle herzlich für Anregungen und Kritik gedankt. Ein Dank geht auch an das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, namentlich an Prof. Dr. Hanna Schissler. Das Georg-Eckert-Institut hat die Tagung im November 2005 großzügig unterstützt. Vor allem aber sei an dieser Stelle noch einmal allen Schulen, Schülern und Lehrern gedankt, durch deren Kooperation erst der empirische Teil dieses Gutachtens erstellt werden konnte.

Rainer Ohliger

November 2006

## **I. Historische und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Einleitung**

Migration ist grenzüberschreitend. Damit durchbricht sie die Grenzen der Nationalstaaten, in denen sich die politischen, sozialen, kulturellen, juristischen und auch historischen Systeme der letzten 200 Jahre entwickelt und entfaltet haben. Migration bricht auch national kodierte Geschichtsbilder und politische Vorstellungen. Dies ist in der Bundesrepublik Deutschland spätestens seit den beiden großen politischen Debatten um das Staatsangehörigkeitsgesetz und das Zuwanderungsgesetz in das öffentliche Bewusstsein gedrungen. Der Alltag, das politische Leben und das Bildungssystem werden in einem bedeutenden Umfang durch Migration, Migranten und Fragen der Integration von Migranten beeinflusst. Das Thema entwickelt zunehmende politische, soziale und kulturelle Bedeutung, wie sich deutlich in den lebhaften und kontroversen Debatten der letzten Monate und Jahre gezeigt hat. Die Kontroversen und Debatten verweisen darauf, dass sich in der Tektonik gesellschaftlicher Institutionen und Regelungen etwas verschiebt und an vielen Orten Bedarf für neue Konzepte und Reformen besteht.

Ein zentraler Bereich, den dieser Umbruch betrifft, ist das Bildungswesen. Die Institutionen und die Inhalte des Bildungssystems bedürfen der Anpassung an die Wirklichkeit der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Bildungschancen von Einwanderern<sup>1</sup> bzw. der Ausschluss dieser Gruppe von gleichwertigen Chancen sind in diesem Zusammenhang ein zentrales Thema. Dies zeigten für Deutschland u.a. die Ergebnisse der PISA-Studie, bei der Schüler aus eingewanderten Familien unterdurchschnittlich schlecht abschnitten. Bildungschancen und Bildungsnachteile können jedoch nicht allein auf formale Kriterien wie mangelnde Sprachkenntnisse oder die Hauptschulabbrecherquote unter Einwanderern reduziert werden. Eine Analyse der schwach ausgeprägten gesellschaftlichen Beteiligung von Einwanderern muss auch die Vermittlung von Lerninhalten, Lernerfahrungen und Lernkontexten in Betracht ziehen, die die Grundlage der vollen politischen und gesellschaftlichen Teilhabe bilden. Diese Teilhabe erschöpft sich auch nicht in der formellen Verleihung der Staatsangehörigkeit und dem damit verbundenen Erwerb des Wahlrechts durch Einwanderer. Vielmehr sind die verantwortliche

---

<sup>1</sup> Der Begriff Einwanderer umfasst in diesem Gutachten, wenn nicht anders ausgewiesen, auch die Kinder aus eingewanderten Familien, selbst wenn sie in Deutschland geboren wurden, entspricht also in etwa dem jedoch sprachlich und definitorisch unpräziseren Neologismus „mit Migrationshintergrund“.

Ausübung dieser Rechte und der volle Status des Staatsbürgers durch substanzielle Kenntnisse politischer und historischer Zusammenhänge bedingt, wie sie dem Grundgesetz und den Verfassungen der Länder zu Grunde liegen.

Folgt man dieser Annahme, so ergeben sich einige der Fragen, die die vorliegende Studie beleuchtet: Was sind die notwendigen Bedingungen und Maßnahmen, um aus Einwanderern politisch bewusste und aktiv handelnde Bürger zu machen und so Partizipation und Integration zu fördern?<sup>2</sup> Welche Lernprozesse muss die Aufnahmegesellschaft durchlaufen? Welche strukturellen Öffnungen muss sie schaffen, um historisches und politisches Interesse zu wecken und somit gesellschaftliche Teilhabe von Einwanderern zu ermöglichen? Wie kann historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft institutionell und inhaltlich ausgestaltet werden? Wie können Angebote der politischen Bildung Einwanderer am besten (oder überhaupt) erreichen? Wie können mögliche Modellprojekte aussehen, die Antworten auf diese Fragen ermöglichen?

Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zur Diskussion und Ausgestaltung der historisch-politischen Bildung im Einwanderungsland Deutschland zu liefern und mögliche Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen zu finden. Historische und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft wird in einem komplexen Gefüge von Zielen, Methoden, Zielgruppen, Inhalten und politischen Konjunkturen ausgehandelt. Sie berührt mehrere institutionelle und gesellschaftliche Ebenen. Ihre Zielgruppen selbst sind heterogen. Es geht bei der Frage danach, wie historische und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft erfolgreich organisiert und vermittelt werden kann, erstens um die methodische und konzeptionelle Ausgestaltung und Ausrüstung von meist, aber nicht nur etablierten Akteuren und Institutionen der Bildung. Zweitens geht es um die Zielgruppe und die Rezipienten der Bildungsarbeit. Diese Arbeit zielt nicht einfach auf ein überschaubares Segment von Einwanderern, sondern betrifft stets die gesamte Gesellschaft. Eine einseitige Ausrichtung auf Einwanderer oder neue Staatsbürger – eine in sich äußerst heterogene Gruppe – greift zu kurz. Lernprozesse sind in einem solchen Fall immer wechselseitig. Daher besteht die Zielgruppe des vorgelegten Gutachtens nicht allein in alten oder neuen Zuwanderern. Die Analysen und

---

<sup>2</sup> Ob das Ziel der (politischen) Partizipation von Einwanderern in der deutschen Gesellschaft tatsächlich gewünscht wird, ist strittig. In der politischen Klasse wurde es gelegentlich geäußert, so u.a. mehrfach in Reden durch den ehemaligen Bundespräsidenten Johannes Rau. Gerade im politischen Diskurs dienen Einwanderer und Ausländer aber auch immer wieder als „die Anderen“, von denen „das Deutsche“ abgegrenzt wird. Dies wurde in den kontroversen und politisierten Debatten um das neue Staatsangehörigkeitsgesetz und das Zuwanderungsgesetz immer wieder deutlich.

Handlungsempfehlungen zur historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft nehmen folglich Akteure in der gesamten Gesellschaft in Deutschland in den Blick.

Will man Antworten auf die Fragen finden, wie historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft umgesetzt werden kann und welchen Beitrag sie zur erweiterten bürgerschaftlichen Teilhabe leisten kann, gilt es, sich von einem allzu einfachen und linearen Begriff der Integration, der allein auf Spracherwerb und die Vermittlung relevanten Faktenwissens an Zuwanderer zielt, zu verabschieden. Vielmehr impliziert die Frage nach historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, in welchem Wechselverhältnis Integration und Partizipation stehen. Es kann also nicht allein darum gehen, Strategien zu entwickeln, wie man Migrant\*innen das politische System Deutschlands und die komplexe deutsche Vergangenheit vermittelt, um sie so einseitig in ein bestehendes und kanonisiertes Fakten-, Wissens- und Deutungssystem zu integrieren bzw. zu dirigieren. Es geht vielmehr um die Vermittlung von stets dem Wandel unterliegendem Handlungs- und Orientierungswissen an Einwanderer\*innen. Diese Wissensvermittlung bildet die Voraussetzung, um Einwanderer\*innen zu handlungsfähigen Akteuren in der sich rasch verändernden deutschen Gesellschaft zu machen. Die Fluchtpunkte der historisch-politischen Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft bestehen nach Erachten der Autoren in den Zielen Information, Lernen und Handeln auf der Basis von Gleichheit und angestrebter Partizipation. Ebenso stellt sich aber als Folge von Pluralisierung durch Einwanderung die Frage, welche Auswirkungen dieser Prozess auf die politische Bildung und die Geschichtsbilder und Geschichtskultur im Allgemeinen hat.

Folgende fünf Überlegungen mögen zusammenfassend dazu dienen, die gerade dargestellten Zusammenhänge in einen systematischen Rahmen einzubetten und zuzuspitzen:

1. Integration von Einwanderer\*innen und deren Partizipation sind zwei Seiten einer Medaille. Integration und Partizipation bedingen einander wechselseitig. Integration ohne Partizipation und Dialog ist undemokratisch. Sie ist zwar möglich, weist dann aber in die Richtung von auferlegter Assimilation. Partizipation ohne sprachliche und soziale Integration in die gesellschaftlichen Institutionen der Einwanderungsgesellschaft ist hingegen nicht machbar, da gesellschaftliche Teilhabe sprachliche Fähigkeiten und die Kenntnis sozialer Zusammenhänge voraussetzt.

2. Integration ist eine aktive Leistung, die gemeinsam von Einwanderern und den autochthonen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft erbracht werden muss. Folglich ändert erfolgreiche Integration die gesamte Gesellschaft, nicht allein jenen Teil, der aus Zuwanderern besteht.
3. Politische, insbesondere aber auch historische Bildung geht als Demokratieerziehung über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Daraus folgt, dass historisch-politische Bildung multiperspektivisch angelegt sein sollte. Die Vermittlung insbesondere historischen Wissens kann keiner unilinearen oder gar teleologischen nationalen Erzählung mehr folgen. Politisches Lernen, Geschichtsvermittlung und Geschichtsbilder müssen Chancen eröffnen, den Blickwinkel zu wechseln und thematisch offen zu sein. Dies stellt neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen, die in der Regel noch weitgehend nationalstaatliche Akteure sind.
4. Im deutschen Fall kommt darüber hinaus hinzu, dass der Zugang zur (modernen) deutschen Geschichte meist die Wahrnehmung und Vermittlung als Problemgeschichte bedeutet. Dies gilt vor allem für die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts sowie seiner Ursachen und Vorbedingungen, in weiten Teilen auch für die Geschichte der DDR und des Staatssozialismus. Dagegen werden die Demokratiegeschichte und die erfolgreiche Demokratisierungsgeschichte der Bundesrepublik sowie die Geschichte der deutsch-deutschen Teilung nur vergleichsweise schwach vermittelt.
5. Bei der Vermittlung der Zeitgeschichte kommt ein weiteres Moment hinzu: Insbesondere die Geschichte des Nationalsozialismus wurde bislang im generationellen Zusammenhang stark als Erlebnisgeschichte oder als tradierte Familiengeschichte vermittelt. Dieser familiär-generationelle Zusammenhang fällt aus zwei Gründen mehr und mehr weg. Erstens stirbt die Generation der Zeitzeugen für die Geschichte vor 1945 aus. Zweitens spielen die generationellen Zusammenhänge für eingewanderte Familien, die zum großen Teil erst nach 1945 nach Deutschland kamen, keine oder eine sehr untergeordnete Rolle. Die gesellschaftlich-diskursive Vermittlung der Geschichte vor 1945 kann daher in Einwandererfamilien meist nicht an familiäre Narrative anknüpfen oder diese mobilisieren.

## II. Problemstellung und Vorgehensweise

### 2.1 Methodisches Vorgehen

Das hier vorgelegte Gutachten beruht auf vier verschiedenen Strategien der Informations- und Ergebnisgenerierung:

- a. Erhebung von Daten und Informationen unter Schülern und Lehrern mittels standardisierter Fragebögen,
- b. Befragung außerschulischer Bildungsinstitutionen durch einen kurzen Fragenkatalog mit offenen Fragen,
- c. Workshop mit Studenten aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien,
- d. Schulbuchanalyse im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig.

Die Bereiche a. und b. wurden für dieses Gutachten systematisch ausgewertet und dargestellt. Die Informationen und Ergebnisse der Bereiche c. und d. hingegen flossen (nur) in die Diskussion der Autoren der Studie ein und dienten der Formulierung von Handlungsempfehlungen für mögliche zukünftige Projekte (siehe Kap. VIII).

#### *Empirische Untersuchung an Schulen in vier Bundesländern*

In vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen<sup>3</sup>) wurde an 16 verschiedenen Schulen eine systematische Erhebung mittels standardisierter Fragebögen zum Thema historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft durchgeführt. Dabei wurden im Jahr 2005 (Schuljahre 2004/05 und 2005/06) insgesamt 453 Schüler und 74 Lehrer befragt. Bei den Schülern handelte es sich bei den Haupt- und Realschulen in der Regel um die Abschlussjahrgänge der Klassen 9 oder 10. In den Gymnasien wurde je eine 10. Klasse und ein Grundkurs Geschichte der Jahrgangsstufe 12 befragt. Bei den befragten Lehrern handelte es sich um Pädagogen, die die Fächer Geschichte und/oder Politik/Gemeinschaftskunde unterrichten. Da die Befragung der Schüler

---

<sup>3</sup> Die Untersuchung war ursprünglich in Ostdeutschland nur in Brandenburg geplant. Allerdings war die Kooperationsbereitschaft bei Brandenburger Schulen und Schulleitern sehr gering. In der Regel schien man hier das Thema nicht für relevant zu halten, so dass die Autoren, nachdem mehr als 20 Schulen in Brandenburg nicht kooperieren wollten, auch Sachsen einbezogen, wo sich die Untersuchung als leichter erwies.



unter Anleitung von Lehrern oder Befragungsleitern vorgenommen wurde, lag der Rücklauf hier bei nahezu 100 Prozent.

Die Befragung der Lehrer wurde individuell durchgeführt.<sup>4</sup> Diese weniger kontrollierte Befragung führte dazu, dass hier ein geringerer Rücklauf zu verzeichnen war, der bei knapp 60 Prozent lag. Die befragten Schulen wurden in den einzelnen Bundesländern so ausgewählt, dass kontrastive oder gar maximal kontrastive Fälle in die Untersuchung einbezogen werden konnten, also z.B. Schulen in Großstädten (mit starkem Bevölkerungsanteil von Zuwanderern) einerseits und Kleinstädte oder ländliche Gemeinden andererseits.

Die Auswahl ist auf Grund ihres Zuschnitts somit nicht repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet,<sup>5</sup> sondern es handelt sich um eine explorative Studie mit regionalem Zuschnitt. Im Schülersample waren Schüler, die selbst eingewandert waren oder aber aus eingewanderten Familien stammten (zweite Generation), im Vergleich zum Anteil an Zuwanderern in der Gesamtbevölkerung Deutschlands mit 34 Prozent überrepräsentiert, sofern man den bundesweiten Durchschnitt zum Maßstab nimmt. Für Städte wie Frankfurt, Stuttgart oder München ist dies allerdings ein repräsentativer Wert der eingewanderten Bevölkerung. Diese gewichtete Auswahl wurde bewusst angestrebt, um so statistisch zuverlässigere Aussagen über die Antworten und Meinungen dieser Schüler erzielen zu können.

### *Erhebung an außerschulischen Institutionen*

Neben der systematischen Befragung von Lehrern und Schülern mittels standardisierter Fragebögen wurden außerdem außerschulische Institutionen (Akademien der politischen Bildung, Museen, Schulbuchverlage, Gedenkstätten, Stiftungen usw.) und Individuen befragt. Der hierbei eingesetzte Fragebogen war von geringem Umfang und hatte zur Hälfte offene Fragen. Er zielte darauf ab, die Erfahrungen außerschulischer Institutionen im Bereich der historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft zu erheben, Ideen zu erfassen und einen Überblick über angewandte Konzepte (sofern vorhanden) und Desiderata zu erhalten.

---

<sup>4</sup> Da der Rücklauf unter den Lehrern an den untersuchten Schulen geringer als erwartet war, wurden auch Lehrer einbezogen, die als Tutoren am Schülerwettbewerb der Körber-Stiftung „Weggehen – Ankommen: Migration in der Geschichte“ im Jahr 2002 teilgenommen hatten. Es wurden zusätzlich 59 Lehrer angeschrieben, von denen 19 antworteten.

<sup>5</sup> Es wurde keine bundesweite Zufallsstichprobe gezogen, so dass der Arbeitsaufwand innerhalb der gegebenen zeitlichen und finanziellen Restriktionen handhabbar blieb.

### *Workshop mit Studenten*

Weiterhin wurde ein Workshop mit acht Studenten organisiert, die Politik, Geschichte sowie Sozial- und Kulturwissenschaften studierten. Die Teilnehmer stammten zum überwiegenden Teil selbst aus eingewanderten Familien oder waren Studenten, die als Ausländer ihre Ausbildung in Deutschland absolvierten. Den Teilnehmern wurde unter Anleitung die Aufgabe übertragen, einerseits ihre schulische und akademische Ausbildung unter dem Gesichtspunkt zu analysieren und zu evaluieren, inwieweit Migration und interkulturelle politisch-historische Bildung eine Rolle gespielt haben bzw. spielen. Andererseits wurde die Gruppe angeleitet, eigenständige Ideen und Projektskizzen zur historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft zu entwickeln. Ein Teil dieser Ideen ist in die Handlungsempfehlungen des Gutachtens eingeflossen, wenngleich meist in modifizierter Form.

### *Auswertung von Schulbüchern*

Im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig wurden systematisch Schulbücher der Fächer Geschichte, Politik und Gemeinschaftskunde eingesehen und ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse zielte dabei darauf ab zu untersuchen, ob und wenn ja wie das Thema Migration in den Schulbüchern abgehandelt wurde.

## **2.2 Möglichkeiten, Funktionen und Grenzen historisch-politischer Bildung**

Die Zeit des Glaubens an die planbare Ausgestaltung gesellschaftlicher Entwicklung durch Bildungspolitik, -planung, -reformen und vor allem auch durch pädagogische Intervention ist seit geraumer Zeit vorbei. Den Utopien der 1970er Jahre folgten spätestens seit Mitte der 1980er Jahre eine Ernüchterung und eine gehörige Portion Skeptizismus. Die eher postideologische, aber oftmals auch theoriearme Gegenwart ist daher stark von einem realistischen Zugang und Verständnis geprägt, wenn die Möglichkeiten und die Grenzen der Steuerung von Gesellschaft durch Bildung ausgelotet werden. Die Autoren teilen weitgehend diese Skepsis an der Annahme, dass sich Gesellschaft prinzipiell durch Bildung und Bildungsinstitutionen global steuern lässt. Jedoch vertreten sie auch die Auffassung, dass Projekte mit Vorbildcharakter (oder auf Neudeutsch: good practice) die Möglichkeit bieten, Anstöße zu gesellschaftlichen Verbesserungen und Reformen zu liefern. Daher zielen die unter VIII. entwickelten Handlungsempfehlungen vorwiegend auf

praktisch machbare und umsetzbare, nicht allein auf wünschenswerte Projekte und Reformen, insbesondere auch auf die institutionelle Ausgestaltung der (deutschen) Einwanderungsgesellschaft.<sup>6</sup>

Die Autoren möchten ihre Vorschläge jedoch nicht in einem völlig theoriefreien Raum angesiedelt und diskutiert wissen. Daher wird für die Analyse und Diskussion der hier entwickelten Vorschläge und Projekte ein knapper Rahmen angeboten, der von den Autoren entwickelt wurde und zur kritischen Debatte gestellt wird.

Bei der Vermittlung historisch-politischen Wissens (an Einwanderer) stellt sich die Frage nach dem Zweck bzw. der Funktion, den die Vermittlung historisch-politischen Wissens und das entsprechende Lernen erfüllen sollen. Die Vermittlung historischen und politischen Wissens ist als Bildungsgut zwar immer wertvoll, jedoch unterscheidet es sich in seiner Funktion. Um es am Beispiel zu illustrieren: Kenntnisse über den Verlauf des Peloponnesischen Krieges sind sicherlich nützlich und wertvoll, um politische Zusammenhänge zu verstehen, sie stehen aber auf einer anderen Ebene als die Kenntnis des deutschen Grundgesetzes und die Zusammenhänge und Ursachen seiner Genese. Historisches und politisches Wissen und Lernen lässt sich daher stark vereinfacht in verschiedene Kategorien einteilen. Für unsere Untersuchung und Empfehlungen schlagen wir die folgenden drei Kategorien vor:

1. Funktionswissen
2. Orientierungswissen
3. Identifikationswissen.

Funktionswissen zielt auf den Erwerb von Kenntnissen, die jemanden befähigen, alltagspolitische Handlungen zu verstehen, zu verfolgen und selbst auszuüben. Hierzu zählt zum Beispiel die Kenntnis des Wahlsystems, der Grundrechte oder einfacher Verfahrens- und Verwaltungsregeln. Das Orientierungswissen geht darüber hinaus. Es bietet Orientierung über die alltägliche Kenntnis des politischen Systems hinaus. Daher ist es auch nicht in erster Linie auf die Gegenwart und das

---

<sup>6</sup> Dabei sollte aber berücksichtigt werden, dass die Zielrichtung Einwanderungsgesellschaft nicht notwendigerweise oder gar ausschließlich bedeutet, dass Einwanderer oder gar ethnische Gruppen allein im Mittelpunkt stehen sollten. Ein eingeschränkter ethnisierender Blick auf die Einwanderungsgesellschaft läuft Gefahr zu übersehen, dass die Integrationsfrage oftmals eher eine soziale als eine ethnische oder eine Frage der Einwanderung ist. Dies zeigte auch die PISA-Studie, die deutlich machte, dass nicht Einwanderer per se im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind, sondern insbesondere Einwanderer aus sozial benachteiligten Familien.

politische Geschehen, sondern stärker auf historische Kenntnisse bezogen. Hierzu gehört etwa die Kenntnis über die Entstehung der Bundesrepublik, ihre Vorgeschichte, das Wissen um die Genese der Europäischen Union oder im außenpolitischen Bereich die Kenntnis über die wechselhafte Geschichte binationaler Beziehungen, etwa der deutsch-französischen oder der deutsch-polnischen. Über das Funktionswissen und das Orientierungswissen hinaus geht das historisch-politische Identifikationswissen, das in zweierlei Form denkbar ist. Hierbei handelt es sich nach unserer Definition um spezifisches, meist historisches Wissen einer Gruppe, das nicht vorwiegend der (politischen) Orientierung dient, sondern Identitätsbildungsprozessen (also z.B. unter ethnischen Minderheiten, Regionalbevölkerungen oder Nationen). Dieses Wissen bezieht sich in der Regel auf weiter zurückliegende Epochen. Es kann sich bei diesem Wissen auch um nicht-faktisches Wissen handeln, das auf den Bereich der Ursprungs- und Entstehungsmythen der Gruppen verweist. Identifikationswissen kann aber auch als Abgrenzungswissen erscheinen, nämlich in der Kenntnis um die Kultur und Geschichte anderer Gruppen oder Gesellschaften, die wenig oder nichts mit der eigenen Gesellschaft oder der eigenen Herkunft zu tun haben. Diese fremde Geschichte dient durch vergleichende Abgrenzung dann zur Bestimmung der eigenen Geschichte und ihrer Grenzen. In fast allen Nationsbildungsprozessen seit Ende des 18. Jahrhunderts ist diese Form der kognitiven Grenzziehung zu beobachten. Innerhalb von Nationalstaaten, die Minderheitsbevölkerungen haben oder durch Einwanderung geprägt sind, verlaufen auf innerstaatlicher Ebene oft ähnliche Prozesse. Dies ist bei der Diskussion von Bildungszielen und Bildungspraxis innerhalb von Einwanderungsgesellschaften zu berücksichtigen. Wenn historisch-politisches Wissen in der Einwanderungsgesellschaft vermittelt wird, sollte bei der Konzeptionalisierung von Bildungsprojekten klar formuliert werden, mit welcher Art von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen die Projekte gefüllt werden sollen. Die Struktur des Unterrichts, der Unterrichtsmaterialien und von Bildungsprojekten wird dadurch wesentlich beeinflusst.

Grafik 1: Aufgaben politischen und historischen Wissens

|                       | Politisches Wissen | Historisches Wissen |
|-----------------------|--------------------|---------------------|
| Funktionswissen       |                    |                     |
| Orientierungswissen   |                    |                     |
| Identifikationswissen |                    |                     |

□ wenig    ■ mittel    ■ viel

Zu dem hier entwickelten Modell gilt generell anzumerken, dass es sich um einen idealtypischen Zugriff handelt, der als Realtyp in der Wirklichkeit nicht notwendigerweise so seine Entsprechung findet. Die Trennlinien zwischen den drei Kategorien sind nicht scharf, sondern es bestehen fließende Übergänge. Auch ist der in dem Modell verwandte Begriff des Wissens weit zu verstehen, nicht allein als faktisches Wissen über Ereignisse und Personen, sondern (für den historischen Bereich) als Geschichtsbewusstsein, was Wissen, Erinnerung und das Bewusstsein darüber umfasst.

### 2.3 Historisch-politische Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft: Vom langen Schatten der Geschichte zur globalisierten Geschichtskultur?

Die durch das Erbe des Nationalsozialismus bedingte Negativnarration erschwert die positive Identifikation mit der gesamten deutschen Geschichte und der deutschen Gesellschaft. Historische Bildung in Deutschland steht damit vor der schwierigen Aufgabe, ein gebrochenes oder in weiten Teilen auch negatives Geschichtsbild vermitteln zu müssen, das nicht leicht als Mittel positiver (nationaler) Identifikation und Zugehörigkeit dienen kann. Dies trifft auf alle Rezipienten im nationalen Kontext zu, nicht nur auf Einwanderer. Allerdings ist der Ausstieg aus der historisch begründeten „Haftungsgemeinschaft“ für Nicht-Einwanderer kaum möglich, da diese Zugehörigkeit nicht nur die Folge interner Selbstzuschreibungen, sondern auch externer Fremdzuschreibungen ist.<sup>7</sup>

Mag man sich der Selbstzuschreibungen entziehen können, so endet dies doch, sobald die Zuschreibungen von außen kommen. Andererseits ist der Zugang zu dieser „Haftungsgemeinschaft“ der Deutschen von außen auch nicht ohne weiteres möglich, da es auf Seiten der (autochthonen) Mehrheitsgesellschaft Schließungsmechanismen gibt, die den Zugang erschweren, gelegentlich auch unmöglich

machen. Eine rein voluntaristische Teilhabe nach dem Motto „Ich will dazu gehören und mich in die historische Abfolge einreihen“ ist somit auch von Problemen gekennzeichnet.

Komplizierter wird dieses Wechselspiel von Fremd- und Selbstzuschreibung bzw. Inklusion und Exklusion noch durch die Tatsache, dass sich gegenwärtig neue Geschichtsbilder herausbilden, die den tradierten Rahmen des Nationalstaats aufbrechen. In Europa sind die Herausforderungen dabei doppelter Natur: Sie werden sowohl durch eine zunehmende Globalisierung der historischen Deutung und des historischen Denkens als auch durch eine bewusst angesteuerte Europäisierung im Rahmen der Europäischen Union bestimmt. Das historische Gedächtnis wie auch die Agenda historischer Forschungen strukturiert sich im Zuge dieser säkularen Umbrüche neu oder unterliegt zumindest einem starken Wandel. Man könnte argumentieren, dass Kultur und Bildung dem institutionellen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenwachsen Europas (erst) mit zeitlicher Verzögerung folgen.<sup>8</sup> Diesen Verschiebungen im Bereich der Kultur und Bildung wohnt die Möglichkeit zur Herausbildung neuartiger Geschichtsbilder und Geschichtserzählungen inne. Dies gilt nicht nur für den Prozess der Europäisierung, sondern auch für die zunehmende Globalisierung der Welt. Als Indikator und Vorreiter dieser Prozesse sei auf die Umbrüche in der akademischen historischen Forschung verwiesen. Durch den gegenwärtigen Generationenwechsel vollzieht sich auch ein paradigmatischer Umschwung. Reine Nationalgeschichtsschreibung ist zwar institutionell noch immer fest verankert und gut abgesichert. Doch weisen die innovativen Ansätze in die Richtung der Erforschung transnationaler Geschichte oder der Erforschung von Interferenzen zwischen Kulturen und Zivilisationen.<sup>9</sup> Innerhalb dieser tektonischen Verschiebungen kommt der Rolle von Migranten und Minderheiten eine herausgehobene Bedeutung zu, da sich die mit Migration verbundenen

---

<sup>7</sup> Micha Brumlik: Anforderungen an ein Erwachsenenbildungskonzept für die Einwanderungsgesellschaft, in: Doron Kiesel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1997, S. 81-88; derselbe: Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung: Einleitende Überlegungen zu einer künftigen Didaktik der Menschenrechte am Beispiele ihrer Verletzung, in: Doron Kiesel u.a. (Hg.): Pädagogik der Erinnerung: Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit: Frankfurt a.M. 1997, S. 19; Bernd Fechner u.a. (Hg.): Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft: Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München 2000.

<sup>8</sup> Eine stärker essenziellistische Sicht würde allerdings behaupten, dass die Basis des europäischen Zusammenschlusses das christlich-jüdische Erbe ist, Kultur und Bildung somit am Anfang dieses Prozesses stehen.

<sup>9</sup> Jürgen Osterhammel: Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich, Göttingen 2001.

Themen oftmals an einer Schnittstelle zwischen kulturellen Eindeutigkeiten bewegen. Themen der historisch-politischen Bildung innerhalb der Einwanderungsgesellschaft sind nicht nur zentral für die Frage nach der Zugehörigkeit innerhalb national verfasster Gesellschaften und ihrer Bindekräfte, sondern auch für die Verfasstheit der Gesellschaft von morgen, die den Nationalstaat transzendiert.

Innerhalb des Nationalstaats und seiner Institutionen verweist schon heute vieles auf neue Strukturen. Diese spiegeln sich bereits in den Institutionen des Nationalstaats wider, insbesondere wenn man sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den urbanen Zentren westlicher Gesellschaften anschaut. Hier ist (ethnische) Pluralität oder die stark durch Minoritäten geprägte Gesellschaft bereits an der Tagesordnung. Die Chancen und Herausforderungen, die damit verbunden sind, starke, informierte und handlungsfähige Akteure in dieser veränderten Welt zu schaffen, sind eine wichtige Aufgabe für die politische und historische Bildung.

Der Prozess des Entstehens neuer übernationaler oder gar globaler Geschichtsbilder befindet sich gegenwärtig im Fluss. Die Ergebnisse dieses Wandels werden Einfluss auf den historisch-politischen Unterricht an Schulen und von außerschulischen Bildungsträgern haben. Wie sich die in Europa seit gut 200 Jahren herausgebildete nationale Geschichtskultur langfristig in diesem Feld positionieren oder eventuell auch auflösen wird, ist noch unklar. Im spezifisch deutschen Fall wird eine zentrale Frage sein, welchen Stellenwert die Geschichte des deutschen Nationalsozialismus und des Holocausts in einer solchen veränderten und perspektivisch geweiteten Geschichtskultur haben wird. Hier zeigt sich eine strukturelle Analogie zu der Frage nach der Vermittlung von Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Wie lässt sich diese deutsche Problemgeschichte in eine übergeordnete Geschichte integrieren? Wie kann sie in einer Situation vermittelt werden, in der einfache Täter-Opfer-Dichotomien nicht nur wegen des generationellen Wandels, sondern auch auf Grund der durch Zuwanderung ausgelösten heutigen Diversität der deutschen Gesellschaft nicht mehr tragen. Als Gedankenpiel stelle man sich eine Schulklasse vor, in der sich Schüler aus eingewanderten palästinensischen Familien befinden. Bei der Abhandlung des Holocausts im Geschichtsunterricht liegt die Verknüpfung des historischen Themas mit den gegenwärtigen Konflikten im Nahen Osten in der Luft. Es kann im Unterricht zur, auch polemischen und politisch motivierten, Vermischung von Opfer- und Täterrollen in Geschichte und Gegenwart kommen. In solch einer Situation entsteht die Frage, wie ein kognitiver, didaktischer und auch politisch-moralischer Bezug zur Geschichte hergestellt werden kann, der den Mangel an Eindeutigkeit und klar umgrenzter Zugehörigkeit auffängt.

Die Fragen nach den Herausforderungen der Geschichtsvermittlung in der (deutschen) Einwanderungsgesellschaft werden auf der wissenschaftlichen Ebene erst in Ansätzen diskutiert.<sup>10</sup> In pädagogischen und didaktischen Projekten hingegen herrscht insbesondere mit Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts noch weitgehend eine Leerstelle. Offen und strittig ist, wie in der deutschen Einwanderungssituation (deutsche) Geschichte an Schüler aus Einwandererfamilien vermittelt werden kann oder ob es unter den spezifischen Bedingungen der deutschen Einwanderungsgesellschaft hierfür spezieller Konzepte, Methoden und Unterrichtseinheiten bedarf. Zugespitzt formuliert stellt sich die Frage, ob sich aus „dem Merkmal ‚Migration‘ die Notwendigkeit bestimmter Didaktik und Methodik im Unterricht und beim Besuch von Gedenkstätten als Lernorte ergeben, die nicht für Menschen gelten, die diesen Migrationshintergrund nicht haben?“<sup>11</sup> Die historisch-politische Bildung steht hier vor einer grundsätzlichen Frage, die nicht einfach zu klären ist. Das Dilemma besteht darin, ob es in der deutschen Gesellschaft (noch) eine besondere, national oder ethnisch begrenzte Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus gibt. Oder geht diese Verantwortung über das ethnische Kollektiv der Deutschen hinaus? Ist das Thema womöglich schon ein universeller Teil der Menschheitsgeschichte?

Folgt man der Annahme, dass deutsche Schüler qua familiärer und/oder gesellschaftlicher Herkunft eine besondere Verantwortung der Auseinandersetzung mit diesem Thema haben, so lässt sich spiegelbildlich argumentieren, dass Kinder und Kindeskiner von Einwanderern, die erst nach 1945 nach Deutschland kamen und somit in andere historische Kontinuitäten eingebettet sind, frei von dieser Pflicht sind und nicht Teil dieser deutschen Verantwortungs- oder Haftungsgemeinschaft sind. Solch ein gespaltener Zugang zur Geschichte bedeutet für ihre Vermittlung (an Schulen) ein Dilemma. Der Autor Kuno Rinke bietet im schulischen Bereich als möglichen Ausweg aus diesem Dilemma an, dass „die Themen- und Methodenwahl zur Geschichte des Holocaust (...) von den Gemeinsamkeiten der Jugendlichen in der Gegenwart ausgehen [sollte].“ Dieses Plädoyer begrenzt die historische Auseinandersetzung allerdings stark auf die Anknüpfung an den (alltäglichen) Erfahrungs- und Erzählhorizont. Offen bleibt dabei, wie die Vermittlung einer

---

<sup>10</sup> Siehe z.B. Viola B. Georgi: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003; Kuno Rinke: Jenseits von Ethnie und Kultur? – Zur Frage nach der Bedeutung der NS-Zeit für MigrantInnen aus der Sicht von schulischer politischer Bildung, in: Politisches Lernen, 21. Jg., 1-2/2003, S. 83–100.

<sup>11</sup> Kuno Rinke: Jenseits von Ethnie und Kultur?, S. 89.



schwierigen Geschichte wie die des Nationalsozialismus und des Holocausts erfolgen soll, wenn keine Anknüpfung an einen Erfahrungs- und Erzählhorizont möglich ist oder die historischen Erfahrungen und Erzählungen (in den Familien) normativ sehr unterschiedlich geprägt sind.

Als Ausweg verbleibt die Möglichkeit, das historische Lernen nicht durch ethnische oder nationale Kategorien zu begrenzen, d.h. keine spezielle Verantwortung deutscher Schüler zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus zu postulieren. Stattdessen besteht die Verantwortung von Schülern an Schulen in Deutschland, sich unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit oder der Familiengeschichte mit der Thematik auseinander zu setzen. Diese Verantwortung zur Auseinandersetzung resultiert dann aus der Tatsache, dass man Teil der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft ist, also Teil der Verantwortungs- oder „Haftungsgemeinschaft“ oder weniger pathetisch formuliert: Teil der Rechts- und Wertegemeinschaft, die historisch begründet und gewachsen ist. So wie das Grundgesetz die Rechtsnachfolge der Bundesrepublik für das untergegangene „Deutsche Reich“ konstruiert, ließe sich dann eine Kontinuität der Verantwortung für die Geschichte vor 1949 konstruieren. Welche Grenzen diese Verantwortungs- und Wertegemeinschaft hat, ist auszuhandeln. In einem Gemeinwesen, das die staatsbürgerliche Zugehörigkeit nicht mehr an die Abstammung bindet, sondern an die Geburt im Land bzw. den durch Einbürgerung artikulierten Willen, dazu zu gehören, sollte prinzipiell die Möglichkeit des Zugangs zu dieser Gemeinschaft bestehen. Diese soziale und politische Tatsache gilt es bei der Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen und der Entwicklung historischen und politischen Bildungsmaterials für die Einwanderungsgesellschaft zu berücksichtigen. Das kann z.B. heißen, die Bedeutung von Grund- und Menschenrechten (als europäische oder auch globale Normen) in den Vordergrund zu stellen, aber auch innerhalb einer werdenden europäischen und Weltgeschichte, Ähnliches und Vergleichbares unter einem gemeinsamen Blickwinkel zu betrachten (z.B. die europäischen Kriege des 20. Jahrhunderts, den Holocaust, Formen des Widerstands oder der Kollaboration), allerdings ohne dadurch die nötigen Trennlinien (z.B. zwischen Opfern und Tätern) zu verwischen.

Auf jedem Fall bedarf es für die Entwicklung von Bildungsmaterial, das für die Bedürfnisse der Einwanderungsgesellschaft passgerecht ist, empirischer Erhebungen und Erkenntnisse. Die folgenden Ergebnisse der eigenen Erhebung an deutschen Schulen sind ein erster Schritt in diese Richtung.

### III. Analyse der empirischen Erhebung: Beschreibung der Schülerstichprobe nach soziodemographischen und räumlichen Charakteristika

#### 3.1 Bundesländer, Schulen und Schulformen

Die Schüler- und Lehrerbefragung wurde in vier Bundesländern durchgeführt, zwei davon im Osten (Brandenburg und Sachsen), zwei im Westen (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen). Insgesamt wurden 16 Schulen in die Befragung einbezogen und 453 Schüler befragt, von denen 70 Prozent im Westen, 30 Prozent im Osten die Schule besuchten.

Tabelle 1: Befragte Schulen und Schüler nach Bundesländern

|                     | Anzahl der Schulen | Anzahl der Schüler | in Prozent    |
|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|
| Nordrhein-Westfalen | 6                  | 189                | 41,72         |
| Baden-Württemberg   | 5                  | 127                | 28,04         |
| Sachsen             | 3                  | 69                 | 15,23         |
| Brandenburg         | 2                  | 68                 | 15,01         |
| <b>Gesamt (=n)</b>  | <b>16</b>          | <b>453</b>         | <b>100,00</b> |

Die Orte der Befragung in den einzelnen Bundesländern wurden so gewählt, dass kontrastive Fälle in die Untersuchung gingen, insbesondere mit Blick auf Stadt/Land und somit in der Regel auch mit Blick auf die Rolle, die Migration in der jeweiligen lokalen Gesellschaft spielt. In Nordrhein-Westfalen wurden Köln und Warendorf ausgewählt. In Köln wurden vier Schulen befragt (je eine Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und ein Gymnasium), in Warendorf eine Hauptschule und ein Gymnasium. In den Kölner Schulen gab es einen hohen Anteil von Schülern aus eingewanderten Familien. In Warendorf war dies hingegen nicht der Fall. Die Zusammensetzung der Schülerschaft war ethnisch ungleich homogener.

In Baden-Württemberg wurde die Umfrage im württembergischen Stuttgart und im badischen Lahr durchgeführt. Hier kontrastierte zwar die Größe der beiden Städte, allerdings gilt für die Kleinstadt Lahr nicht, dass sie nicht durch Zuwanderung geprägt ist. Nach dem Abzug kanadischer Truppen Anfang der 1990er Jahre wurden der Stadt überproportional viele russlanddeutsche Aussiedler zugewiesen, die heute knapp ein Viertel der lokalen Bevölkerung ausmachen, während andere Zuwanderergruppen in Lahr nur eine untergeordnete Rolle spielen.

In den beiden ostdeutschen Bundesländern wurden als urbane Zentren Frankfurt/Oder und Leipzig gewählt, als ländliche oder kleinstädtische Regionen Oranienburg, Riesa und Wilthen. Keine der ostdeutschen Städte oder Gemeinden ist stark durch Einwanderer geprägt. In Leipzig liegt die Anzahl nicht-deutscher Staatsangehöriger bei ca. fünf Prozent, in den anderen Städten und Gemeinden darunter.

**Tabelle 2: Befragte Schüler nach Schulen, Schulformen und Bundesländern**

|   | Bundesland | Schulform | befragte Schüler | in Prozent    |
|---|------------|-----------|------------------|---------------|
| Bertha Suttner Realschule, Köln         | NRW        | RS        | 24               | 5,30          |
| Freiherr von Ketteler Schule, Warendorf | NRW        | HS        | 19               | 4,19          |
| Friedrichschule, Lahr                   | BW         | HS        | 22               | 4,86          |
| Hauptschule Ostheim, Stuttgart          | BW         | HS        | 20               | 4,42          |
| Gymn. Fried.-Ferd. Runge, Oranienburg   | BRB        | GYM       | 47               | 10,37         |
| Gymnasium Laurentianum, Warendorf       | NRW        | GYM       | 37               | 8,17          |
| Humboldt-Gymnasium, Leipzig             | SAC        | GYM       | 16               | 3,53          |
| Hauptschule Borsigstraße, Köln          | NRW        | HS        | 40               | 8,83          |
| Katharina-Henoth-Gesamtschule, Köln     | NRW        | GS        | 29               | 6,40          |
| Königin Luise Schule, Köln              | NRW        | GYM       | 64               | 14,12         |
| Max-Planck-Gymnasium, Lahr              | BW         | GYM       | 29               | 6,40          |
| Mittelschule, Wilthen <sup>12</sup>     | SAC        | HS/RS     | 22               | 4,86          |
| Neues Gymnasium Feuerbach, Stuttgart    | BW         | GYM       | 31               | 6,84          |
| Realschule Ostheim, Stuttgart           | BW         | RS        | 25               | 5,52          |
| Städtisches Gymnasium, Riesa            | SAC        | GYM       | 7                | 1,55          |
| Heinrich v. Kleist Oberschule, Frf./O.  | BRB        | RS        | 21               | 4,64          |
| <b>Gesamt (=n)</b>                      |            |           | <b>453</b>       | <b>100,00</b> |

Im Sample lag der Anteil der Schüler aus zugewanderten Familien, d.h. Schüler, die selbst außerhalb Deutschlands geboren worden waren (erste Zuwandergeneration) oder mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil hatten (zweite Zuwandergeneration), in Ostdeutschland aus historisch bedingten Gründen sehr viel niedriger als in den beiden westlichen Bundesländern. In Brandenburg

<sup>12</sup> Die Mittelschule aus Sachsen wurde in der aggregierten Auswertung in die Kategorie „Real-, Haupt- und Gesamtschule“ einbezogen.

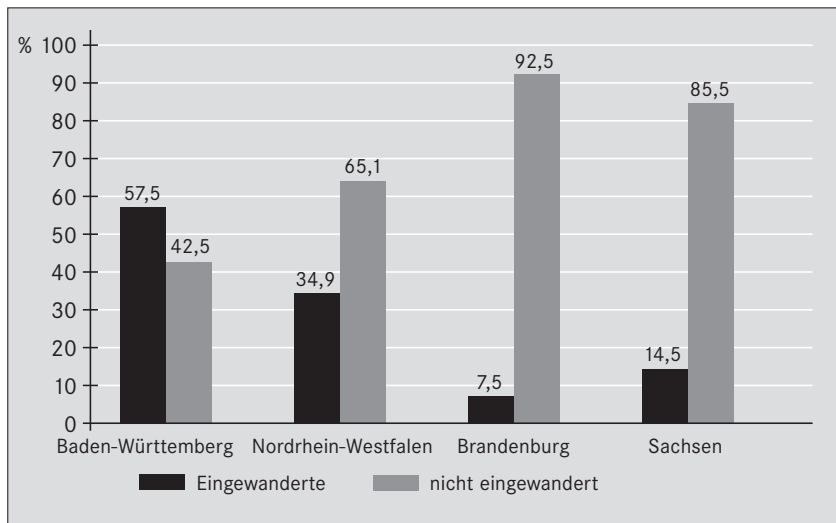
stammten 7,5 Prozent der befragten Schüler aus eingewanderten Familien, in Sachsen 14,5 Prozent. In Nordrhein-Westfalen lag dieser Anteil hingegen bei 35 Prozent, was vor allem auf den hohen Anteil von Migranten in den befragten Kölner Schulen zurückzuführen ist. In Baden-Württemberg lag der Anteil von Schülern aus eingewanderten Familien gar bei 57,5 Prozent. Dieser vergleichsweise hohe Wert ist damit zu erklären, dass in Stuttgart Schulen in Stadtteilen ausgewählt wurden, die durch Migration geprägt sind. Auch in Lahr wird das gesamte Schulwesen durch den hohen Anteil von Aussiedlern bestimmt.

**Tabelle 3: Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien nach Bundesländern**

|                     | eingewandert |              |            |              |
|---------------------|--------------|--------------|------------|--------------|
|                     | ja           |              | nein       |              |
| Baden-Württemberg   | 73           | 57,48%       | 54         | 42,52%       |
| Nordrhein-Westfalen | 66           | 34,92%       | 123        | 65,08%       |
| Brandenburg         | 5            | 7,46%        | 62         | 92,54%       |
| Sachsen             | 10           | 14,49%       | 59         | 85,51%       |
| <b>Gesamt*</b>      | <b>154</b>   | <b>34,07</b> | <b>298</b> | <b>65,93</b> |

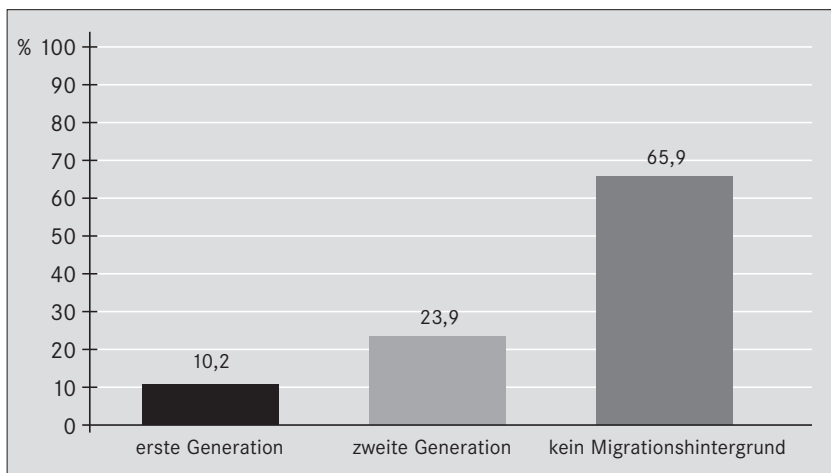
\* einer von 453 Fragebögen ohne Angabe

**Grafik 2 : Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien nach Bundesländern**



Insgesamt stammten 34 Prozent der befragten Schüler aus eingewanderten Familien, 66 Prozent stammten aus nicht eingewanderten Familien. Der Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien verteilte sich sehr unterschiedlich auf die erste und zweite Generation von Einwanderern. Nur 10 Prozent der befragten Schüler waren tatsächlich selbst außerhalb Deutschlands geboren worden und dann eingewandert. Bei 24 Prozent der Schüler waren hingegen nur die Eltern tatsächlich eingewandert, die Schüler selbst aber in Deutschland geboren und teils eingebürgert. Die Schüler der ersten Generation stammten vorwiegend aus der Gruppe der Aussiedler (Russlanddeutsche), der anerkannten Asylbewerber, der geduldeten oder anerkannten Bürgerkriegsflüchtlinge und der Kontingentflüchtlinge (russische Juden). Bei den Schülern der zweiten Generation handelte es sich hingegen vorwiegend um Kinder aus „Gastarbeiter“-Familien.

**Grafik 3: Migration und Generationszugehörigkeit**

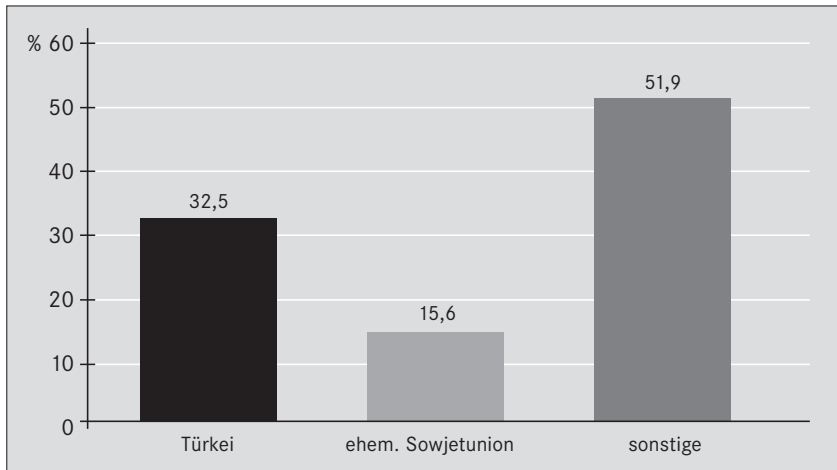


erste Generation = im Ausland geboren;

zweite Generation = mindestens ein Elternteil im Ausland geboren

Unter den Herkunftsländern der Schüler aus eingewanderten Familien dominierte die Türkei mit 32,5 Prozent, gefolgt von den Nachfolgestaaten der Sowjetunion mit 15,6 Prozent. Gut die Hälfte der Schüler stammte aus anderen Ländern.

Grafik 4: Migration und Herkunftsland der Familie



Unter den Schülern der ersten Einwanderergeneration machte die Herkunftsregion ehemalige Sowjetunion 45 Prozent (20 Schüler) aus, das ehemalige Anwerbeland Türkei hingegen nur 18 Prozent (8 Schüler). Aus den früheren Anwerberländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien stammten gar keine Schüler. Drei Schüler kamen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Marokko, die ebenfalls zu den Anwerberländern gehörten. Allerdings war das ehemalige Jugoslawien in den 1990er Jahren Hauptherkunftsland von Kriegsflüchtlingen.

**Tabelle 4: Geburtsländer der eingewanderten Schüler (erste Generation)**

|                    | Anzahl    | in Prozent    |
|--------------------|-----------|---------------|
| Russland           | 10        | 22,74         |
| Türkei             | 8         | 18,19         |
| Kasachstan         | 5         | 11,36         |
| Polen              | 4         | 9,09          |
| Ukraine            | 4         | 9,09          |
| Kosovo             | 3         | 6,82          |
| Rumänien           | 2         | 4,55          |
| Afghanistan        | 1         | 2,27          |
| Argentinien        | 1         | 2,27          |
| Bosnien            | 1         | 2,27          |
| Irak               | 1         | 2,27          |
| Iran               | 1         | 2,27          |
| Marokko            | 1         | 2,27          |
| Slowenien          | 1         | 2,27          |
| Usbekistan         | 1         | 2,27          |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>44</b> | <b>100,00</b> |

**Tabelle 5: Herkunftsländer der Eltern von Schülern aus eingewanderten Familien (zweite Generation)**

|                     | Anzahl     | in Prozent    |
|---------------------|------------|---------------|
| Beide anderes Land  | 63         | 59,43         |
| Vater anderes Land  | 31         | 29,25         |
| Mutter anderes Land | 12         | 11,32         |
| <b>Gesamt (=n)</b>  | <b>106</b> | <b>100,00</b> |

Unter den Familien der Schüler aus der zweiten Generation (Kinder eingewanderter Eltern) dominierten mit über 60 Prozent hingegen die klassischen Anwerberländer der „Gastarbeiter“-Rekrutierung (Türkei, Italien, Portugal).

**Tabelle 6: Herkunftsländer der Eltern von Schülern der zweiten Generation  
(beide Eltern eingewandert)**

|                                 | Anzahl    | in Prozent    |
|---------------------------------|-----------|---------------|
| Beide Türkei                    | 37        | 60,64         |
| Beide Italien                   | 5         | 8,20          |
| Beide Polen                     | 3         | 4,92          |
| Beide Bosnien                   | 2         | 3,28          |
| Beide Tunesien                  | 2         | 3,28          |
| Beide Kroatien                  | 1         | 1,64          |
| Beide Kurdistan*                | 1         | 1,64          |
| Beide Libanon                   | 1         | 1,64          |
| Beide Pakistan                  | 1         | 1,64          |
| Beide Portugal                  | 1         | 1,64          |
| Beide Rumänien                  | 1         | 1,64          |
| Beide Russland                  | 1         | 1,64          |
| Beide Serbien                   | 1         | 1,64          |
| Vater Italien, Mutter Belgien   | 1         | 1,64          |
| Vater Vietnam, Mutter Laos      | 1         | 1,64          |
| Vater Singapur, Mutter Simbabwe | 1         | 1,64          |
| Vater Kuba, Mutter Argentinien  | 1         | 1,64          |
| <b>Gesamt (=n)</b>              | <b>61</b> | <b>100,00</b> |

\* Selbsteinschätzung der Schüler auf Grund ethno-nationaler Zugehörigkeit, nicht (allein) auf Grund der Staatsangehörigkeit, so dass Kurdistan als Antwort auftaucht, obgleich es keinen kurdischen Nationalstaat gibt.

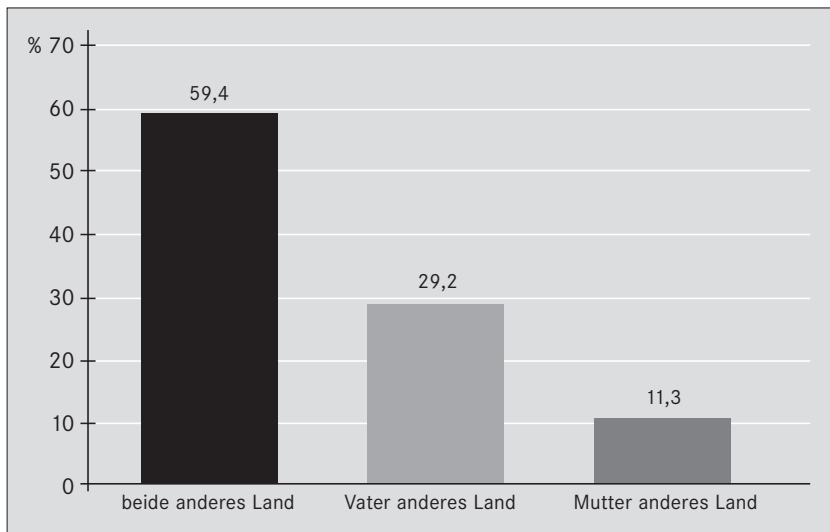
Überraschend war, dass 40 Prozent der befragten Schüler aus gemischt-ethnischen Ehen stammten, in denen nur ein Elternteil eingewandert war, der andere jedoch in Deutschland geboren worden war. Diese Tatsache wird in der Debatte um die Ausgestaltung der Einwanderungsgesellschaft oft vergessen, insbesondere wenn auf die Herausbildung von Parallelgesellschaften und das Scheitern von Integration verwiesen wird. Andere regionale Untersuchungen stützen diesen Befund. So wird in Berlin mittlerweile jede vierte Ehe zwischen deutschen Staatsangehörigen und nicht-deutschen Staatsangehörigen geschlossen.<sup>13</sup> Für die Debatte über die

<sup>13</sup> Rainer Ohliger und Ulrich Raiser: Integration und Migration in Berlin: Zahlen – Daten – Fakten. Berlin 2005, S. 45–46.



historisch-politische Bildung in Deutschland ist diese Tatsache nicht unerheblich. Denn die Kinder aus diesen Familien wachsen meist genuin zweisprachig auf und können auf Grund ihres bikulturellen Hintergrunds leicht eine Mittler- und Übersetzerrolle einnehmen. Hier liegt noch ein weitgehend ungenutztes Potenzial der Gesellschaft in Deutschland.

**Grafik 5: Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien  
(gemischt-ethnischen Familien)**



Die befragte Schülerschaft wies insofern einen Bias auf, als dass die Zusammensetzung nach Geschlecht unter den Schülern aus eingewanderten Familien deutlich von jener der Schüler aus nicht eingewanderten Familien wie auch von der Zusammensetzung der Gesamtgesellschaft in Deutschland abwich. Während unter den Schülern aus nicht eingewanderten Familien die Geschlechterproportion nahezu ausgeglichen war (Männer: 51,7%, Frauen: 48,2%), lag dieses Verhältnis bei den Schülern der ersten Einwanderergeneration bei 59,5 zu 40,5 Prozent, bei der zweiten Generation gar bei 62 zu 38 Prozent zu Gunsten der Frauen.

**Tabelle 7: Zusammensetzung der befragten Schülerschaft nach Geschlecht**

|                    | weiblich   |               | männlich   |               | gesamt     |                |
|--------------------|------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|
| Erste Generation   | 25         | 59,52%        | 17         | 40,48%        | 42         | 100,00%        |
| Zweite Generation  | 66         | 61,68%        | 41         | 38,32%        | 107        | 100,00%        |
| Nicht eingewandert | 149        | 51,74%        | 139        | 48,26%        | 288        | 100,00%        |
| <b>Gesamt</b>      | <b>240</b> | <b>54,92%</b> | <b>197</b> | <b>45,08%</b> | <b>437</b> | <b>100,00%</b> |

\* 15 von 453 Fragebögen ohne Angabe

Die Schüler im Sample aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien verteilten sich unterschiedlich auf die verschiedenen Zweige des gegliederten Schulwesens. Unter den Hauptschülern stammten 49 (= 32%) aus eingewanderten Familien, unter den Realschülern 35 (= 23%) und unter den Gymnasiasten 54 (= 35%). Bei den nicht eingewanderten Schülern lag der prozentuale Anteil in den Gymnasien deutlich höher (66%), bei den Real- und Hauptschülern darunter (19% und 9%).<sup>14</sup> Diese Daten bestätigen die bekannte Tatsache, dass Kinder aus eingewanderten Familien relativ seltener das Gymnasium besuchen und das Abitur machen. Dieses schon zum Klischee geronnene Bild sieht allerdings differenzierter aus, wenn man sich die Daten für die erste und zweite Generation getrennt anschaut. In der zweiten Generation lag der Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien für die Hauptschule vergleichsweise zwar noch immer höher und für das Gymnasium niedriger, doch ist die Schere zwischen Schülern aus eingewanderten und nicht eingewanderten Schülern in der zweiten Generation längst nicht mehr so groß. Von den Schülern aus eingewanderten Familien besuchten 41 Prozent der ersten Generation die Hauptschule, aber nur 29 Prozent der zweiten Generation (9 Prozent der nicht eingewanderten Schüler). Bei den Gymnasialschülern lag dieser Anteil bei 25 Prozent (erste Generation), 40 Prozent (zweite Generation) und zum Vergleich bei 66 Prozent unter nicht eingewanderten Schülern. Es gibt also offensichtlich in der Generationenabfolge unter Einwanderern ein erhebliches Maß an Bildungsmobilität, wenn man die Daten des Samples als Grundlage nimmt. Für Handlungsempfehlungen zur historisch-politischen Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft hat dieses Ergebnis Konsequenzen. Die Zielgruppen für Neuzuwanderer sind also stärker in der Haupt- und Realschule zu suchen, was

---

<sup>14</sup> Der insgesamt vergleichsweise hohe Anteil an Gymnasialschülern und vergleichsweise geringe Anteil an Haupt-, Real- und Gesamtschülern lässt sich auf die Zusammensetzung des Samples zurückführen, in dem Gymnasialschüler im Vergleich zum Bundesdurchschnitt überrepräsentiert waren.

der allgemein verbreiteten Auffassung, wie sie auch durch die PISA-Studie dokumentiert wurde, entspricht. Dies gilt für die zweite Generation in dieser Allgemeinheit allerdings nicht mehr.

**Tabelle 8: Schülerschaft nach Einwanderungsstatus und Schulform**

|                     | Haupt-<br>schule           | Real-<br>schule            | Gymnasium                   | Gesamt-<br>schule         | gesamt                       |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Eingewandert gesamt | 49<br>32,24%               | 33<br>21,71%               | 54<br>35,52%                | 16<br>10,53%              | 152<br>100,00%               |
| Erste Generation    | 18<br>40,91%               | 9<br>20,45 %               | 11<br>25,00%                | 6<br>13,64%               | 44<br>100,00%                |
| Zweite Generation   | 31<br>28,70%               | 24<br>22,22%               | 43<br>39,82%                | 10<br>9,26%               | 108<br>100,00%               |
| Nicht eingewandert  | 27<br>9,12%                | 57<br>19,26%               | 196<br>66,21%               | 16<br>5,41%               | 296<br>100,00%               |
| <b>Gesamt</b>       | <b>76</b><br><b>16,96%</b> | <b>90</b><br><b>20,09%</b> | <b>250</b><br><b>55,81%</b> | <b>32</b><br><b>7,14%</b> | <b>448*</b><br><b>100,00</b> |

\* fünf von 453 Fragebögen ohne Angabe

Für den Erfolg, Schüler für historische und politische Themen zu sensibilisieren, spielt u.a. auch die politische Sozialisation des Elternhauses eine Rolle. Daher wurde in der Umfrage die Mediennutzung der Eltern abgefragt, um so Aussagen über die sozialen Voraussetzungen der historisch-politischen Bildung unter den befragten Schülern zu erzielen. Als Parameter wurden erhoben, ob eine Tageszeitung gelesen wird, ob Bücher gelesen werden, ob Fernsehnachrichten geschaut werden und ob in der Familie über Politik gesprochen wird. Als generelles Ergebnis kann man feststellen, dass unabhängig von Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, regionaler oder ethnischer Herkunft die Nachrichten im Fernsehen das Leitmedium politischer Information sind. In keiner Subgruppe schauen weniger als 80 Prozent politische Nachrichten. Die Zeitungslektüre rangiert nur auf Rang zwei, das Buch auf dem dritten Platz. Die Lesegewohnheiten und die Nutzung gedruckter Medien variiert deutlich nach unterschiedlichen sozialen und ethnischen Gruppen. Die Zeitungslektüre, vor allem aber auch die Buchlektüre, ist unter den Eltern von Gymnasialschülern signifikant höher als unter Eltern von Haupt-, Real- und Gesamtschülern. Die Eltern von eingewanderten Schülern lesen seltener als jene von nicht eingewanderten Eltern. Dies gilt gleichermaßen für alle Schulstufen, nur

ist die Differenz zwischen den Einwandererfamilien, deren Kinder das Gymnasium besuchen, im Vergleich zu den nicht eingewanderten Familien deutlich geringer als zu jenen, deren Kinder auf die Haupt-, Real- oder Gesamtschule gehen. Politik spielt als Thema im Familiengespräch nur in jeder zweiten Familie eine Rolle. Dies gilt gleichermaßen für eingewanderte wie nicht eingewanderte Familien (48% vs. 55%). Der Politisierungsgrad in den eingewanderten wie auch den nicht eingewanderten Familien ist sehr unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um Familien handelt, deren Kinder das Gymnasium oder eine andere Schule besuchen. Gymnasialschüler diskutieren in ihren Familien fast doppelt so häufig mit ihren Eltern über Politik (Einwandererfamilien/Nicht-Einwandererfamilien: je 64%) wie andere Schüler (Einwandererfamilien/Nicht-Einwandererfamilien: 38% bzw. 39%). In den Einwandererfamilien spielt das Sprechen über Politik eine sehr unterschiedliche Rolle, je nachdem, um welche Einwanderergruppe oder welche Generation von Einwanderern es sich handelt. Insgesamt wird in den nicht eingewanderten Familien häufiger über Politik gesprochen als in den eingewanderten (55 zu 48%). Allerdings variieren diese Daten stark innerhalb der verschiedenen Einwanderergruppen. So zeigen die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Familien einen ausgesprochen hohen Politisierungsgrad (65%), während der Anteil türkischer Familien deutlich unter dem Durchschnitt liegt (40%). Zu berücksichtigen gilt bei der Interpretation der Daten, dass Einwanderer mit dem Herkunftsland ehemalige Sowjetunion oftmals andere historisch-politische Prägungen und Erinnerungsmuster mitbringen als jene, die in der deutschen Gesellschaft vorherrschend sind. Dies gilt insbesondere für die Geschichte des Zweiten Weltkriegs (starke Heroisierung in der Tradition des Großen Vaterländischen Krieges der Sowjetunion) oder einer gewissen Indifferenz gegenüber der Geschichte des Holocausts, der in der Metaerzählung der Sowjetunion marginal war.

Tabelle 9: Mediennutzung der Eltern und Politik als Thema in der Familie  
(nach Subgruppen)

|                                   | Lesen Tageszeitung | Lesen Bücher | Schauen Nachrichten | Sprechen über Politik |
|-----------------------------------|--------------------|--------------|---------------------|-----------------------|
| Alle                              | 77,47              | 60,46        | 91,26               | 52,64                 |
| Weiblich                          | 71,97              | 58,16        | 90,80               | 50,21                 |
| Männlich                          | 84,18              | 63,27        | 91,84               | 55,61                 |
| Westdeutschland                   | 78,29              | 58,22        | 92,11               | 52,96                 |
| Ostdeutschland                    | 75,57              | 65,65        | 89,31               | 51,91                 |
| Gymnasium                         | 83,82              | 77,18        | 94,19               | 63,90                 |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | 69,59              | 39,69        | 87,63               | 38,66                 |
| Nicht eingewandert                | 83,92              | <b>68,88</b> | <b>91,61</b>        | 55,24                 |
| Eingewandert                      | 65,10              | <b>44,30</b> | <b>90,60</b>        | 47,65                 |
| <i>erste Generation</i>           | 52,38              | 47,62        | 83,33               | 50,00                 |
| <i>zweite Generation</i>          | 70,09              | 42,99        | 93,46               | 46,73                 |
| <i>Türkei</i>                     | 68,00              | 32,00        | 92,00               | <b>40,00</b>          |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | 47,83              | 65,22        | 82,61               | <b>65,22</b>          |
| <i>sonstige Einwanderer</i>       | 68,42              | 46,05        | 92,11               | 47,37                 |
| Gymnasium, eingewandert           | 71,70              | 64,15        | 96,23               | 64,15                 |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 87,23              | 80,85        | 93,62               | 63,83                 |
| Andere Schule, eingewandert       | 60,82              | 32,99        | 87,63               | 38,14                 |
| Andere Schule, nicht eingewandert | 78,35              | 46,39        | 87,63               | 39,18                 |

(trifft zu in Prozent, von 435 abgegebenen Fragebögen; 18 Fragebögen ohne Angabe)

## IV. Ergebnisse der Schülerbefragung: Das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtsbilder der befragten Schüler

### 4.1 Deskriptiv-statistische Ergebnisse

In der Umfrage wurden verschiedene Fragen gestellt, die darauf zielten, das Geschichtsbewusstsein der befragten Schüler zu ermitteln. U.a. sollte ermittelt werden, ob die Schüler sich als teilnehmende Akteure des historischen und politischen Prozesses sehen, oder aber ob sie eine eher passive, erleidende Vorstellung von Geschichte haben. Die Schüler wurden gebeten, zu folgender Aussage Stellung zu beziehen: „Geschichte ist etwas, das ich durch meine Handlungen aktiv mitgestalten und beeinflussen kann.“ Ein gutes Viertel (27%) der Schüler sah sich auch als Akteure im historischen Prozess, während 43 Prozent diese Ansicht nicht teilten. Weitere 30 Prozent waren geteilter Meinung. Dieses Ergebnis zeigt eine starke Skepsis der Schüler, was ihr eigenes politisches Handeln bzw. ihre Macht zur Deutung der Geschichte betrifft.

Tabelle 10: Geschichte durch Handeln mitgestalten (gesamt)

|                           | Anzahl      | in Prozent    |
|---------------------------|-------------|---------------|
| Stimme überhaupt nicht zu | 73          | 16,33         |
| Stimme eher nicht zu      | 118         | 26,40         |
| Teils/teils               | 135         | 30,20         |
| Stimme eher zu            | 76          | 17,00         |
| Stimme voll und ganz zu   | 45          | 10,07         |
| <b>Gesamt (=n)</b>        | <b>447*</b> | <b>100,00</b> |

\* 6 Fragebögen ohne Angabe

Die Skepsis ist in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Trennlinie zwischen stark skeptischen und weniger skeptischen Schülern verläuft dabei nicht entlang der Frage, ob die Familie eingewandert ist oder nicht, sondern vielmehr zwischen Ost- und Westdeutschland. Die Zustimmung zur Frage war unter eingewanderten Schülern und unter westdeutschen Schülern mit 29 Prozent identisch. Von den ostdeutschen Schülern bejahte hingegen nur jeder fünfte Schüler diese Frage (20,6%). Den größten Geschichtsoptimismus zeigten hingegen die Schüler aus türkischen Familien. Jeder dritte Schüler mit türkischem Hintergrund bejahte die Frage nach Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Tabelle 11: Geschichte durch Handeln mitgestalten (nach Subgruppen)

|                                   | Mittelwert* | stimme zu (%) |
|-----------------------------------|-------------|---------------|
| Alle                              | 2,76        | 26,59         |
| Weiblich                          | 2,74        | 25,32         |
| Männlich                          | 2,79        | 28,13         |
| Westdeutschland                   | 2,81        | 29,25         |
| Ostdeutschland                    | 2,66        | 20,61         |
| Gymnasium                         | 2,79        | 28,15         |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | 2,74        | 24,60         |
| Nicht eingewandert                | 2,72        | 25,27         |
| Eingewandert                      | 2,85        | 29,17         |
| <i>erste Generation</i>           | 2,64        | 25,64         |
| <i>zweite Generation</i>          | 2,92        | 30,48         |
| <i>Türkei</i>                     | <b>3,04</b> | <b>35,42</b>  |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | 2,91        | 27,27         |
| <i>sonstige Einwanderer</i>       | 2,70        | 25,68         |
| Gymnasium, eingewandert           | 2,85        | <b>32,08</b>  |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 2,77        | 27,03         |
| Andere Schule, eingewandert       | 2,85        | 27,17         |
| Andere Schule, nicht eingewandert | 2,63        | <b>22,11</b>  |

(Gesamtzahl der Fragebögen: n=425, 18 Fragebögen ohne Angabe)

\* Mittelwerte einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll und ganz zu)

Eine weitere Frage an die Schüler richtete sich auf die Informationsquellen über historische Ereignisse und Prozesse. Die Schüler wurden gefragt, woher sie ihr Wissen über Geschichte beziehen. Die drei Hauptinformationsquellen sind die Schule selbst (Erzählungen des Lehrers/Schulbücher), die Familie (Eltern/Großeltern) und die modernen visuellen Medien (Fernsehen, Spielfilme). Museen, Gedenkstätten, das Internet und das Radio spielen eine geringere oder gar eine zu vernachlässigende Rolle (Radio). Die Schlussfolgerung für Handlungsempfehlungen heisst daher, dass in erster Linie schulisches Bildungsmaterial und visuelle Massenmedien als Träger und Vermittler historischen Wissens für Schüler dienen können.

**Tabelle 12: Woher kommt das Wissen der Schüler über Geschichte? (gesamt)**

|                                       | Mittelwert* |
|---------------------------------------|-------------|
| Erzählungen des Lehrers               | 3,12        |
| Schulbücher                           | 2,98        |
| Fernseh-Dokumentationen               | 2,92        |
| Erzählungen von Eltern und Großeltern | 2,64        |
| Spielfilme                            | 2,63        |
| Sachbücher                            | 2,32        |
| Historische Quellen                   | 2,25        |
| Museen und historische Stätten        | 2,22        |
| Internet                              | 2,19        |
| Erzählungen anderer Erwachsener       | 2,02        |
| Historische Romane                    | 1,59        |
| Gespräche mit Freunden                | 1,39        |
| Radio                                 | 0,79        |

\* Mittelwert einer Skala von 0 (gar nichts) bis 4 (sehr viel); (Gesamtzahl der Fragebögen: n=451, 2 Fragebögen ohne Angabe)

Die Abweichungen des Informationsverhaltens nach Subgruppen erwiesen sich als unerheblich. Das Muster Schule – Eltern – Film/Fernsehen bestand für alle Untergruppen gleichermaßen. Auch variierte die Nutzung der einzelnen Medien zwischen den unterschiedlichen Gruppen nur geringfügig.

Ein wichtiger Aspekt in der Erhebung war die Frage nach der Rolle des Nationalsozialismus und der Geschichte der DDR für die Schüler, insbesondere mit Blick auf die Tatsache, dass ein großer Teil der befragten Schüler aus eingewanderten Familien stammt und somit familienbiographisch in der Regel weder einen direkten Bezug zu dem einen noch zu dem anderen Thema hat. Es galt daher, die (normative) These zu überprüfen, dass sich Schüler, die diesen Bezug nicht haben, womöglich aus der „Haftungsgemeinschaft“ für diese Epochen der deutschen Geschichte ausklammern. Daher wurde einerseits nach der subjektiven Einschätzung der Wichtigkeit beider Themen gefragt, andererseits nach der Einschätzung eines „zu viel in den Medien“ oder eines „zu wenig in der Schule“. Drittens wurde um eine persönliche Einschätzung gebeten, ob das Thema einem egal ist und ob es mit einem zu tun habe.



**Tabelle 13: Stellenwert des Themas Nationalsozialismus nach Auffassung der Schüler**

|                                   | ist wichtig  | zu viel in Medien | zu geringe Rolle in der Schule | ist mir egal | hat mit mir nichts zu tun |
|-----------------------------------|--------------|-------------------|--------------------------------|--------------|---------------------------|
| Alle                              | <b>85,98</b> | <b>17,93</b>      | <b>29,43</b>                   | <b>8,28</b>  | <b>17,47</b>              |
| Weiblich                          | 87,03        | 14,23             | 30,96                          | 8,79         | 17,57                     |
| Männlich                          | 84,69        | 22,45             | 27,55                          | 7,65         | 17,35                     |
| Westdeutschland                   | 82,24        | 19,41             | 31,25                          | 10,53        | 17,43                     |
| Ostdeutschland                    | 94,66        | 14,50             | 25,19                          | 3,05         | 17,56                     |
| Gymnasium                         | <b>97,10</b> | 14,11             | 25,73                          | 1,24         | <b>8,30</b>               |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | <b>72,16</b> | 22,68             | 34,02                          | 17,01        | <b>28,87</b>              |
| Nicht eingewandert                | 90,21        | 13,99             | 27,97                          | 5,59         | <b>16,78</b>              |
| Eingewandert                      | 77,85        | 25,50             | 32,21                          | 13,42        | <b>18,79</b>              |
| <i>erste Generation</i>           | 71,43        | 23,81             | 30,95                          | 23,81        | <b>28,57</b>              |
| <i>zweite Generation</i>          | 80,37        | 26,17             | 32,71                          | 9,35         | <b>14,95</b>              |
| <i>Türkei</i>                     | 80,00        | 22,00             | 42,00                          | 14,00        | 18,00                     |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | 78,26        | 26,09             | 21,74                          | 13,04        | 21,74                     |
| <i>sonstige Einwanderer</i>       | 76,32        | 27,63             | 28,95                          | 13,16        | 18,42                     |
| Gymnasium, eingewandert           | 94,34        | 24,53             | 18,87                          | 1,89         | 7,55                      |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 97,87        | 11,17             | 27,66                          | 1,06         | 8,51                      |
| Andere Schule, eingewandert       | 69,07        | 25,77             | 39,18                          | 19,59        | 24,74                     |
| Andere Schule, nicht eingewandert | 75,26        | 19,59             | 28,87                          | 14,43        | 32,99                     |

(Zustimmung zu in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=435, 18 Fragebögen ohne Angabe)

Durchgängig waren die Schüler mit überwältigender Mehrheit (69% bis 98%) der Meinung, dass das Thema Nationalsozialismus wichtig sei. Abweichungen bei dieser Einschätzung bestanden nach Schulart, nach Ost und West und nach Migrationshintergrund. Gymnasialschüler halten das Thema generell für sehr wichtig, unabhängig von der Tatsache, ob sie aus eingewanderten Familien kommen oder nicht (94% bis 98%). Haupt-, Real- und Gesamtschüler messen dem Thema eine geringere Bedeutung zu, ebenfalls unabhängig davon, ob sie aus eingewanderten Familien stammen oder nicht (69% bis 75%). Ein niedriger Bildungsstand schlägt sich also generell darin nieder, dem Thema Nationalsozialismus einen geringeren Stellenwert beizumessen. Allerdings zeigt sich in der Aufschlüsselung der Daten nach Migrationshintergrund auch, dass es einen deutlichen Unterschied bei der

Bewertung des Themas macht, ob man aus einer nicht eingewanderten oder einer eingewanderten Familie stammt. Während 90 Prozent der Schüler aus nicht eingewanderten Familien das Thema für wichtig hielten, galt dies nur für 78 Prozent der Schüler aus eingewanderten Familien, in der ersten Generation gar nur für 71 Prozent. Der Ost-West-Gegensatz (82% zu 95%) dürfte im Wesentlichen darauf zurückzuführen sein, dass Schüler aus eingewanderten Familien im ostdeutschen Subsample unter-, im westdeutschen überrepräsentiert waren.

Generell empfinden Schüler an deutschen Schulen nicht, dass dem Thema in den Medien zu viel Aufmerksamkeit geschenkt wird (11% bis 26%). Analog zur Einschätzung der Wichtigkeit des Themas, gab es bei der Frage nach dem zuviel in den Medien die stärksten Abweichungen ebenfalls nach Schulform und nach Migrationshintergrund. Nur 11 Prozent der nicht eingewanderten Gymnasialschüler gab an, dass es ihrer Meinung nach zu viel mediale Aufmerksamkeit für das Thema Nationalsozialismus gebe. Bei Schülern aus Familien, die aus der Sowjetunion eingewandert waren, und bei Schülern der zweiten Generation lag dieser Wert bei 26 Prozent. Durchschnittlich gaben fast 30 Prozent der befragten Schüler an, dass das Thema Nationalsozialismus in der Schule eine zu geringe Rolle spiele. Dies galt insbesondere für Schüler aus türkischen Familien (42%) und für Haupt-, Real- und Gesamtschüler aus eingewanderten Familien (39%). Dies könnte ein stärkeres Bedürfnis nach Wissen über den Nationalsozialismus in dieser Gruppe bedeuten. Egal war das Thema im Durchschnitt nur acht Prozent der befragten Schüler. Hier gab es wiederum den niedrigsten Wert bei den nicht eingewanderten Gymnasialschülern (2%) und den höchsten bei den eingewanderten Haupt-, Real- und Gesamtschülern (20%) und den Schülern der ersten Einwanderergeneration (24%).

Noch stärker prononciert waren die Unterschiede zwischen eingewanderten und nicht eingewanderten Schülern bei der Antwort auf die Frage, ob das Thema mit einem selbst nichts zu tun habe. Durchschnittlich waren 17,5 Prozent aller befragten Schüler dieser Auffassung. Unter den eingewanderten Schülern an Haupt-, Real- und Gesamtschulen lag dieser Wert allerdings bei einem Drittel. Dies heißt allerdings auch, dass zwei Drittel der Schüler dieser Subgruppe der Auffassung waren, dass das Thema Nationalsozialismus sehr wohl etwas mit ihnen zu tun habe, obgleich sie in der Regel keine Vorfahren haben, die zu jener Zeit in Deutschland gelebt haben. Betrachtet man die Einschätzung der Schüler zu dieser Frage, ohne den Bildungshintergrund in Rechnung zu stellen, gilt diese Aussage sogar für 81 Prozent der befragten Schüler aus eingewanderten Familien. Man kann also resümierend sagen, dass die Tatsache, ob man aus einer eingewanderten Familie stammt (und damit auch an Familienerzählungen über den Nationalsozialismus partizipiert), für die Einschätzung des Themas eine signifikante Rolle spielt, dass

aber insgesamt die Auseinandersetzung mit dem Thema unter diesen Schülern eine bedeutende Rolle spielt. Wichtiger als die Frage nach dem Migrationshintergrund der Familie ist ohnehin der Bildungshintergrund. Dies legt nahe, dass mögliche Anstrengungen zur Vermittlung historischen Wissens eher schulartspezifisch und nicht unbedingt auf bestimmte Einwanderergruppen ausgerichtet werden sollte.

**Tabelle 14: Stellenwert des Themas DDR**

|                                   | ist wichtig  | zu viel in Medien | zu geringe Rolle in der Schule | ist mir egal | hat mit mir nichts zu tun |
|-----------------------------------|--------------|-------------------|--------------------------------|--------------|---------------------------|
| Alle                              | <b>69,89</b> | <b>13,56</b>      | <b>38,39</b>                   | <b>13,10</b> | <b>18,39</b>              |
| Weiblich                          | 71,13        | 14,23             | 38,91                          | 9,62         | 17,57                     |
| Männlich                          | 68,37        | 12,76             | 37,76                          | 17,35        | 19,39                     |
| Westdeutschland                   | <b>65,46</b> | 15,13             | 37,83                          | 16,45        | <b>21,05</b>              |
| Ostdeutschland                    | <b>80,15</b> | 9,92              | 39,69                          | 5,34         | <b>12,21</b>              |
| Gymnasium                         | <b>75,52</b> | 8,71              | 43,98                          | 7,05         | <b>13,28</b>              |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | <b>62,89</b> | 19,59             | 31,44                          | 20,62        | <b>24,74</b>              |
| Nicht eingewandert                | 74,83        | 11,19             | 40,91                          | 10,14        | <b>15,38</b>              |
| Eingewandert                      | 60,40        | 18,12             | 33,56                          | 18,79        | <b>24,16</b>              |
| <i>erste Generation</i>           | 61,90        | 14,29             | 35,71                          | 19,05        | <b>21,43</b>              |
| <i>zweite Generation</i>          | 59,81        | 19,63             | 32,71                          | 18,69        | <b>25,23</b>              |
| <i>Türkei</i>                     | 48,00        | 16,00             | 32,00                          | 30,00        | 22,00                     |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | 73,91        | 13,04             | 26,09                          | 13,04        | 17,39                     |
| <i>Sonstige</i>                   | 64,47        | 21,05             | 36,84                          | 13,16        | 27,63                     |
| Gymnasium, eingewandert           | 69,81        | 13,21             | 32,08                          | 11,32        | 22,64                     |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 77,13        | 7,45              | 47,34                          | 5,85         | 10,64                     |
| Andere Schule, eingewandert       | 55,67        | 20,62             | 34,02                          | 22,68        | 24,74                     |
| Andere Schule, nicht eingewandert | 70,10        | 18,56             | 28,87                          | 18,56        | 24,74                     |

(Zustimmung in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=435, 18 Fragebögen ohne Angabe)

Eine strukturell ganz ähnliche Einschätzung findet sich bei dem Thema DDR-Geschichte. Auch hier zeigte sich, dass das Thema umso wichtiger eingeschätzt wurde, je höher die Schulform und damit der Bildungsgrad lagen. Außerdem gab es ein ähnliches Muster mit Blick auf die Frage, ob Schüler aus eingewanderten Familien stammten oder nicht. Nicht eingewanderte Schüler maßen dem Thema

mehr Bedeutung bei als jene aus eingewanderten Familien. Sie meinten seltener, dass das Thema in den Medien zuviel Aufmerksamkeit genieße, öfter dass es in der Schule größere Beobachtung verdiene. Ihnen war das Thema seltener egal und seltener meinten sie, es habe nicht mit ihnen zu tun. Allerdings lag der prozentuale Anteil der Schüler aus eingewanderten Familien, die meinten, das Thema habe mit ihnen zu tun, mit 75 Prozent ein wenig niedriger als beim Thema Nationalsozialismus (81%), doch war dieser Wert immer noch überraschend hoch. Nicht ganz so überraschend war, dass fast doppelt so viele westdeutsche Schüler (21%) wie ostdeutsche (12%) glaubten, das Thema habe mit ihnen nicht zu tun.

Die Frage, ob Geschichte für die Schüler vorwiegend deutsche Geschichte sei, verneinten fast 80 Prozent aller Schüler. Dies galt gleichermaßen für West und Ost (22% und 19%). Auch machte es keinen großen Unterschied, ob die Schüler aus eingewanderten oder nicht eingewanderten Familien stammten (81% und 78%). Die größten Unterschiede lagen hier zwischen Gymnasialschülern und anderen Schülern (85% und 71%). Die Daten zeigen für die befragten Schüler also, dass sie mehrheitlich kein sonderlich national orientiertes Geschichtsbild (mehr) haben.

**Tabelle 15: Geschichte als deutsche Geschichte?**

|                                   | ja (in Prozent) |
|-----------------------------------|-----------------|
| Alle                              | 21,03           |
| Weiblich                          | 19,75           |
| Männlich                          | 21,89           |
| Westdeutschland                   | 21,89           |
| Ostdeutschland                    | 19,08           |
| Gymnasium                         | 15,00           |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | 28,72           |
| Nicht eingewandert                | 22,18           |
| Eingewandert                      | 18,75           |
| <i>erste Generation</i>           | 18,42           |
| <i>zweite Generation</i>          | 18,87           |
| <i>Türkei</i>                     | 18,75           |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | 15,00           |
| <i>sonstige Einwanderer</i>       | 19,74           |
| Gymnasium, eingewandert           | <b>9,43</b>     |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 16,58           |
| Andere Schule, eingewandert       | 25,00           |
| Andere Schule, nicht eingewandert | <b>32,29</b>    |

(Zustimmung in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=428, 25 Fragebögen ohne Angabe)

Deutliche Unterschiede gab es bei der Frage danach, ob Einwanderung zur eigenen Geschichte gehöre. Hier schieden sich die Geister. Bejaht wurde diese Frage nur von 53 Prozent aller befragten Schüler. Auffällig dabei war, dass sehr viel mehr Schülerinnen (59%) als Schüler (47%) dieser Meinung waren. Von den Schülern aus eingewanderten Familien meinten 80 Prozent, dieses Thema sei Teil der eigenen Geschichte, während nur (oder immerhin) knapp 40 Prozent der nicht eingewanderten Schüler diese Auffassung vertraten. Unter den verschiedenen Einwanderergruppen und -generationen gab es in dieser Hinsicht signifikante Unterschiede. Unter den Schülern, die aus den aus Russland eingewanderten Familien stammten, waren alle (100%) der Meinung, Migration sei Teil ihrer Geschichte. Bei den türkischen Schülern galt dies nur für 74 Prozent. Die Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Generation waren zwar nicht ganz so prononciert wie zwischen Schülern aus russischen und türkischen Familien,

wiesen aber immer noch eine Differenz von 17,5 Prozentpunkten auf. Über die Zeit und die Generationen hinweg kommt es also unter Einwanderern in Deutschland zu einem Bedeutungsverlust der eigenen Migrationsgeschichte. Es bedeutet zwar keine Assimilierung an ein deutsches Geschichtsbild, ist aber dennoch ein bemerkenswerter Befund. Es wäre eine Untersuchung wert, wie sich das Geschichtsbild der dritten Generation entwickelt, ob es in ihr z.B. zu einer Renaissance der Geschichte der eigenen Gruppe und ihrer Migration kommt. Dies wäre dann eine Analogie zu der in der amerikanischen Migrationssoziologie postulierten These von Marcus Lee Hansen, dass die zweite Generation die Einwanderungsgeschichte der Eltern vergessen möchte, während sich die dritte auf die Suche nach der Geschichte der Großeltern begibt.<sup>15</sup>

**Tabelle 16: Einwanderung als Teil der eigenen Geschichte**

|                                   | stimme zu (%) |
|-----------------------------------|---------------|
| Alle                              | <b>53,36</b>  |
| Weiblich                          | 58,72         |
| Männlich                          | 46,94         |
| Westdeutschland                   | 57,48         |
| Ostdeutschland                    | 43,85         |
| Gymnasium                         | 50,63         |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule    | 56,77         |
| Nicht eingewandert                | <b>39,44</b>  |
| Eingewandert                      | <b>80,27</b>  |
| <i>erste Generation</i>           | <b>92,86</b>  |
| <i>zweite Generation</i>          | <b>75,24</b>  |
| <i>Türkei</i>                     | <b>74,00</b>  |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>      | <b>100,00</b> |
| <i>sonstige Einwanderer</i>       | 78,38         |
| Gymnasium, eingewandert           | 90,57         |
| Gymnasium, nicht eingewandert     | 39,25         |
| Andere Schule, eingewandert       | 74,74         |
| Andere Schule, nicht eingewandert | 39,18         |

(Zustimmung in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=431, 22 Fragebögen ohne Angabe)

<sup>15</sup> Marcus Lee Hansen: *The Immigrant in American History*, Cambridge, Mass., USA, 1948

Zwar betrachtet nur die Hälfte aller befragten Schüler die Migrationsgeschichte als Teil ihrer eigenen Geschichte, jedoch gab es in der Befragung eine sehr starke Zustimmung zu der Frage, ob die Geschichte der Einwanderung in der Schule behandelt werden sollte. Dies meinten fast 80 Prozent aller befragten Schüler.

**Tabelle 17: Geschichte der Einwanderung in der Schule**

|                                  | <b>sollte behandelt werden (%)</b> |
|----------------------------------|------------------------------------|
| Alle                             | <b>78,93</b>                       |
| Weiblich                         | 85,28                              |
| Männlich                         | 70,88                              |
| Westdeutschland                  | 79,86                              |
| Ostdeutschland                   | 76,80                              |
| Gymnasium                        | 82,38                              |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule   | 74,73                              |
| Nicht eingewandert               | <b>79,03</b>                       |
| Einwanderer                      | <b>78,77</b>                       |
| <i>erste Generation</i>          | 80,49                              |
| <i>zweite Generation</i>         | 78,10                              |
| <i>Türkei</i>                    | 76,0                               |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>     | 90,91                              |
| <i>Sonstige Einwanderer</i>      | 77,03                              |
| Gymnasium eingewandert           | 90,38                              |
| Gymnasium nicht eingewandert     | 80,00                              |
| Andere Schule eingewandert       | 72,63                              |
| Andere Schule nicht eingewandert | 76,92                              |

(Zustimmung in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=413, 30 Fragebögen ohne Angabe)

Gleichermaßen meinten fast 80 Prozent aller befragten Schüler, dass auch Einwanderer zum deutschen Volk gehörten. Bei den aus eingewanderten Familien stammenden Schülern lag dieser Wert sogar durchgängig darüber. Dies ist ein Ergebnis, das einigermaßen überraschend ist, zumal da nach der Zugehörigkeit zum „Volk“ gefragt wurde, also bewusst ein Begriff benutzt wurde, der einen hohen emotionalen Wert und hohe Suggestivkraft besitzt. Wagt man einen Schluss aus diesem Ergebnis, so lässt sich sagen, dass die lange Zeit ethnokulturell und ethno-national grundierte Form der Zugehörigkeit zur deutschen Nation im Wandel

begriffen ist. Offensichtlich gehört der Abstammungsmythos unter den heutigen Schülern nicht mehr zur Grundausrüstung ihres (deutschen) Nationalgefühls.

**Tabelle 18: Gehören auch Einwanderer zum deutschen Volk?**

|                                  | ja (%)       |
|----------------------------------|--------------|
| Alle                             | <b>79,47</b> |
| Weiblich                         | 82,89        |
| Männlich                         | 75,39        |
| Westdeutschland                  | 82,53        |
| Ostdeutschland                   | 72,44        |
| Gymnasium                        | 84,03        |
| Haupt-, Real- und Gesamtschule   | 77,89        |
| Nicht eingewandert               | <b>77,09</b> |
| Eingewandert                     | <b>84,03</b> |
| <i>erste Generation</i>          | 90,00        |
| <i>zweite Generation</i>         | 81,73        |
| <i>Türkei</i>                    | 88,00        |
| <i>ehemalige Sowjetunion</i>     | <b>90,91</b> |
| <i>Sonstige</i>                  | 79,17        |
| Gymnasium eingewandert           | 82,00        |
| Gymnasium nicht eingewandert     | 80,45        |
| Andere Schule eingewandert       | 85,26        |
| Andere Schule nicht eingewandert | 70,53        |

(Zustimmung in Prozent; Gesamtzahl der Fragebögen: n=419, 34 Fragebögen ohne Angabe)

Wie stark das Geschichtsbild von den Ereignissen des 20. Jahrhunderts, insbesondere der Geschichte der beiden Weltkriege, des Nationalsozialismus, des „Dritten Reichs“ und des Holocausts bestimmt wird, zeigen die Ergebnisse der beiden offenen Fragen nach den Schülern wichtigen Personen und Ereignissen. Mit insgesamt 68 Nennungen war die Person Hitlers der Spitzenreiter unter den von den Schülern genannten wichtigen historischen Personen. Alle anderen Personen lagen weit abgeschlagen. Allerdings wurde Hitler von Schülern aus nicht eingewanderten Familien deutlich häufiger genannt (35%) als von jenen aus eingewanderten Familien (18%). Unter den näher spezifizierten Personen folgte dann mit deutlichem Abstand auf dem zweiten Platz Bismarck mit 13 Nennungen (6%) und auf dem dritten mit zehn Nennungen (4,5%) Atatürk (davon sechs Nennungen von



Schülern aus nicht eingewanderten Familien. Hierbei handelte es sich wahrscheinlich um Kinder der dritten Generation aus türkischen Familien, die in unserer Untersuchung unter die Nicht-Einwanderer gezählt wurden.

**Tabelle 19: Welche historische Persönlichkeit ist Dir wichtig?**

|                           | alle       |               | eingewandert |               | nicht eingewandert |               |
|---------------------------|------------|---------------|--------------|---------------|--------------------|---------------|
|                           | Anzahl     | %             | Anzahl       | %             | Anzahl             | %             |
| Hitler                    | 68         | <b>30,36</b>  | 13           | 18,84         | 55                 | 35,48         |
| Keine bestimmte           | 24         | 10,69         | 10           | 14,48         | 14                 | 9,03          |
| Bismarck                  | 13         | 5,80          | 3            | 4,35          | 10                 | 6,45          |
| Sonstige 20. Jh. Welt     | 11         | 4,91          | 3            | 4,35          | 8                  | 5,16          |
| Atatürk                   | 10         | <b>4,46</b>   | 10           | 14,48         | 0                  | 0,00          |
| Napoleon                  | 10         | 4,46          | 4            | 5,80          | 6                  | 3,86          |
| Sonstige                  | 8          | 3,57          | 4            | 5,80          | 4                  | 2,58          |
| Cäsar                     | 7          | 3,13          | 1            | 1,45          | 6                  | 3,87          |
| Martin Luther King        | 7          | 3,13          | 1            | 1,45          | 6                  | 3,87          |
| Einstein                  | 6          | 2,68          | 1            | 1,45          | 5                  | 3,23          |
| Geschwister Scholl        | 5          | 2,23          | 2            | 2,90          | 3                  | 1,94          |
| Karl Marx                 | 5          | 2,23          | 0            | 0,00          | 5                  | 3,23          |
| Sonstige Antike           | 5          | 2,23          | 2            | 2,90          | 3                  | 1,94          |
| Gandhi                    | 4          | 1,79          | 0            | 0,00          | 4                  | 2,58          |
| Helmut Kohl               | 4          | 1,79          | 1            | 1,45          | 3                  | 1,94          |
| Jeanne d`Arc              | 4          | 1,79          | 1            | 1,45          | 3                  | 1,94          |
| Luther                    | 4          | 1,79          | 1            | 1,45          | 3                  | 1,94          |
| Sonstige Neuzeit deutsch  | 4          | 1,79          | 2            | 2,90          | 2                  | 1,29          |
| Sonstige Neuzeit Europa   | 4          | 1,79          | 2            | 2,90          | 2                  | 1,29          |
| Sonstige NS-Zeit          | 4          | 1,79          | 1            | 1,45          | 3                  | 1,94          |
| Bob Marley                | 3          | 1,34          | 2            | 2,90          | 1                  | 0,65          |
| Columbus                  | 3          | 1,34          | 0            | 0,00          | 3                  | 1,94          |
| Leonardo Da Vinci         | 3          | 1,34          | 0            | 0,00          | 3                  | 1,94          |
| Sonstige Neuzeit Welt     | 3          | 1,34          | 2            | 2,90          | 1                  | 0,64          |
| Sonstige Mittelalter Welt | 2          | 0,89          | 2            | 2,90          | 0                  | 0,00          |
| Sonstige 20. Jh. Europa   | 2          | 0,89          | 1            | 1,45          | 1                  | 0,64          |
| Sonstige 20. Jh. deutsch  | 1          | 0,45          | 0            | 0,00          | 1                  | 0,64          |
| <b>Gesamt (=n)</b>        | <b>224</b> | <b>100,00</b> | <b>69</b>    | <b>100,00</b> | <b>155</b>         | <b>100,00</b> |

(Nur Personen angeführt, die drei Mal oder öfter genannt wurden, Mehrfachnennungen waren möglich)

Bei der Nennung von historischen Ereignissen war das Ergebnis noch eindeutiger. Die beiden Weltkriege und der Nationalsozialismus rangierten mit 56,5 Prozent oder 178 Nennungen auf Platz 1. Dies gilt sowohl für Schüler aus eingewanderten (58,5%) wie nicht eingewanderten Familien (56%). Als zweitwichtigstes Ereignis galt den Schülern mit 48 Nennungen (15%) die deutsche Einheit, allerdings mit deutlichen Unterschieden. Die nicht eingewanderten Schüler maßen dem Ereignis eine sehr viel höhere Bedeutung bei (15%) als jene aus eingewanderten Familien (5%).

Bemerkenswert ist, dass das Geschichtsbild der befragten Schüler fast vollkommen von Ereignissen und Personen des 20. Jahrhunderts geprägt ist, in Grenzen noch vom 19. Jahrhundert. Die Frühe Neuzeit, das Mittelalter oder die Antike laufen unter „ferner liefen“. Dies mag aber dadurch erklärt werden, dass vor allem Schüler aus Jahrgängen befragt wurden, in denen vorwiegend die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts auf dem Lehrplan stand.

**Tabelle 20: Welches historische Ereignis ist Dir wichtig?**

|                         | Alle       |               | eingewandert |               | nicht eingewandert |               |
|-------------------------|------------|---------------|--------------|---------------|--------------------|---------------|
|                         | Anzahl     | %             | Anzahl       | %             | Anzahl             | %             |
| 1./2. Weltkrieg         | 131        | 41,59         | 39           | 41,49         | 92                 | 41,63         |
| Deutsche Einheit        | 48         | 15,24         | 5            | 5,32          | 43                 | 19,46         |
| NS-Zeit                 | 47         | 14,92         | 16           | 17,02         | 31                 | 14,03         |
| 20. Jh. Welt            | 17         | 5,40          | 6            | 6,39          | 11                 | 4,98          |
| Kein bestimmtes         | 15         | 4,76          | 5            | 5,32          | 10                 | 4,52          |
| Französische Revolution | 13         | 4,13          | 3            | 3,19          | 10                 | 4,52          |
| Antike                  | 11         | 3,49          | 3            | 3,19          | 8                  | 3,62          |
| Sonstige                | 8          | 2,54          | 6            | 6,38          | 2                  | 0,90          |
| Neuzeit Welt            | 7          | 2,22          | 3            | 3,19          | 4                  | 1,82          |
| 20. Jh. Europa          | 5          | 1,59          | 4            | 4,26          | 1                  | 0,45          |
| 19. Jh. Welt            | 3          | 0,95          | 2            | 2,13          | 1                  | 0,45          |
| 20. Jh. deutsch         | 3          | 0,95          | 0            | 0,00          | 3                  | 1,37          |
| Mittelalter Europa      | 3          | 0,95          | 1            | 1,06          | 2                  | 0,90          |
| Neuzeit Europa          | 3          | 0,95          | 1            | 1,06          | 2                  | 0,90          |
| 19. Jh. deutsch         | 1          | 0,32          | 0            | 0,00          | 1                  | 0,45          |
| <b>Gesamt (=n)</b>      | <b>315</b> | <b>100,00</b> | <b>94</b>    | <b>100,00</b> | <b>221</b>         | <b>100,00</b> |

(Nur Ereignisse angeführt, die drei Mal oder öfter genannt wurden, Mehrfachnennungen waren möglich)

Als abschließende Frage wurde untersucht, wie Identitätsmuster regionalen Zuschnitts bei den befragten Schülern aussahen. Es wurde erhoben, ob sie sich mit ihrer Stadt, Deutschland, einem anderen Land, Europa oder der Welt identifizierten. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Die Annahme war, dass unter den deutschen, nicht eingewanderten Schülern eine Tendenz zur regionalen und europäischen Identität bestehe, um der schwierigen deutschen Identität zu entgehen, und dass bei Schülern aus eingewanderten Familien eine regionale Identifikation (Stadt) in Kombination mit der Identifikation mit dem Herkunftsland der Familie vorherrsche. Diese Annahmen erwiesen sich als weitgehend falsch. Deutsch als Identifikationsmerkmal spielte unter den Schülern eine bedeutende Rolle, und zwar nicht nur für jene Schüler aus nicht eingewanderten Familien. Zwar stimmt es, dass für die Schüler die regionale oder lokale Identifikation (Stadt) wichtig war, jedoch führt dies nicht zu einer Auflösung nationaler Bindungen. 57,6 Prozent aller nicht eingewanderten Schüler gab „Deutsch“ als Bezugsgröße der eigenen Identität an, sei es als einziges Charakteristikum, sei es in Verbindung mit anderen Charakteristika (zweite Spalte, Summe der fett gedruckten Zahlen). Die Kombination Stadt/Europa wurde hingegen von nur 2,87 Prozent der befragten Schüler genannt. Es gaben 23,39 Prozent der Schüler aus eingewanderten Familien an, dass Deutschland als Bezugsgröße für ihre Identität von Bedeutung sei (vierte Spalte, Summe der fett gedruckten Zahlen). Davon nannten gar sieben Prozent Deutschland als einzige Bezugsgröße. 33 Prozent dieser Schüler gaben an, dass für sie ein anderes Land Bezugsgröße sei.

**Tabelle 21: Konstruktionen räumlicher Identität aller befragten Schüler  
(nach Einwanderungsstatus)**

|  | alle       |               | eingewandert |               | nicht eingewandert |               |
|--|------------|---------------|--------------|---------------|--------------------|---------------|
|  | Anzahl     | %             | Anzahl       | %             | Anzahl             | %             |
| <b>Deutsch</b>                                 | 81         | <b>17,88</b>  | 11           | <b>7,14</b>   | 70                 | <b>23,49</b>  |
| Stadt/ <b>Deutsch</b> /Europa/Welt             | 52         | <b>11,48</b>  | 4            | <b>2,60</b>   | 48                 | 16,11         |
| Stadt/ <b>Deutsch</b> /Europa                  | 46         | <b>10,15</b>  | 5            | <b>3,25</b>   | 41                 | 13,76         |
| Stadt  | 43         | 9,49          | 22           | 14,29         | 21                 | 7,04          |
| Stadt/ <b>Deutsch</b>                          | 42         | <b>9,27</b>   | 5            | <b>3,25</b>   | 36                 | 12,08         |
| Europa   | 38         | 8,39          | 19           | 12,34         | 19                 | 6,38          |
| Anderes Land                                   | 27         | 5,96          | 25           | 16,23         | 2                  | 0,67          |
| Welt   | 24         | 5,30          | 7            | 4,55          | 17                 | 5,70          |
| <b>Deutsch</b> /Europa                         | 14         | <b>3,09</b>   | –            | –             | 8                  | 2,68          |
| Stadt/Europa                                   | 13         | 2,87          | 6            | 3,90          | 7                  | 2,35          |
| <b>Deutsch</b> /Welt                           | 9          | <b>1,99</b>   | 1            | <b>0,65</b>   | 8                  | 2,68          |
| Anderes Land/Europa                            | 8          | 1,77          | 8            | 5,19          | –                  | –             |
| Stadt/Welt                                     | 8          | 1,77          | 2            | 1,30          | 6                  | 2,01          |
| Stadt/anderes Land                             | 7          | 1,55          | 6            | 3,90          | 1                  | 0,34          |
| Keine Identifikation                           | 6          | 1,33          | 5            | 3,25          | 1                  | 0,34          |
| Stadt/anderes Land/Europa                      | 6          | 1,33          | 6            | 3,90          | –                  | –             |
| Europa/Welt                                    | 5          | 1,10          | 1            | 0,65          | 4                  | 1,34          |
| <b>Deutsch</b> /anderes Land/Europa            | 5          | <b>1,10</b>   | 4            | <b>2,60</b>   | 1                  | 0,34          |
| <b>Deutsch</b> /Europa/Welt                    | 3          | <b>0,66</b>   | –            | –             | 3                  | 1,01          |
| <b>Deutsch</b> /anderes Land                   | 3          | <b>0,66</b>   | 2            | <b>1,30</b>   | 1                  | 0,34          |
| Stadt/Europa/Welt                              | 3          | 0,66          | 1            | 0,65          | 2                  | 0,67          |
| Stadt/ <b>Deutsch</b> /Welt                    | 3          | <b>0,66</b>   | 1            | <b>0,65</b>   | 2                  | 0,67          |
| Stadt/anderes Land/Welt                        | 2          | 0,44          | 2            | 1,30          | –                  | –             |
| Stadt/anderes Land/Europa/<br>Welt             | 2          | 0,44          | 2            | 1,30          | –                  | –             |
| Stadt/ <b>Deutsch</b> /anderes Land/<br>Europa | 2          | <b>0,44</b>   | 2            | <b>1,30</b>   | –                  | –             |
| Stadt/ <b>Deutsch</b> /anderes Land            | 1          | <b>0,22</b>   | 1            | <b>0,65</b>   | –                  | –             |
| <b>Gesamt (=n)</b>                             | <b>453</b> | <b>100,00</b> | <b>154</b>   | <b>100,00</b> | <b>298</b>         | <b>100,00</b> |

## 4.2 Analyse des historischen und politischen Interesses der Schüler in Abhängigkeit von der national-räumlichen Selbst-Zuordnung

Um weitere und detaillierte Aussagen über das historische und politische Interesse der befragten Schüler bzw. ihr Geschichtsbewusstsein treffen zu können, wurde durch bivariate und multivariate Analyse untersucht, ob der räumliche und identitäre Bezug der Schüler zu Deutschland (vgl. Tabelle 22) mit dem (vermehrten) Interesse an Politik und Geschichte – unabhängig von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft – einhergeht.

### a. Operationalisierung anhand der erhobenen Daten

Für diese Untersuchung wurden die mittels Fragebögen unter den Schülern erhobenen Daten wie folgt aufbereitet und untersucht.

Tabelle 22: Identität – Politik – Geschichte: Indikatorenbildung

| Untersuchungs- und Aussagekonstrukte | Indikatoren  |
|--------------------------------------|--|
| „Bezug zu Deutschland“               | „Und als was fühlst Du Dich? ...als Deutscher“<br>(1: trifft zu, 0: trifft nicht zu)   |
| „Interesse an Politik“               | Annäherungsindikator<br>„Wie stark interessieren Dich die folgenden Zeiträume der Geschichte?“ „...die Zeit seit 1989 (unmittelbare Vergangenheit)“<br>(1: sehr wenig, 5: sehr stark)  |
|                                      | Annäherungsindikator<br>„Was trifft auf Deine Eltern zu?“<br>„...sprechen mit mir über Politik.“<br>(1: trifft zu, 0: trifft nicht zu)   |
| „Interesse an Geschichte I“          | standardisierter Faktor „Interesse an Geschichte I“ aus den Fragen:<br>„Geschichte hat für verschiedene Menschen verschiedene Bedeutungen. Inwieweit stimmst Du folgenden Aussagen zur Geschichte zu?“<br>„...ein Schulfach und nicht mehr.“<br>„...eine Quelle von Abenteuer und Aufregung, die mich begeistert.“ |

| Untersuchungs- und Aussagekonstrukte | Indikatoren   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | „ ...etwas Totes und Vergangenes, das mit meinem Leben nichts zu tun hat.“  |
| „Interesse an Geschichte II“         | standardisierter Faktor „Interesse an Geschichte II“ aus den Fragen:<br>„Wie stark interessieren Dich die folgenden Zeiträume der Geschichte?“<br>„...die Zeit von ca. 1900 bis 1945 (Zeit der Weltkriege)“<br>„...die Zeit von 1945 bis 1989 (Nachkriegszeit)“<br>„...die Zeit seit 1989 (unmittelbare Vergangenheit)“   |
|                                      | standardisierter Faktor „außerschulische Beschäftigung mit Geschichte“ aus den Fragen:<br>„Woher kommt Dein Wissen über Geschichte? Kommt gar nichts, sehr wenig, eher wenig, eher viel, oder sehr viel aus...“<br>„...Sachbüchern?“<br>„...Fernseh-Dokumentationen?“<br>„...Museen und historische Stätten?“<br>„...historischen Quellen, z.B. Dokumenten, Bildern oder Karten?“ |
| „Migrationshintergrund“              | 1: ja; 0: nein  |
| „soziale Herkunft“                   | Summenindex aus den Fragen:<br>„Was trifft auf Deine Eltern zu?“<br>„...lesen regelmäßig eine Tageszeitung.“<br>„...lesen regelmäßig Bücher.“<br>„...schauen regelmäßig Nachrichten im Fernsehen.“<br>„...sprechen mit mir über Politik.“<br>(0: nichts davon trifft zu - 4: alles davon trifft zu)   |
| Schulform                            | 1: Gymnasium; 0: andere Schulform   |

\* Das Interesse an Politik lässt sich aus den Daten nicht direkt ableiten, da diese Frage nicht direkt gestellt wurde. Die angegebenen Indikatoren lassen aber Annäherungen und mittelbare Rückschlüsse zu.

## b. Datenanalyse

Zuerst soll geklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Interesse an Politik und dem national-identitären Bezug zu Deutschland besteht, indem das Interesse an der jüngsten Zeitgeschichte seit 1989 und das familiäre Gespräch über Politik als Referenzgröße betrachtet werden.

**Tabelle 23: Interesse an der Zeit seit 1989 (unmittelbare Zeitgeschichte)**

|                                  | Mittelwerte* |
|----------------------------------|--------------|
| Fühle mich als Deutsche(r)       | 3,50         |
| Fühle mich nicht als Deutsche(r) | 3,49         |

\* (1 sehr wenig - 5 sehr stark)

Hierbei sind keine Unterschiede festzustellen. Das Interesse an der unmittelbaren Zeitgeschichte ist bei den Schülern unabhängig davon, ob sie einen Identitätsbezug zu Deutschland angaben oder nicht.

**Tabelle 24: Innerfamiliäres Gespräch über Politik (in Prozent)**

|                                  | nein  | ja    | gesamt |
|----------------------------------|-------|-------|--------|
| Fühle mich als Deutsche(r)       | 42,91 | 57,09 | 100,00 |
| Fühle mich nicht als Deutsche(r) | 52,60 | 47,40 | 100,00 |
| Gesamt                           | 47,02 | 52,98 | 100,00 |

(berechnet nach Pearson  $\chi^2 = 4,1716$  ; Signifikanz bei 0,05)

Die Jugendlichen, die einen Identitätsbezug zu Deutschland artikulierten, gaben zu fast 10 Prozent häufiger an, mit ihren Eltern über Politik zu sprechen, als jene, die sich nicht mit Deutschland identifizieren. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant, d.h. es besteht ein systematischer Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen, wenngleich er nicht sehr stark ausgeprägt ist. Es ließe sich auf Grund dieser einfachen Analyse also nur bei der zweiten (indirekten) Messung des Schülerinteresses an Politik ein leichter Zusammenhang mit einem identitären Bezug zu Deutschland feststellen.

Für den Zusammenhang zwischen historischem Interesse und national-identitärem Bezug ließen sich folgende Ergebnisse durch bivariate Regressionsanalysen ermitteln:

**Tabelle 25: Bivariate Regression für den Faktor „Interesse für Geschichte I“**

|                            | Koeffizient | t-Wert |
|----------------------------|-------------|--------|
| Fühle mich als Deutsche(r) | -0,083      | -0,86  |

(Gesamtzahl der Fragebögen: n=442)

Das negative Vorzeichen des Koeffizienten weist darauf hin, dass Jugendliche, die sich als Deutsche fühlen, ein geringeres Interesse für Geschichte aufweisen als jene, die diesen Identitätsbezug nicht angaben. Allerdings ist der Unterschied mit -0,083 verschwindend gering.

Zudem ist der sehr geringe Unterschied nicht signifikant. (Entscheidend ist der t-Wert. Ist dieser kleiner als 1,96 – dies gilt als statistische Konvention – sind die Zusammenhänge nicht signifikant, sondern nur rein zufällig.) Es besteht also kein Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen.

**Tabelle 26: Bivariate Regression für den Faktor „Interesse für Geschichte II“**

|                            | Koeffizient | t-Wert |
|----------------------------|-------------|--------|
| Fühle mich als Deutsche(r) | 0,015       | 0,16   |

(Gesamtzahl der Fragebögen: n=444)

Auch beim zweiten Faktor „Interesse an Geschichte“ zeigt die Identifikation mit Deutschland keinerlei Effekt.

Die bivariate Analyse für den Faktor „Außerschulische Beschäftigung mit Geschichte“ zeigte folgende Ergebnisse:

**Tabelle 27: Bivariate Regression für den Faktor  
„Außerschulische Beschäftigung mit Geschichte“**

|                            | Koeffizient | t-Wert |
|----------------------------|-------------|--------|
| Fühle mich als Deutsche(r) | -0,10       | -1,06  |

(Gesamtzahl der Fragebögen: n=437)

Die Identifikation mit Deutschland hat ebenfalls keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die außerschulische Beschäftigung mit Geschichte (der t-Wert liegt bei -1,06). Bei keiner der drei Messungen von „Interesse für Geschichte“ weist die Gruppe der Jugendlichen, die einen Identitätsbezug zu Deutschland angaben, höhere Werte auf als die Gruppe der Jugendlichen ohne diesen Bezug. Es ließ sich in



der Befragung also kein systematischer Zusammenhang zwischen dem national-identitären Bezug und dem Interesse an Geschichte nachweisen.

Für den Zusammenhang zwischen historischem Interesse und national-identitärem Bezug ließen sich folgende Ergebnisse durch multivariate Regressionsanalysen ermitteln:

**Tabelle 28: OLS-Regression für den Faktor „Interesse an Geschichte I“**

|                       | Modell I       | Modell II                | Modell III               |
|-----------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|
| Bezug zu Deutschland  | -0,069 (-0,71) | <b>-0,259 (-2,49)*</b>   | <b>-0,247 (-2,41)*</b>   |
| Migrationshintergrund |                | -0,167 (-1,53)           | -0,066 (-0,60)           |
| soziale Herkunft      |                | <b>0,266 (6,23)***</b>   | <b>0,206 (4,62)***</b>   |
| Gymnasium             |                |                          | 0,408 (4,06)***          |
| Konstante             | 0,032 (0,43)   | <b>-0,556 (-3,65)***</b> | <b>-0,656 (-4,33)***</b> |
| Fälle                 | 437            | 437                      | 437                      |
| Angepasstes R2        | -0,00          | 0,09                     | 0,12                     |

\* signifikant bei 0,05%; \*\* signifikant bei 0,01%; \*\*\* signifikant bei 0,001%; t-Werte in Klammern (Gesamtzahl der Fragebögen: n=437)

Für die multivariate Analyse wurden drei unterschiedliche Modellrechnungen durchgeführt, die sich nach den einbezogenen Variablen unterscheiden. Das erste Modell zeigt zunächst, dass der identitäre Bezug der befragten Schüler zu Deutschland nicht mit einem Interesse an Geschichte zusammenhängt. Nimmt man zusätzlich die Merkmale Migrationshintergrund (eingewandert oder in eingewanderte Familien hineingeboren) und soziale Herkunft hinzu (Modell II), zeigt sich, dass die Tatsache, ob eine Person eingewandert ist oder aus einer eingewanderten Familie stammt, sich nicht auf das Interesse an Geschichte auswirkt. Allerdings hat die soziale Herkunft einen hochsignifikanten Effekt auf das Interesse an Geschichte.

Bemerkenswert ist, dass unter Berücksichtigung dieser beiden Merkmale die Identifikation mit Deutschland plötzlich einen Effekt auf das Interesse an Geschichte aufweist.<sup>16</sup> Dieser Effekt ist negativ, d.h. statistisch geht eine Identifikation mit Deutschland mit einem geringeren Geschichtsinteresse einher. Eine Interpretation dieses Ergebnisses könnte lauten, dass sich Jugendliche mit starkem Interesse an

<sup>16</sup> Dabei könnte es sich statistisch gesehen um einen so genannten Supressoreffekt handeln.

Geschichte eher weniger mit Deutschland identifizieren, weil sie durch ihr Interesse auch ein höheres Problembewusstsein besitzen, was insbesondere die negativen Kapitel des Nationalsozialismus' und des Zweiten Weltkriegs angeht. Daher kommt es durch ein Mehr an Kenntnis zu einem höheren Grad an Ablehnung. Die Regressionsanalyse hilft hier nicht weiter, da sie streng genommen keine Information über die kausale Richtung der Aussagen liefern kann. In einem dritten Modell wurde noch die Schulform berücksichtigt. Auch sie erweist sich als hochsignifikant. Gymnasiasten weisen ein deutlich höheres Interesse an Geschichte auf als Schüler anderer Schulformen. Obgleich deutlich wird, dass die Schulform einen starken Einfluss ausübt, bleiben die durch Familie und den Bezug zu Deutschland ausgeübten statistischen Effekte bestehen.

Es lässt sich also resümieren, dass sowohl das Elternhaus als auch die besuchte Schulform einen wichtigen Einfluss auf das Geschichtsinteresse von Schülern ausüben. Wird im Elternhaus über Politik informiert und diskutiert, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sich die Kinder für geschichtliche Belange interessieren. Auch der Besuch des Gymnasiums führt zu höherem Geschichtsinteresse. Eine Identifikation mit Deutschland hingegen steht in negativem Zusammenhang zum Geschichtsinteresse, vermutlich weil ein gewisses Geschichtsbewusstsein im deutschen Kontext zu einer Distanzierung von national definierter Identität führt. Die Tatsache, ob ein Jugendlicher oder dessen Familie eingewandert ist, hat kaum oder keine Bedeutung für das Interesse an Geschichte.

Für den zweiten Faktor „Interesse an Geschichte“ ergaben sich in der multivariaten Analyse folgende Ergebnisse:

**Tabelle 29: OLS-Regression auf den Faktor „Interesse an Geschichte II“**

|                       | Modell I |         | Modell II     |                  | Modell III    |                  |
|-----------------------|----------|---------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| Bezug zu Deutschland  | 0,01     | (0,10)  | -0,166        | (-1,55)          | -0,163        | (-1,52)          |
| Migrationshintergrund |          |         | <b>-0,230</b> | <b>(-2,05)*</b>  | -0,213        | (-1,85)          |
| Soziale Herkunft      |          |         | <b>0,174</b>  | <b>(4,04)***</b> | <b>0,165</b>  | <b>(3,58)***</b> |
| Gymnasium             |          |         |               |                  | 0,065         | (0,63)           |
| Konstante             | -,008    | (-0,11) | <b>-0,322</b> | <b>(-2,08)*</b>  | <b>-0,338</b> | <b>(-2,15)*</b>  |
| Fälle                 | 439      |         | 439           |                  | 439           |                  |
| Angepasstes R2        | 0,00     |         | 0,04          |                  | 0,04          |                  |

\* signifikant bei 0,05%; \*\* signifikant bei 0,01%; \*\*\* signifikant bei 0,001%; t-Werte in Klammern (Gesamtzahl der Fragebögen: n=439)

Das Modell I zeigt, dass der identitäre Bezug zu Deutschland keinen Effekt auf das Geschichtsinteresse ausübt. Das Modell II, das den Migrationshintergrund und die soziale Herkunft berücksichtigt, demonstriert, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher ein geringeres Interesse für Geschichte aufweisen als deutsche Jugendliche. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant, also nicht zufällig. Einen weitaus größeren Einfluss auf das jeweilige Geschichtsinteresse übt jedoch die soziale Herkunft aus. Hier ist der Zusammenhang hochsignifikant (t-Wert von 4,04). Bemerkenswert ist allerdings, dass es nach wie vor einen deutlichen Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten gibt, der nicht allein durch die soziale Lage erklärt werden kann. Das Modell III macht allerdings auch deutlich, dass dieser Zusammenhang (Auswirkung der Variable Migration) eher auf die Schulform zurückzuführen ist. Obwohl sich der Besuch des Gymnasiums nicht signifikant auf das Geschichtsinteresse auswirkt, lässt er den Effekt des Migrationshintergrunds verschwinden. Dieser ist nicht mehr signifikant, wenn man die Schulform als Variable einbezieht. Im Vergleich zu Modell Nr. I bedeutet dies, dass nicht der Migrationshintergrund (Modell II), sondern der oftmals daraus resultierende Besuch einer nicht-gymnasialen Schulform mit dem geringeren Interesse an Geschichte korreliert. Letztlich, so zeigt sich in Modell III, ist jedoch vor allem das Elternhaus ausschlaggebend. Es ist in diesem Modell die einzige Einflussgröße, die einen Effekt zeigt, und zwar einen beachtlichen.

Die bivariate Analyse für den Faktor „Außerschulische Beschäftigung mit Geschichte“ zeigte folgende Ergebnisse:

**Tabelle 30: OLS-Regression für den Faktor  
„Außerschulische Beschäftigung mit Geschichte“**

|                       | Modell I |       | Modell II |                      | Modell III |                      |
|-----------------------|----------|-------|-----------|----------------------|------------|----------------------|
| Bezug zu Deutschland  | -0,014   | -0,15 | -0,099    | -0,92                | -0,097     | -0,90                |
| Migrationshintergrund |          |       | 0,252     | 2,23 <sup>*</sup>    | 0,266      | 2,29 <sup>*</sup>    |
| Soziale Herkunft      |          |       | 0,234     | 5,36 <sup>***</sup>  | 0,225      | 4,85 <sup>***</sup>  |
| Gymnasium             |          |       |           |                      | 0,056      | 0,53                 |
| Konstante             | 0,010    | 0,13  | -0,684    | -4,40 <sup>***</sup> | -0,698     | -4,42 <sup>***</sup> |
| Fälle                 | 426      |       | 426       |                      | 426        |                      |
| Angepasstes R2        | -0,00    |       | 0,06      |                      | 0,06       |                      |

\* signifikant bei 0,05%; \*\* signifikant bei 0,01%; \*\*\* signifikant bei 0,001%; t-Werte in Klammern (Gesamtzahl der Fragebögen: n=426)

Das Modell I verdeutlicht, dass der Identitätsbezug der Schüler zu Deutschland nicht von deren Beschäftigung mit Geschichte im außerschulischen Kontext abhängt. Das Modell II zeigt, dass sowohl die Variable Migrationshintergrund als auch die soziale Herkunft das Geschichtsinteresse positiv beeinflussen. Während der Effekt des Migrationshintergrunds jedoch nur von geringer Signifikanz ist, hat das Elternhaus einen hochsignifikanten Einfluss, d.h. Schüler, bei denen zuhause diskutiert, gelesen etc. wird, beschäftigen sich signifikant öfter auch außerhalb der Schule mit Geschichte. Interessant ist, dass diese Effekte auch bestehen bleiben, wenn man die Abhängigkeit nach Schulform kontrolliert (Modell III). Ob sich Jugendliche außerhalb der Schule mit Geschichte befassen, hängt also nicht davon ab, welche Schulform sie besuchen, sondern davon, wie bildungsnah oder -fern die Familie ist. Für Einwanderer gilt in dieser Analyse, dass sie sich unabhängig von der Schulform eher außerschulisch mit Geschichte beschäftigen als deutsche Schüler. Gradmesser dafür ist ihr Informationsverhalten und ihr Nutzungsverhalten außerschulischer Medien.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die Ergebnisse sind nicht ganz eindeutig, wenn man die verschiedenen bi- und multivariaten Analysen miteinander vergleicht. Mit hoher Sicherheit lässt sich sagen, dass die Identifikation mit Deutschland als sozialer und identitärer Raum nicht mit einem höheren Geschichtsinteresse einhergeht. Es ist im Gegenteil sogar so, dass der einzige Fall, in dem ein Zusammenhang statistisch nachzuweisen war, auf eine negative Beziehung hindeutet: Großes Interesse an Geschichte führt offenbar zu einer eher distanzierten Haltung gegenüber einer Selbstbeschreibung als „Deutsch“. Hier dürfte gerade die spezifisch deutsche Vergangenheit bedeutsam sein. Des Weiteren ist die wichtige Rolle des Elternhauses und damit der sozialen Schichtung der Schülerschaft hervorzuheben. Das Soziale sticht das Ethnische als erklärende Variable aus. Dies hat weitgehende Implikationen für die Bildungs-, aber auch für die Sozial- und Integrationspolitik gegenüber Zuwanderern und ihren Kindern.

## V. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung: Erfahrungen in Ausbildung und Unterricht

Das Lehrersample der durchgeführten Befragung setzte sich aus 74 Personen zusammen, die in Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen die Fächer Geschichte (51%), Politik/Gemeinschaftskunde (11%) oder beide Fächer (38%) unterrichten. Es wurden 43 Männer und 31 Frauen befragt. Die Alterszusammensetzung entsprach dem (noch dominanten) allgemeinen Trend an deutschen Schulen, nämlich dass die Kollegien überwiegend den Alterskohorten über Mitte 40 angehören, jüngere Lehrer aber deutlich in der Minderheit sind.

**Tabelle 31: Alter der befragten Lehrer**

|                    | Anzahl     | in Prozent    |
|--------------------|------------|---------------|
| Unter 36           | 9          | 12,50         |
| 36-45              | 10         | 13,89         |
| 46-55              | 35         | 48,61         |
| 56-65              | 18         | 25,00         |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>72*</b> | <b>100,00</b> |

\* zwei von 74 Fragebögen ohne Altersangabe

Die Alterszusammensetzung der befragten Lehrerschaft spiegelte sich in der Frage nach dem Ausbildungszeitpunkt und dem Zeitpunkt des Erwerbs eines Hochschulabschlusses wider. Fast die Hälfte der Lehrer (47%) hatte die Ausbildung noch in den 1970er oder gar den 1960er Jahren abgeschlossen. Weitere 28,5 Prozent verließen die Hochschule in den 1980er Jahren. Die Lehrer mit einem Hochschulabschluss aus den 1990er Jahren – dies spiegelt deutlich die Einstellungspraxis und -politik dieser Zeit – waren im Sample mit nur knapp 6 Prozent eine kleine Minderheit. Seit der Jahrtausendwende werden wieder zunehmend Lehrer eingestellt, da die Kohorten aus den 1960er und 1970er Jahren nun in den Ruhestand gehen und ersetzt werden. Im Sample war diese Gruppe mit 18,6 Prozent repräsentiert.

**Tabelle 32: Abschluss der Ausbildung**

|                    | Anzahl     | in Prozent    |
|--------------------|------------|---------------|
| 1960er             | 2          | 2,86          |
| 1970er             | 31         | 44,29         |
| 1980er             | 20         | 28,57         |
| 1990er             | 4          | 5,71          |
| 2000er             | 13         | 18,57         |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>70*</b> | <b>100,00</b> |

\* vier von 74 Fragebögen ohne Angabe

In der Ausbildung der befragten Lehrer waren Fragen von Migration, Integration und Diversität nahezu unbedeutend, wenn man als Gradmesser die Rolle der interkulturellen Pädagogik im Studium nimmt. Für mehr als zwei Drittel der Lehrer (69%) hatte die interkulturelle Pädagogik in der Ausbildung überhaupt keine Rolle gespielt. Für nur weniger als zehn Prozent dagegen eine starke oder mittlere. Es überrascht daher auch nicht, dass bislang nur ein Bruchteil der befragten Lehrer (8%) überhaupt Erfahrungen mit Ansätzen der interkulturellen Pädagogik gemacht hat.

**Tabelle 33: Rolle interkultureller Pädagogik in der Ausbildung**

|                    | Anzahl    | in Prozent    |
|--------------------|-----------|---------------|
| Gar keine          | 51        | 68,93         |
| Nur eine geringe   | 17        | 22,97         |
| Eher eine mittlere | 3         | 4,05          |
| Eine sehr große    | 3         | 4,05          |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>74</b> | <b>100,00</b> |

**Tabelle 34: Unterrichtserfahrungen mit Konzepten der interkultureller Pädagogik**

|                    | Anzahl    | in Prozent    |
|--------------------|-----------|---------------|
| Ja                 | 6         | 8,33          |
| Nein               | 66        | 91,67         |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>72</b> | <b>100,00</b> |

Das Defizit aus der Zeit der Ausbildung ließe sich allerdings leicht wettmachen, wenn man auf das Instrument der Lehrerfortbildung setzte und hier entsprechende Angebote machte. Die befragten Lehrer zeigten sich Fortbildungsmaßnahmen gegenüber sehr aufgeschlossen. Die Hälfte der Lehrer (51%) hatte in den letzten drei Jahren häufiger als drei Mal an Lehrerfortbildungen teilgenommen. Ein knappes weiteres Drittel (31%) war mindestens zwei bis drei Mal auf Fortbildungen, während nur 18 Prozent der Lehrer keine oder nur eine Fortbildung besucht hatten.

**Tabelle 35: Häufigkeit der Fortbildung in den letzten drei Jahren**

|                    | Anzahl     | in Prozent    |
|--------------------|------------|---------------|
| Gar nicht          | 7          | 9,86          |
| Einmal             | 6          | 8,45          |
| Zwei Mal           | 13         | 18,31         |
| Drei Mal           | 9          | 12,68         |
| Häufiger           | 36         | 50,70         |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>71*</b> | <b>100,00</b> |

\* drei von 74 Fragebögen ohne Angabe

Allerdings fehlt es in der Lehrerfortbildung wie in der Ausbildung offensichtlich an einem breiten Angebot zur interkulturellen Bildung. Nur elf Prozent der befragten Lehrer gaben an, dass Fragen der interkulturellen Bildung manchmal oder oft eine Rolle bei den besuchten Lehrerfortbildungen gespielt hatten. Für 44 Prozent hatte die interkulturelle Bildung bei Fortbildungen keine Rolle gespielt, für weitere 45 Prozent nur selten.

**Tabelle 36: Waren Fragen der interkulturellen Pädagogik Thema der Fortbildung?**

|                    | Anzahl     | in Prozent    |
|--------------------|------------|---------------|
| Nie                | 27         | 43,55         |
| Selten             | 28         | 45,16         |
| Manchmal           | 6          | 9,68          |
| Oft                | 1          | 1,61          |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>62*</b> | <b>100,00</b> |

\* zwei von 64 Lehrern, die Fortbildungen besucht hatten, machten keine Angaben

Das Thema Migration selbst ist im Unterricht als Gegenstand präsent. Die Frage, ob der Lehrplan das Thema im Geschichts- und im Politikunterricht vorsehe, bejahten gut 80 Prozent der befragten Politiklehrer und gut 90 Prozent der Geschichtslehrer. Allerdings gab jeder dritte Lehrer (36%) an, er oder sie fühle sich nicht gut über das Thema Migration in der Geschichte informiert, so dass man daraus schließen kann, dass hier ein ungedeckter Informations- und Weiterbildungsbedarf besteht. Ein knappes Drittel (30%) der befragten Lehrer war allerdings auch der Ansicht, dass es keine migrationspezifischen Themen gebe, die im Rahmen des Geschichts- und Politikunterrichts unbedingt behandelt werden sollten. Jene 70 Prozent der Lehrer, die für den Unterricht wichtige migrationspezifische Themen nannten, warteten mit einer überaus großen thematischen Vielfalt auf. Diese Vielfalt spiegelte ein weites Spektrum der gegenwärtig und in der Vergangenheit in Deutschland diskutierten Themen wider. Auffällig ist bei den von den Lehrern gemachten Themenvorschlägen erstens, dass der thematische Rahmen sehr stark durch die nationalen Erfahrungen und Debatten und einen nationalen Blickwinkel geprägt ist. Es fanden sich überwiegend thematische Vorschläge, die in der einen oder anderen Form mit Deutschland als Einwanderungs- oder Auswanderungsland zu tun haben, sei dies die Zuwanderung aus der Türkei, die Auswanderung von Deutschen in die USA, seien dies Wanderungen im Kaiserreich oder die Zuwanderung von Russlanddeutschen als Aussiedler. Zweitens, und nicht verwunderlich, wird dem kontroversen Thema (muslimische) Religion und Islamismus ein besonderer Stellenwert beigemessen. Hier scheinen die aktuellen gesellschaftlichen und globalen Auseinandersetzungen und Konflikte stark in den politischen und historischen Unterricht hineinzuwirken und ihn zu beeinflussen. Drittens ist zu bemerken, dass der Hinweis auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler für die Lehrer zentral ist [„Leben mit anderen Kulturen: vorrangig die, die bei uns vertreten sind (in der Klasse)“, „Situation unserer Realschule durch hohen Ausländeranteil“, „Man sollte diese Themen entsprechend der Bundesländer gestalten.“, „MigrantInnenleben im näheren sozialen Umfeld der Schüler“, „Migrationspolitik, unsere Schülerschaft besteht zum Teil aus MigrantInnen.“].<sup>17</sup> Dadurch treten die systematischen Fragen eher in den Hintergrund. Der Vorschlag, Migration entlang eines „historischen Längsschnitts von Wanderungsbewegungen“ und die „Geschichte auch als Geschichte von Wanderungen“ zu betrachten, bleibt die Ausnahme. Kein Thema scheint für die Lehrer zu sein, dass sich der Blick auf die deutsche Geschichte selbst durch Einwanderung verändern könnte und sich ein

---

<sup>17</sup> In Klammern jeweils Zitate aus den Antworten der Lehrer.



multiperspektivischer Blick ergeben könnte. Die Begriffe Migration und Geschichte wurden von den befragten Lehrern fast ausschließlich in das Kompositum Migrationsgeschichte überführt.

Dieses letztere Ergebnis der Befragung deckt sich mit den Antworten der Lehrer auf die Frage, ob „die Präsenz von Schülern aus eingewanderten Familien bzw. die Debatte um Migration und Integration den Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik oder Gemeinschaftskunde verändert habe“.

**Tabelle 37: Hat Migration den Unterricht verändert?**

|                    | Anzahl     | in Prozent    |
|--------------------|------------|---------------|
| Ja                 | 18         | 25,00         |
| Teils/teils        | 27         | 37,50         |
| Nein               | 27         | 37,50         |
| <b>Gesamt (=n)</b> | <b>72*</b> | <b>100,00</b> |

\* zwei von 74 Fragebögen ohne Angabe

Nur jeder vierte befragte Lehrer bejahte diese Frage. Für dieses (überraschende) Ergebnis bieten sich zwei Erklärungen: Entweder ist die Integrationskraft des historischen und politischen Unterrichts in Deutschland so stark, dass Einflüsse durch eine ethnisch und kulturell stark diversifizierte Schülerschaft kaum eine Rolle spielen. Oder aber die Schülerschaft aus eingewanderten Familien hat solch einen geringen Einfluss, dass die Auswirkungen auf den Lehrstoff, seine Vermittlung im Unterricht und die Bedeutung für die Lehrer nicht durchschlagend sind. Die Befragung der Lehrer durch die qualifizierende Frage, welche spezifischen Veränderungen sich durch den Einfluss von Migration an den Schulen und im Unterricht ergaben, zeigte zwei Strukturmerkmale. Erstens ist den Lehrern die Erfahrungsebene der Schüler aus eingewanderten Familien besonders wichtig und prägt somit den Unterricht („Einbeziehung persönlicher Erfahrungen“, „Bei Themen, für die der islamische Hintergrund von Bedeutung ist, konnte man auf authentische Stellungnahmen zurückgreifen.“, „Erfahrungsberichte von Migrantenkindern“, „Es gibt Themen, die viel anschaulicher werden, wenn Migranten Sachverhalte bestätigen.“, „Durch die Anwesenheit von Schülern aus Migrantenfamilien und ihre Betroffenheit erhält das Thema einen sehr konkreten Bezug.“, „Man kann Schüler je nach Anlass um Zeitzeugenberichte bitten.“). Die befragten Lehrer machen ihre Schüler also durchaus zu Experten in (vermeintlich) eigener Sache und Geschichte. Selbst aus einer eingewanderten Familie zu stammen,

gilt als authentisch und qualifiziert zum Experten. Zweitens ist eine dichotome Deutung von Migration in den Aussagen der Lehrer sichtbar. Migration und ihre Geschichte gelten nicht als neutrales oder unspektakuläres Thema. Wie im politischen Bereich ist das Thema auch in der pädagogischen Praxis umstritten, umkämpft und wird stark mit wertenden Attributen bedacht, und zwar sowohl im positiven wie im negativen Sinn („Die Schüler kennen andere politische Systeme und Lebensformen und wissen Vorzüge der Demokratie oder des Sozialstaates eher zu würdigen.“, „Migranten verteidigen die Demokratie der BRD bewusster als Deutsche.“, Bereicherung durch neue Themen/andere Sichtweisen versus „Mangelnde Deutschkenntnisse, fehlende Sozialisation“, „Sprach- und Verständnisprobleme; Sitten- und Brauchtumpflege; mangelnde gegenseitige Akzeptanz; mangelnder Respekt vor Lehrkräften“, „Konflikte: Griechen-Türken, Problem: Russlanddeutsche sprechen schlechter Deutsch als Türken u.a., Sprachprobleme insgesamt“, „Multikulturelle Probleme führen zu Konflikten und belasten den sozialen Umgang der Schüler untereinander“, „oft beziehen die Betroffenen ihre Vorurteile aus den Familien, sie sind nur schwer aus ihren Köpfen zu verdrängen“). Das Thema entzieht sich im Unterricht also der Eindeutigkeit. Ein durch Migration geprägtes Umfeld wird von den Lehrern sowohl als Chance und Bereicherung als auch als Bedrohung oder Gefahr wahrgenommen. Eine reflektiert-sachliche und distanziert-analytische Betrachtung fand sich nur selten („Das Thema ist somit immer präsent und es sollte feinfühlig, aber dennoch sachlich damit umgegangen werden. Beispiel: Muslime - Kopftücher - Verbot oder nicht. Die Auseinandersetzung muss fundiert und multiperspektivisch sein, sollte aber auf jeden Fall gemacht werden. Für Lehrer erfordert dies: absolute Souveränität und Sicherheit in den Kenntnissen, um sachliche Arbeit zu gewährleisten.“) Dieses Befragungsergebnis lässt darauf schließen, dass im pädagogisch-didaktischen Umgang mit dem Thema Migration durchaus Unsicherheit unter Lehrern besteht. Dass Grund zur Verunsicherung besteht, erstaunt nicht, wenn man sich die Antworten der Lehrer auf die Frage anschaut, bei welchen Themen es Kontroversen zwischen eingewanderten und nichteingewanderten Schülern gibt. Die Konfliktlinien im Klassenzimmer spiegeln zweierlei wider: Einerseits besteht Konfliktpotenzial im originären Bereich der Integration in die deutsche Gesellschaft („Die Angst, dass Kriminalität, Arbeitslosigkeit und Ausnutzung der Sozial-Systeme wachsen, ist bei vielen Schülern groß. Positive Einstellungen = Gewinn durch multikulturelle Erfahrung sind eher in der Minderzahl.“) Die Verteilungskonflikte und die Konflikte um Anerkennung in der Gesellschaft sind auch an den Schulen prononciert, sofern man dem Urteil der Lehrer folgt. Andere Konflikte hingegen haben nichts mit Integrations- oder Verteilungsfragen zu tun, sondern resultieren aus

„importierten Konflikten“, die ihren Ursprung außerhalb der deutschen Gesellschaft haben, oft medial vermittelt sind und durch Schüler aus eingewanderten Familien repräsentiert werden oder ihnen zugeschrieben werden („Türkei-Kurden, Serben-Bosnien“, „EU-Beitritt der Türkei, Israel-Konflikt“, „Griechen-Türken, Türken-Kurden“, „Weltreligionen; Israel-Frage; EU-Beitritt der Türkei“, „Jugoslawien-Debatte“, „Junge Türken: Kurdistan und Politik der Türkei“). Dies lässt darauf schließen, dass in den Schulen stark ethnisch geprägte Stereotype und Zuschreibungen präsent sind und im historischen und politischen Unterricht greifen. Der Unterricht sieht sich also u.a. mit emotionalisierten Konflikten konfrontiert, die zur Aushandlung von Zugehörigkeit entlang ethno-nationaler Grenzen dienen. Diese macht den politisch-historischen Unterricht nicht einfacher, da ein Grundkonsens über die Zugehörigkeit von Migranten zu Deutschland nicht gegeben scheint. Im Vergleich zu den 1970er oder 1980er Jahren hat sich hier eine deutliche Verschiebung ereignet. Die Konfliktlinien sind globaler geworden und finden nicht wie einst im abstrakten Raum (Kalter Krieg, Ost-West-Konflikt) statt, sondern werden (eingewanderten) Schülern als Repräsentanten einer Gruppe oder Kultur zugeschrieben.

Gut zwei Drittel der befragten Lehrer bejahte die Frage, ob die Migrationserfahrungen von Schülern im Geschichts-, Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht eine Rolle spielen:

**Tabelle 38: Spielen die Migrationserfahrungen der Schüler eine Rolle?**

|             | Anzahl | in Prozent |
|-------------|--------|------------|
| Ja          | 46     | 68,66      |
| Nein        | 21     | 31,34      |
| Gesamt (=n) | 67*    | 100,00     |

\* sieben von 74 Fragebögen ohne Angabe

Diese Frage wurde durch die Lehrer qualifizierend beantwortet. Dabei zeigte sich als zentrale Aussage der Lehrer, dass beim Thema Migration im Unterricht stark an die Erfahrungen von Schülern aus eingewanderten Familien angeknüpft wird. Dies ist erstaunlich, da die demographische Situation an den deutschen Schulen, wie in unserem Schüler-Sample sichtbar, mehrheitlich nicht von selbst eingewanderten Schülern, sondern von Kindern oder gar Enkelkindern von Migranten (so genannte zweite oder dritte Generation) geprägt wird. Selbst sind diese Schüler

gar nicht eingewandert. Das Wissen darüber haben sie allenfalls aus zweiter Hand von den Eltern oder Großeltern erhalten. Die Interpretation liegt nahe, dass im Unterricht nicht nur die Themen Migration (bedeutend für die erste Generation) und Integration (u.U. auch lebensweltlich bedeutend für die zweite und dritte Generation) vermischt werden, sondern auch eine Projektion der Lehrer auf die Schüler aus eingewanderten Familien erfolgt: Durch die Tatsache, dass Schüler aus eingewanderten Familien stammen, wird ihnen der Status des Migranten zugeschrieben, was zur Folge hat, dass sie zu (Erfahrungs-)Experten in dieser Frage gemacht werden. Es scheinen also stark auf ethnischen oder kulturellen Zuschreibungen basierende Praktiken zu greifen. Dass dies durchaus absurd sein kann, wird im Vergleich deutlich: Kaum ein Lehrer würde eine heute siebzehnjährige Schülerin in Weimar zur (Erfahrungs-)Expertin in Fragen der DDR und ihrer Geschichte machen. Dies soll nicht als Plädoyer gelten, nicht an die Erfahrung und das innerfamiliär tradierte Wissen anzuknüpfen. Nur ist es wichtig, Erfahrung und Erzählung auseinander zu halten.

Deutlich wird in den Antworten der Lehrer auch, dass die Einwanderungssituation zur thematischen Weiterung des Geschichts- und Politikunterrichts beitragen kann („Leistungen nicht-deutscher Kulturen, z.B. aus dem Vorderen Orient, werden anerkannt und gewürdigt.“) und neue Perspektiven auf alte Fragen eröffnet („Die deutsche Frage im 19. Jh. wird durch Russlanddeutsche und ihre Zugehörigkeit zur Nation aktuell.“) Als Problem wird aber auch empfunden, dass sprachliche Defizite und ein Mangel an kulturellen Kenntnissen bestehen („Desinteresse bei Themen wie Landtags-/Bundestagswahlen, persönliche Betroffenheit bei Themen wie Abschiebung/Duldung/Arbeitslosigkeit“, „Diskussionen sind aufgrund von mangelndem Informationsstand der Migranten sowie des Sprachvermögens in Deutsch (...) fast unmöglich.“). Dies gilt für Schüler aus nichteingewanderten Familien in der Regel nicht oder nicht so stark.

In der Erhebung wurde auch danach gefragt, ob es für die Lehrer bei der Vermittlung des historischen Stoffs einen Unterschied mache, ob Schüler aus einheimischen oder zugewanderten Familien stammen („Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen Schülern aus einheimischen und zugewanderten Familien, wenn es um Geschichte/Geschichtsvermittlung im Allgemeinen und deutscher Geschichte im Besonderen geht?“) Die Meinung darüber war sehr geteilt. Eine Mehrheit von 60 Prozent der Lehrer bejahte diese Frage, während eine starke Minderheit von 40 Prozent sie verneinte. Jene, die die Frage bejahten, gaben Erläuterungen zu ihrer Auffassung, dass Unterschiede bestehen. Die erläuterten Unterschiede lassen sich in drei Kategorien gliedern. Nach Auffassung der befragten Lehrer bestehen erstens Unterschiede auf der faktischen Ebene von Kennt-

nissen und Wissen, insbesondere über die deutsche Geschichte („unterschiedliche Voraussetzungen im Sachwissen“, „wenig Wissen zur deutschen Geschichte“). Zweitens ist der Bezug zur deutschen und europäischen Geschichte bei Schülern aus eingewanderten Familien (bzw. bei aus außereuropäischen Ländern stammenden Schülern) schwächer ausgeprägt, teils nicht vorhanden („mangelndes Interesse an deutscher Geschichte, vor allem der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen“, „mangelndes Interesse“, „bei Migranten oft kein Interesse an deutscher Geschichte“, „Die Kinder aus zugewanderten Familien tun sich zum Teil schwer bei der Behandlung der deutschen Geschichte, sie interessieren sich mehr für die internationale Geschichte, vor allem wenn auch ihr Kulturkreis Berücksichtigung findet.“, „Deutsche Geschichte hat für Ausländer weniger Bedeutung.“). Dafür sind stärkeres Interesse an und bessere Kenntnisse über nicht-deutsche/r und auch nicht-europäische/r Geschichte vorhanden („Kinder zugewanderter Familien wissen oft besser Bescheid über historische Ereignisse ihres Landes.“, „verstärktes Interesse an Zeiten und Räumen, die über ihre Familiengeschichte verbunden sind“). Drittens ist der Referenzrahmen für historische Identifikation u. U. bei Schülern aus eingewanderten Familien anders. Dies reicht von hybriden oder ambivalenten Geschichtsbildern („Die Schüler und Schülerinnen muslimischen Glaubens haben ein anderes Verhältnis zur Geschichte, da sie eine ‚doppelte Identität‘ besitzen, falls es so etwas gibt.“) über Ethnozentrismus („Ethnozentriertheit und Nationalismus bei türkischstämmigen Schüler sind oft deutlich größer als bei anderen Schülern.“) bis hin zur nationalen Überhöhung der „eigenen“ Geschichte oder Rassismus („Türkische Schüler machen verstärkt Äußerungen, die Bin Laden verherrlichen, Hitler bewundern und Juden absolut ablehnen.“). Die aktuelle Situation von Vielfalt an den Schulen führt allerdings auch zu neuen Erkenntnissen bei den Lehrern selbst, nämlich des eingeschränkten Blickwinkels durch den eigenen Standort („eher aus meiner Lehrerperspektive, da mir der deutschland- und europazentrierte Ansatz bewusst wird“).

Setzt man die Befunde der Schülerbefragung zu den Befunden der Lehrerbefragung in Beziehung, so lässt sich eine gewisse Asymmetrie feststellen: Bei den Schülern gibt es einen ungedeckten Bedarf an Informationen zur politischen und historischen Situation der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Dieser Bedarf kann von Seiten der Lehrerschaft oftmals nicht gedeckt werden, da es an inhaltlichen Kenntnissen fehlt, die in der Aus- oder Fortbildung nicht vermittelt wurden.

### **Zusammenfassung der wichtigsten Befragungsergebnisse**

Das Sample der durchgeführten Befragung beruht auf Daten die im Jahr 2005 an 16 Schulen in vier Bundesländern erhoben wurden (Brandenburg, Baden-

Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Insgesamt wurden 453 Schüler und 74 Lehrer mit je separaten Fragebögen befragt. Das Sample hatte einen Anteil von 34 Prozent Schülern, die selbst eingewandert waren oder aus eingewanderten Familien kamen. Davon stammten allerdings 40 Prozent aus gemischt-nationalen Familien und hatten nur einen deutschen Elternteil.

Das Informationsverhalten in den Familien der befragten Schüler zeigt, dass Fernsehnachrichten unter den Quellen politischer Information an erster Stelle stehen (80% Nutzung), während die Medien Zeitung und Buch nur auf Platz zwei und drei rangieren. Der Politisierungsgrad in den Familien unterscheidet sich weniger durch die Tatsache, ob es sich um eingewanderte oder autochthone Familien handelt, sondern viel mehr nach Bildungsgrad bzw. Schulart der Schüler. Gehen die Schüler auf das Gymnasium, diskutieren sie in ihren Familien fast doppelt so häufig über Politik. In den Einwandererfamilien zeigte sich aber auch, dass der Politisierungsgrad je nach Herkunftsland unterschiedlich war. Die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Familien wiesen einen ausgesprochen hohen Politisierungsgrad auf, während türkische Familien unterdurchschnittlich politisiert waren.

Bei den Fragen nach dem Geschichtsbewusstsein unter den Schülern zeigte sich, dass nur ein gutes Viertel aller Schüler sich auch als Akteure im historischen Prozess sah, während knapp die Hälfte aller Schüler diese Sicht nicht teilte und eher geschichtspessimistisch war. Den größten Geschichtsoptimismus zeigten türkische Schüler. Unter ostdeutschen Schülern herrschte hingegen die stärkste Skepsis vor. Die drei Hauptinformationsquellen für politische und historische Informationen waren unter den Schülern erstens die Schule selbst (Erzählungen des Lehrers/Schulbücher), zweitens die Familie (Eltern/Großeltern) und drittens die visuellen Medien (Fernsehen, Spielfilme). Museen, Gedenkstätten, das Internet und das Radio rangierten unter „ferner liefen“.

Bei der Einschätzung der historischen Themen Nationalsozialismus und DDR-Geschichte zeigte sich, dass das Thema Nationalsozialismus durchgängig für wichtig oder gar sehr wichtig gehalten wird, wobei Unterschiede je nach Schulart auszumachen sind. Je höher die Schulart, desto größere Wichtigkeit misst man dem Thema bei. Das Thema ist den Schülern aus eingewanderten Familien allerdings weniger wichtig als den autochthonen. Insgesamt spielt die Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus unter den Schülern eine bedeutende Rolle, was sich auch an dem Wunsch eines Drittels der Schüler zeigte, es möge in der Schule stärker behandelt werden. Dieser Wunsch war bei Schülern aus eingewanderten Familien und Schülern der Haupt- und Realschulen überproportional ausgeprägt. Eine strukturell ähnliche Einschätzung fand sich bei der Einschätzung

des Themas DDR-Geschichte. Auch hier zeigte sich, dass die beigemessene Wichtigkeit mit dem Bildungsgrad stieg und unter Schülern aus eingewanderten Familien vergleichsweise geringer war. Hinzu kam das nicht überraschende Ergebnis, dass ostdeutsche Schüler dem Thema eine signifikant höhere Bedeutung beimaßen als westdeutsche.

Fast 80 Prozent aller Schüler verneinten, dass Geschichte für sie vorwiegend deutsche Geschichte sei. Die Befragung zeigte, dass die Schüler kein sonderlich national orientiertes Geschichtsbild (mehr) haben, was für Schüler aus eingewanderten Familien wie aus einheimischen gleichermaßen galt. Deutliche Unterschiede zeigten sich bei der Bewertung der Einwanderung als eigene Geschichte. Von den Schülern aus eingewanderten Familien meinten 80 Prozent, dies Thema sei Teil ihrer Geschichte, während nur (oder immerhin) knapp 40 Prozent der nicht eingewanderten Schüler diese Auffassung vertraten. Unter Einwanderern wies diese Einschätzung eine deutliche Differenz auf, je nach dem, ob es sich um selbst eingewanderte Schüler handelte (erste Generation) oder um Kinder eingewanderter Familien (zweite Generation). Der Bezug zur Migrationsgeschichte als eigener Geschichte sinkt über die Generationen hinweg. Allerdings meinten 80 Prozent aller befragten Schüler, die Geschichte der Einwanderung müsse in der Schule behandelt werden. Ein gleich hoher Wert der Zustimmung wurde auf die Frage erzielt, ob Einwanderer zum deutschen Volk gehören.

Bei den freien Fragen nach wichtigen Ereignissen und Personen in der Geschichte zeigte sich, dass das historische Bewusstsein der Schüler im Wesentlichen von der Geschichte des 20. Jahrhunderts dominiert wird. Verkürzt gesagt ist dieses Bewusstsein ein Kriegs- und Holocaustbewusstsein. Dies gilt – mit der Ausnahme der Person Hitlers – für autochthone und eingewanderte Schüler gleichermaßen. Der Person Hitlers wird von den eingewanderten Schülern eine weniger prominente Rolle als historischer Akteur zugewiesen als von den deutschen.

Bei der Lehrerbefragung zeigte sich, dass die Lehrer durch ihre Ausbildung und durch Fortbildungsangebote nur unzureichend für die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft in der Schule gewappnet sind. Interkulturelle Kompetenzen hatte nur ein Bruchteil von ihnen durch Aus- oder Fortbildung erworben. Von Methoden der interkulturellen Pädagogik hatten nur zehn Prozent der befragten Lehrer jemals selbst Gebrauch gemacht.

Das Thema Migration ist im Unterricht als Gegenstand präsent. Achtzig Prozent der befragten Politiklehrer und gut 90 Prozent der Geschichtslehrer gaben an, es komme bei ihnen im Unterricht vor. Allerdings meinte jeder dritte Lehrer, er oder sie fühle sich nicht gut über das Thema Migration in der Geschichte informiert. Auch zeigte sich, dass das Thema Migration unter den Lehrern maßgeblich in

einen nationalen Deutungszusammenhang eingebettet ist. Deutlich wird auch, wie stark aktuelle Debatten über Migration und Integration (Islamismus/ Islamophobie) in den Politik-, aber auch in den Geschichtsunterricht hineinwirken. Allerdings gab nur ein Viertel der befragten Lehrer an, Migration habe den Unterricht verändert.

Die Erfahrungsebene der Schüler aus eingewanderten Familien war vielen befragten Lehrern wichtig und für den Unterricht prägend. Schüler, die selbst aus einer eingewanderten Familie stammen, gelten vielen Lehrern offenbar als authentische Stimmen. Die Herkunft qualifiziert sie in den Augen der Lehrer zu Experten in Fragen von Migration. In den Aussagen der Lehrer war oftmals auch eine dichotome Deutung von Migration sichtbar. Migration und ihre Geschichte gelten nicht als neutrales oder unspektakuläres Thema. Wie im politischen Bereich ist das Thema auch in der pädagogischen Praxis umstritten, umkämpft und wird stark mit wertenden Attributen bedacht, und zwar sowohl im positiven wie im negativen Sinn. Migration, so das Ergebnis der Lehrerbefragung, öffnet auch neue Konfliktlinien im Klassenzimmer. Einerseits besteht Konfliktpotenzial im Bereich der Integration der eingewanderten Schüler in die deutsche Gesellschaft. Andererseits bestehen Verteilungskonflikte und Konflikte um die Anerkennung in der Gesellschaft.



## VI. Curricula- und Schulbuchanalyse: Ein exemplarischer Blick

### 6.1 Curricula in ausgewählten Bundesländern [Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen (Klasse 9-12/13)]<sup>18</sup>

Konkrete und verbindlich festgelegte Bezüge zur Lebenssituation, zur Herkunft von Migranten und zur Migrationsgeschichte sind in den untersuchten Lehrplänen eher selten und dann meist nur in den neuesten Auflagen zu finden. Typisch ist der Lehrplan des Faches Geschichte für die Mittelschule in Sachsen (Stufen 5 bis 10).<sup>19</sup> Dort wird zwar empfohlen, in allen Klassenstufen regional- bzw. heimatgeschichtliche Themen zu integrieren, „um dem Wert der Regional- bzw. Heimatgeschichte für ein lebensweltbezogenes Verständnis von Geschichte Rechnung zu tragen“ und so auch „die Regional- bzw. Heimatgeschichte von Schülern mit Migrationshintergrund einzubeziehen“ (S. 3). Gleichzeitig wird aber festgelegt, dass im Geschichtsunterricht vornehmlich „Wurzeln und Perspektiven der europäischen Geschichte im Vordergrund [stehen sollen], denen ausgewählte Inhalte von Welt-, National- und Regionalgeschichte zugeordnet werden.“ Dies wird mit „der gegenwärtigen und künftigen Bedeutung der europäischen Integration für die Lebenswelt der Schüler“ (S. 2) begründet. Die Frage nach der Einbeziehung der Regionalgeschichte bzw. Migrationsgeschichte von Schülern außerhalb Europas bleibt unklar. Eine verbindlich festgelegte Thematisierung von Migrationsgeschichte wird zumindest in Stufe 10 angestrebt mit dem Längsschnittthema „Migration und Integration – Flucht und Vertreibung in der Geschichte“, für das zehn Unterrichtsstunden angesetzt werden. Dabei sollen die „Auswanderung von Deutschen/Sorben nach Amerika im 19. Jahrhundert“, „Flucht und Vertreibung im Gefolge des Zweiten Weltkrieges“ und aktuelle Beispiele im Bereich „Asylrecht, Gastarbeiter, Umgang mit Minderheiten“ thematisiert werden, wobei im letzteren Bereich vor allem auch Erfahrungen von Schülern aus eingewanderten Familien zur Sprache kommen sollen. Das übergreifende Lernziel der Einheit ist die Fähigkeit der Positionierung zu „Migrationsursachen und Integrationsbemühungen“ (S. 20, 21). Obwohl diese Lerneinheit in sich relativ ambitioniert ist und außerdem eine

---

<sup>18</sup> Für einen knappen und systematischen Überblick zur Bildungspolitik der Bundesländer vgl: Gabi Elverich: Anhang. Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern, in: Ulrike Hormel und Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden, 2004. S. 309-330

<sup>19</sup> Lehrplan des Faches Geschichte für die Mittelschule in Sachsen, Dresden 2004 ([http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp\\_ms\\_geschichte.pdf](http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_ms_geschichte.pdf)).

Methodenvielfalt bietet (Reportagen, Interviews, Dokumentarfilm, Pro-und-Kontra-Diskussion, Bildquellen) ist trotzdem nicht ersichtlich, warum Migration, ihre Ursachen und Folgen, nicht auch schon im Rahmen anderer historischer Epochen besprochen werden könnten. Daher wird eher empfohlen, Migration durchgehend für alle Epochen zu thematisieren, nur so würde es als Grundphänomen deutlich werden und nicht ausschließlich als problematischer oder gar negativer Prozess auf die Katastrophen und Umbrüche des 20. Jh. bezogen werden. In vielen Lehrplänen für den Politik- und Gemeinschaftskundeunterricht sind migrationspezifische Fragestellungen ein blinder Fleck. So sollen in dem neuen sächsischen Lehrplan (2004) des Faches Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung (Stufen 9 und 10)<sup>20</sup> die Schüler zwar „die Vielfalt der politischen und rechtlichen Prozesse in der Gesellschaft erfassen“ und „Wissen über die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie zu den politischen Handlungsebenen, Strukturen, Akteuren und Institutionen“ (S. 5) erwerben. Bezeichnenderweise taucht aber das Themenfeld Migration gar nicht auf, bis auf eine kurze Erwähnung im Lernbereich „Globale Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung“ (10. Stufe). Dabei hätten bspw. die rechtlichen Bedingungen und Regelungen der Zuwanderung nach Deutschland, wie das Zuwanderungsgesetz oder zumindest ausgewählte Rechtsfragen, wie Arbeitserlaubnis und Aufenthaltsberechtigung, im Lernbereich 2 (9. Stufe) „Die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland und des Freistaats Sachsen“ und/oder „Das Recht in der Bundesrepublik Deutschland“ gut eingebunden werden und so auch einen Einblick in den gesellschaftlichen Diskurs über Migration und seine rechtlichen Implikationen bieten können.

Auch in dem Bildungsplan für die Realschule (1994) in Baden-Württemberg (Stufen 5 bis 10)<sup>21</sup> taucht eine explizite migrationspezifische Themenstellung „Bevölkerungsbewegungen in Vergangenheit und Gegenwart“ (S. 378) erst in den Lehrplaneinheiten des Faches Geschichte in Stufe 10 als eines von neun Wahlthemen auf und soll schwerpunktartig vor allem „Fluchtbewegungen und Integrationsprobleme“ behandeln. Dies gilt ebenso für die Lehrplaneinheiten des Faches Gemeinschaftskunde für die Stufe 9 im selben Bildungsplan. Migration soll allein im Bereich „Friedens- und Zukunftssicherung“ unterrichtet werden, im Hinblick auf die Folgen der „fortschreitende[n] Verelendung der Entwicklungsländer und

---

<sup>20</sup> Lehrplan des Faches Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung für die Mittelschule in Sachsen, Dresden 2004 ([http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp\\_ms\\_gemeinschaftskunde\\_rechtserziehung.pdf](http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_ms_gemeinschaftskunde_rechtserziehung.pdf)).

<sup>21</sup> Bildungsplan für die Realschule in Baden-Württemberg, Stuttgart 1994 (<http://www.lsbw.de/allg/lp/index.htm>).

[der] damit verbundene[n] Gefahr für den Weltfrieden“ (S. 302).<sup>22</sup> Im Rahmenlehrplan des Faches Geschichte für die Sekundarstufe I in Brandenburg (2002/2005)<sup>23</sup> werden Migrationsprozesse, hier „Flucht und Vertreibung; Kriegsgefangenschaft“, ausschließlich für die Stufen 9 und 10 im Themenfeld „Krieg, Technik, Zivilbevölkerung“ (S. 46) als verbindlich angesetzt. Es fragt sich, wie so die „Stärkung der Persönlichkeit“ als eines der im Rahmenlehrplan angestrebten „Pädagogische[n] Aufgaben und Ziele in der Sekundarstufe I“ erreicht werden kann: „Moderne Gesellschaften zeichnen sich in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Verflechtungen aus. Das verlangt von der Schule, persönliche Entfaltung des Einzelnen und soziale Verantwortung in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen. Dazu gehört es, die eigene kulturelle Identität sowie fremde Kulturen wahrzunehmen, zu reflektieren und sich damit auseinander zu setzen. Die Kenntnis des Verbindenden der eigenen Kultur und ihrer Geschichte ist eine Möglichkeit, das Trennende zwischen den Generationen und den Kulturen in der eigenen Gesellschaft zu überwinden sowie mit den Geltungsansprüchen und Lebensformen unterschiedlicher Kulturen umzugehen.“ (S. 8) Oftmals werden Migration und verwandte Fragestellungen, wie z.B. die Integration von Zuwanderern, nicht als wichtiger Einflussfaktor auf das gesellschaftliche Leben in Deutschland und anderswo anerkannt. Meist beschreibt Migration bzw. Migranten einen Teilaspekt gesellschaftlicher Problemphänomene, wie z.B. Rechtsextremismus, die es zuvorderst im Unterricht zu behandeln gilt. Laut dem Rahmenlehrplan für das Fach Politische Bildung für die Sekundarstufe I in Brandenburg (2002)<sup>24</sup> sollen die Schüler im Themenkomplex „Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt“ „erfahren, dass der aktive Kontakt mit Fremden ein normaler Vorgang ist, bereichernd wirken und die Lebensvielfalt erhöhen kann“ (S. 57). Dazu soll unter anderem die Berücksichtigung der Lerninhalte „Umgang mit Unbekanntem und Fremden; Ausländer in Deutschland: historische, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte“<sup>25</sup> (S. 57) beitragen. Auf Grund solcher zwar wichtiger,

---

<sup>22</sup> Zu den Begriffen und ihrer negativen Konnotation siehe Bettina Alavi: Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft?, in: Jan Motte und Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen 2004, S. 199-211.

<sup>23</sup> Rahmenlehrplan des Faches Geschichte für die Sekundarstufe I in Brandenburg, Potsdam 2002/2005 ([http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br\\_pb\\_sek1/Book](http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br_pb_sek1/Book)).

<sup>24</sup> Rahmenlehrplan des Faches Politische Bildung für die Sekundarstufe I in Brandenburg, Potsdam 2002 ([http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br\\_pb\\_sek1/Book](http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br_pb_sek1/Book)).

<sup>25</sup> Das Lernziel und das Thema werden durch solche Begriffe und Überschriften bereits pejorativ definiert. Migration gilt als fremd und unbekannt. Migranten werden in die Position der Anderen versetzt, gegen die man das Eigene abgrenzt.

aber meist partikularistischer und weniger objektiver als verobjektivierender Betrachtungswinkel auf Migration und Migranten, wird es den Schülern unnötig schwer gemacht, Migranten als selbsttätige und selbstständige Akteure in der Gesellschaft wahrzunehmen und das Thema Migration womöglich für sich selbst oder die eigene Familie als prägend zu entdecken und anzuerkennen.

Dass die Thematisierung migrationspezifischer Fragestellungen prinzipiell auch bereits in früheren Klassenstufen und mehr in Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Schüler stehen könnte, veranschaulicht der Seitenblick in die Lehrpläneinheiten des Faches Evangelische Religionslehre im oben bereits zitierten Bildungsplan für die Realschule in Baden-Württemberg (Stufen 5 bis 10). Dem Thema Migration bzw. Fremd- und Anderssein („Fremdlinge in der Bibel und bei uns“) wird sich in der Stufe 9 schwerpunktmäßig zunächst aus einer biblischen Perspektive angenähert, „Menschen auf der Flucht/in der Fremde: Abraham, Jakob, Josef, Mose, Rut, Maria und Josef“, um schließlich die von Migration berührten Lebenswelten der Schüler in den Blick zu nehmen: „Familiengeschichten als Migrationsgeschichten“, „Manchmal werden Fremde bei uns ausgenützt.“ Dabei sollen typische „Reaktionen auf andersartige Menschen“ thematisiert werden: „Neugier, Unsicherheit, Faszination, Angst, Ablehnung, angemessener Abstand. Als ich mich selber fremd fühlte.“ (S. 99).<sup>26</sup> In Stufe 10 soll in der Lehrpläneinheit 10.7 P „Gerechtigkeit schafft Frieden: Leben und Teilen in der Einen Welt“ im selben Fach die migrationspezifische Fragestellung „Festung Europa‘ - Platz für Flüchtlinge?“ diskutiert werden, mit dem Schwerpunkt auf „Ursache[n] für Konflikte und weltweite Fluchtbewegungen“ und „Wirtschaftsexulanten‘ (sic) in der Bibel: Rut, Abraham, (auch: 3. Mose 19, 33-34)“ (S. 362). Zudem wird als Projekt die Kontaktaufnahme zu Asylbewerbern vorgeschlagen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den untersuchten Lehrplänen trotz vereinzelter migrationspezifischer Fragestellungen die Chance der Darstellung von expliziten Berührungspunkten deutscher Geschichte und der Geschichte der Herkunftsländer der Einwanderer, im Sinne etwa einer Deutschland übergreifenden Geschichte der Arbeitsmigration der 1950er und 60er Jahre, meist vertan wird. In den Lehrplänen für den Politik-, Gemeinschaftskundeunterricht bzw. die Politische Bildung werden bei vielen Themen wie z.B. Recht, Gesundheit oder Arbeitsmarkt die psycho-soziale, rechtliche, politische oder wirtschaftliche Situation von Einwanderern und ihre Partizipationschancen zu wenig betrachtet. Die meisten zielen nach wie vor auf den Schüler mit der deutschen Normalbiographie

---

<sup>26</sup> Auch hier besteht leider die Gefahr, dass das Lernziel und das Thema durch Begriffe und Überschriften wie „Fremdlinge“, „andersartige Menschen“ und „Fremde“ bereits pejorativ definiert werden.

und nicht auch auf Einwanderer oder Kinder aus eingewanderten Familien ab. Es handelt sich hier allerdings nicht allein um eine rein quantitative Frage, sondern mindestens ebenso stark auch um ein qualitatives Problem des Unterrichts, der Unterrichtsmaterialien, der Prämissen und Ziele des Unterrichts, wie auch der Begrifflichkeit, in der gesellschaftliche Vielfalt gefasst wird. Diese curricularen Vorgaben haben natürlich dementsprechende Auswirkungen auf die Themen, Inhalte, Problemstellungen und Methoden von Schulbüchern, da Verlage sich in erster Linie an den Curricula orientieren (müssen).

## **6.2 Schulbücher: Das Beispiel des Politik- und Gemeinschaftskundeunterrichts**

Bei der Untersuchung der Schulbücher für die Fächer Gemeinschaftskunde und Politik wurde das Augenmerk vor allem auf die verwendete Terminologie und die realistische Darstellungsweise geschichtlicher und politischer Themen gerichtet. Zu den am häufigsten dargestellten migrationsbezogenen Themen gehören Migration und Integration in Deutschland und Europa, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus und der Bereich Asyl und Abschiebung. In einer ganzen Reihe von Schulbüchern finden sich seit Anfang der 1990er Jahre problematische, weil stereotyp und klischeehafte Darstellungsstrukturen wie das Bild des türkischen Imbissverkäufers,<sup>27</sup> der ausländischen Müllmänner<sup>28</sup> oder der afrikanischen Trommler- und Tanzgruppe.<sup>29</sup> Migranten, die z.B. Berufe mit einem höheren Status ausüben, kommen hingegen kaum vor. Abgesehen von ihren Pauschalisierungen und Verkürzungen bergen solche Darstellungen die Gefahr, die in den Medien, aber auch in manchen Fachwissenschaften grassierende These zu unterstützen, Migranten in Deutschland, insbesondere aus der Türkei und arabischen Staaten, können per se nicht erfolgreich bzw. sozial mobil sein, weil sie durch ihre Fremdheit<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Ralf Tieke u.a.: Durchblick Realschule Geschichte / Politik 7/8. Realschule Niedersachsen, S. 168.

<sup>28</sup> Gerlinde Bauer u.a.: Damals – heute – morgen. Geschichte und Gemeinschaftskunde 7. Hauptschule Baden-Württemberg, Stuttgart 1994, S. 125.

<sup>29</sup> Ralf Tieke u.a.: Durchblick Realschule Geschichte / Politik 7/8. Realschule Niedersachsen, Braunschweig 2004, S. 170.

<sup>30</sup> Vor allem bei Deutsch-Türken und Migranten aus arabischen Staaten wird diese Fremdheit häufig mit ihrer angeblich fundamentalistischen Religion gleich gesetzt. Symptomatisch ist dafür ein Interview der tageszeitung mit Hans-Ulrich Wehler. die tageszeitung: „Akademische Eliten lassen sich offenbar problemlos integrieren. Ist die Integrationsfähigkeit eher eine Frage des sozialen Status als der Religion? W: In der Bundesrepublik kann man von einer türkischen Elite kaum sprechen – abgesehen von dem berühmten Touristikunternehmer Vural Öger und wenigen anderen. Die Türken werden in einer Religion groß, die spezifische Integrationsbarrieren bereitstellt. Die fundamentalistische Strömung ist mehrheitsfähig, auch in der Türkei selbst.“ (die tageszeitung, 10. September 2002, S. 6).

ihrer Integration und ihrem sozialen Aufstieg selbst im Wege stehen. Andere Gründe, wie zum Beispiel die Benachteiligung von jugendlichen Einwanderern beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule oder die besonderen Schwierigkeiten von jugendlichen und erwachsenen Einwanderern bei der Ausbildungsplatzsuche bzw. auf dem Arbeitsmarkt, werden dagegen selten thematisiert. Auch kommen die Betroffenen selbst nur selten zu Wort, was den Eindruck der kultur- bzw. sozialunfairen Darstellung verstärkt. Das Dilemma einer realitätstauglichen Darstellung besteht darin, die soziale Wirklichkeit mit ihren Problemen einerseits nicht zu schönen, andererseits sich nicht allein auf soziale Probleme zu kaprizieren und diese womöglich kulturellen Differenzen zuzuschreiben (Kulturalisierung).

Schulbuchtexte spiegeln oftmals auch eher prominente Klischees über die Einwanderungsgesellschaft und weniger ihre tatsächliche Wirklichkeit und Vielfalt wider. In der folgenden Textpassage wird zum Beispiel Ausländerfeindlichkeit allein in marginalisierten Quartieren ausgemacht. Im Abschnitt „Nachbarn mit fremden Pässen“ in „Durchblick“, einem Schulbuch für den Geschichts- und Politikunterricht in Niedersachsen (Stufen 7 und 8), heißt es: „Es ist nicht schwer, in wohl-situierten Vierteln eine ausländerfreundliche Gesinnung zu zeigen. Schwerer ist das da, wo sich immer mehr verändert, wo man als Einheimischer die Schilder an und in den Geschäften nicht mehr lesen kann, wo in einem Haus Familien aus aller Welt zusammenwohnen, wo sich im Hausflur ganz unterschiedliche Essensgerüche mischen, wo laut fremde Musik gemacht wird, wo wir ganz andere Lebensstile und religiöse Bräuche erfahren.“ Der unkritische und affirmative Arbeitsauftrag zu der Quelle lautet bezeichnenderweise: „Welche Probleme ergeben sich durch die Zuwanderung in Deutschland?“<sup>31</sup> Auf diese Weise können bei Schülern Vorurteile Einwanderern gegenüber gefördert bzw. transportiert werden, die jedwede Verständnisversuche von vornherein scheitern lassen. Eine angemessene Darstellung wäre hier bei dem angeführten Beispiel möglich, wenn versucht werden würde, den Einwanderer und vermeintlich so Anderen und Fremden zunächst aus seinem eigenen Lebenskontext und sozialen Situation heraus zu verstehen. Dann lautete die Frage: Welche Bedeutung sprechen die eingewanderten Familien in dem erwähnten Wohnhaus ihrer Kultur selbst zu? Welche Rolle spielen in ihrem Leben ihre Religion und ein besonderer Lebensstil? Und so weiter. In vielen Schulbüchern dominieren nach wie vor Schwarz-Weiß-Malereien und negative, klischeebeladene Darstellungen, die Migration a priori als eine Art düste-

---

<sup>31</sup> Ralf Tiede u.a.: Durchblick Realschule Geschichte / Politik 7/8. Realschule Niedersachsen, Braunschweig, 2004, S. 171.

ren Schicksalsschlag deuten und Einwanderer in einer prekären Lage darstellen. Auf diese Weise wird neben dem Sicherheitsdiskurs die pauschalisierende Behauptung der Einwanderung in die Sozialsysteme perpetuiert. Durchaus typisch für die untersuchten Schulbücher ist zum Beispiel die unreflektierte Darstellung von Einwanderern neben den von der Sozialgemeinschaft unterstützten Hilfsbedürftigen. In dem Politik- und Wirtschaftslehrbuch „Demokratie heute“ für die 9. Jahrgangsstufe in Hessen (2004) werden im Abschnitt „Umgang mit sozialen Gruppen“ unter die Frage „Wer braucht besonderes Verständnis?“ in einer Fotocollage folgende „Menschen mit besonderen Problemen“ abgebildet: eine Gruppe von Flüchtlingen, eine muslimische Familiengruppe, die sich aus Frauen und Mädchen zusammensetzt, ein Afrikaner bei der Passkontrolle(?), ein Obdachloser, eine Frau im Altersheim und eine Frau im Rollstuhl.<sup>32</sup> In den meisten Lehrbüchern wird das Thema Migration vor allem anhand von Arbeitsmigranten türkischer Herkunft exemplifiziert und auch dort wird der Blick meist auf Muslime eingeschränkt. Seiner Vielfalt zum Trotz wird der Islam meist als monolithischer Block dargestellt. Es wird auch nicht zwischen türkischen Ausländern und Eingebürgerten unterschieden. Beim Thema Flucht werden zwar wichtige Fluchtursachen wie Kriege und politische Verfolgung, im geringeren Maße Umwelterstörung und wirtschaftliche Gründe, diskutiert. Die globalen Zusammenhänge, wie z.B. das Verhältnis der reichen Industrieländer zu den armen Krisen- und Fluchtregionen der Welt, werden jedoch meist nicht oder nur am Rande in die Erklärung einbezogen. Einen kritischeren Blick wagen Projektmappen auf dem so genannten grauen Schulbuchmarkt.<sup>33</sup> Die dominante Darstellung von Einwanderung und Einwanderern in Schulbüchern bildet in der Regel nur einen begrenzten Teil der Wirklichkeit ab. Identifikationsmöglichkeiten für Migranten liefert sie in der gegenwärtigen Form kaum.

Jungen Migranten wird häufig das Einwandererklischee eines Daseins – so ist es in dem Schulbuch „damals – heute – morgen“ für die Fächer Geschichte und Gemeinschaftskunde an Hauptschulen formuliert – als „Pendler zwischen zwei Welten“<sup>34</sup> als kultureller Eigenart zugeschrieben. In mehreren untersuchten Lehrbüchern wurde dieses Dilemma durch ein Kind veranschaulicht, das zwischen

---

<sup>32</sup> Nicole Sauer u.a.: Demokratie heute 9. Politik und Wirtschaft. Hessen Realschule, Braunschweig 2004.

<sup>33</sup> Martin Geisz: Projektmappe Flüchtlinge, Mülheim a.d. Ruhr 1995; Dritte-Welt-Haus Bielefeld (Hg.): Im Jahrhundert der Flüchtlinge, Bielefeld 1994; Viola Georgi und Marc Schürmeyer: Zuwanderung und Integration: Ein Praxishandbuch für die politische Bildung. München 2003.

<sup>34</sup> Gerlinde Bauer u.a.: Damals – heute – morgen. Geschichte und Gemeinschaftskunde 7. Hauptschule Baden-Württemberg, Stuttgart 1994, S. 126.

zwei Stühlen sitzt, die jeweils durch bestimmte National- bzw. Kollektivsymbole markiert sind. Die Textpassage dazu lautet: „Der Alltag der ausländischen Kinder und Jugendlichen unterscheidet sich wesentlich von dem ihrer gleichaltrigen deutschen Freunde. Sie leben in verschiedenen Welten mit zwei verschiedenen Sprachen, unterschiedlichen Lebensweisen und Wertvorstellungen. [...] Während deutsche Eltern auf Selbstständigkeit und Durchsetzungsvermögen größten Wert legen, sind die obersten Erziehungsziele vieler ausländischer Eltern Gehorsam und Unterordnung. [...] Ausländische Jugendliche haben es schwer, deutsche Freunde zu finden in einem fremden Land.“<sup>35</sup> Solche vereinfachenden Polarisierungen und Verwendungen binärer Gegensätze überwiegen. Die Anerkennung multipler Zugehörigkeiten und Identitätsbildungen hat dagegen immer noch Seltenheitswert. Identität als individuelles Lebenskonzept von Einwanderern, das sich im Sinne eines *mixtum compositum*<sup>36</sup> aus den Kulturen von Herkunfts- und Zielländern zusammensetzt und sich weiter entwickelt, ist in den Schulbüchern keine Option. Umgekehrt kann dies nicht heißen, die eben auch oft schwierigen Lebenslagen von Einwanderern in der Schule, auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt usw. unerwähnt zu lassen. Nur sollte in Schulbüchern exakt aufgezeigt werden, welche Migrantengruppen davon berührt sind, anstatt alle Einwanderer unter generellen Problemverdacht zu stellen. Kritik lässt sich auch an der verwendeten Terminologie der untersuchten Schulbücher anbringen, wenn z.B. der pejorative Begriff „Asylant“ statt dem je nach Kontext zutreffenden Terminus „Asylbewerber“ oder „Asylberechtigter“ Verwendung findet. So heißt es im Lehrbuch Demokratie heute für den Politikunterricht in Brandenburg und Berlin (Stufen 5 und 6) lapidar: „Wenn nach der Prüfung des Antrags dem Flüchtling Asyl gewährt wird, ist er ein Asylant.“<sup>37</sup> Generell auffällig ist, dass der neutralere Begriff „Migrantin“ oder „Migrant“ weitaus seltener benutzt wird. Nicht-deutsche Bevölkerungsgruppen werden meist als „Ausländer“ oder schlicht „Fremde“ bezeichnet, Aussiedler als privilegierte Migrantengruppe tragen in einigen Schulbüchern dagegen eher die neutralere Bezeichnung „Zuwanderer“.<sup>38</sup> In einigen Politikbüchern fielen Aufgabenstellungen auf, in denen Schülerinnen

---

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Vgl. Cristina Allemann-Ghionda: Interkulturelle Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 1997, 36. Beiheft, S. 107–149.

<sup>37</sup> Hartmut Sperling, Heidemarie Werner, Heinz-Ulrich Wolf: Demokratie heute. Politische Bildung. Brandenburg und Berlin. Jahrgangsstufen 5 und 6, Braunschweig 2004, S. 125.

<sup>38</sup> Vgl. hierzu Ewa Danilkiewicz: Die Repräsentation von Migration. Analyse des Geschichts- und Politiklehrbuchs „Durchblick“ aus diskursanalytischer Perspektive, in: Ulrich Raiser u.a. (Hg.): Migration macht Schule, Warschau 2003. S. 82.



und Schüler aus eingewanderten Familien aufgefordert werden, von ihren eigenen Erfahrungen zu berichten. Tatsächlich können so auf authentische Weise „kulturelle Spezifika Bedeutung verdienen, jedenfalls dann, wenn sie für die Heranwachsenden subjektiv von Bedeutung sind“.<sup>39</sup> Oftmals besteht bei solchen Arbeitsaufträgen die Gefahr, die Schüler aus eingewanderten Familien als mutmaßliche Experten in eigener Sache zu überfordern und sie in einen unangemessenen Vergleich mit der von den Nicht-Migranten im Klassenraum repräsentierten (vermeintlichen) Normalität zu drängen.<sup>40</sup> Im Lehrbuch „Durchblick“ für die Politik und Geschichte an der Realschule in Niedersachsen (Stufen 7 und 8) werden die Schüler in dem Kapitel „Aussiedler kehren zurück“ unter anderem aufgefordert ihre Mitschüler mit einem idealtypischen Fragenkatalog zu interviewen: „Führt ein Interview mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern in eurer Klasse, Schule oder Gemeinde durch. Diese Fragen könnt Ihr ihnen stellen: Wann und wohin sind eure Vorfahren ausgewandert? Sind Sie deportiert worden? Hatten Sie als Russlanddeutsche auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch Benachteiligungen? Durften Sie zu Hause Deutsch reden? Durften Sie in Schulen noch Deutsch lernen? [...] Wie haben Sie sich eingelebt? Wie haben Sie sich Deutschland vorgestellt? Haben sich Ihre Träume erfüllt?“.<sup>41</sup> Solche Arbeitsaufträge, die die Schüler aus eingewanderten Familien in die passive Rolle von Auskunftsgewerbern und (Angehörigen von) Opfern setzt, sind in Schulbüchern keine Ausnahme. Sie bergen die Gefahr der Diskriminierung und Exklusion dieser zum Teil in Deutschland aufgewachsenen bzw. geborenen Schüler. Auch kann dadurch sehr leicht ein (latenter) Druck<sup>42</sup> aufgebaut werden, die eigene Präsenz im Land zu rechtfertigen. Nur wenn aber jeder Schüler fragen und antworten kann, also im Rahmen eines echten dialogischen Austausch-

---

<sup>39</sup> Georg Auernheimer: interkulturelle pädagogik - ein überflüssiges akademisches steckenpferd?, Köln 1997 (<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/artikel.html#u1>), S. 1.

<sup>40</sup> Dieser Bedeutungszuwachs beschränkt sich nicht nur auf spezielle Inhalte oder kulturelle Spezifika. Er ist auch für den sozialen und individuellen Kontext interessant, wenn z.B. der Schüler Ali Normaltürke sich im Schulunterricht zu etwas äußert, kann es ihm passieren, dass er a) zum Experten in eigener Sache, b) als Lehrender oder Wissender für den Lehrer und die Mitschüler gemacht wird. Beides bedeutet unter Umständen eine Rollenaufwertung, allerdings oft auch eine Überforderung oder schlichtweg eine falsche Zuschreibung.

<sup>41</sup> Ralf Tiede u.a.: Durchblick Realschule Geschichte / Politik 7/8. Realschule Niedersachsen, Braunschweig, 2004, S. 162.

<sup>42</sup> In der Einleitung des Arbeitsauftrags heißt es: „Es gibt viele Gründe, warum sie ihren Besitz, ihre Freunde und ihre Bekannten zurücklassen und in ein ihnen oft unbekanntes Land kommen. Es waren etwa die Benachteiligungen und die Unterdrückung, die sie als Russlanddeutsche erlebten. Und es waren die Träume, als Deutsche in Deutschland leben zu können. Seit den 1990er Jahren sind es oft aber auch wirtschaftliche Gründe für die Rückkehr.“ (Ebd., S. 162.)

ches, kann das Thema Migration für die eigene Bevölkerungsgruppe bzw. Familie als prägend entdeckt und anerkannt werden. Fremdheit würde dann nicht mehr als ein zu überwindendes Integrationshindernis oder gar „als das Privileg der zugewanderten ‚Fremden‘ definiert, sondern als ein Grunderlebnis jedes einzelnen.“<sup>43</sup>

Wenn überhaupt, dann sollten derartige Befragungen, die zum Teil existenzielle Fragen berühren, nur in einem geschützten und von der Lehrkraft begleiteten Rahmen durchgeführt werden. Besser eignen sich zur Thematisierung der Lebenswelten von Migranten schulische und außerschulische Projekte und Workshops, in denen eingewanderte und nicht eingewanderte Schüler gemeinsam arbeiten und in denen sie ihre Erfahrungen und Vorstellungen von Migration reflektieren können. Im Hinblick auf die Erstellung von Schulbuchmaterialien wäre in Einzelfällen auch der zunehmende Einbezug von Autoren und Autorinnen mit einem biographischen Bezug zum Thema zu empfehlen, die so ihre eigene Migrations- und Lebenserfahrung einbringen könnten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Migrationsprozessen (bzw. multikulturellen Gesellschaften in der Konsequenz) in Schulbüchern für den Politikunterricht nur selten eine positive Rolle oder eine Rolle als die Gesellschaft bereicherndes Phänomen zukommt. Allzu häufig wird auch dann nur der ökonomische Nutzen von eingewanderten Arbeitskräften betont oder aber die multikulturelle Gesellschaft in toto instrumentalisiert.<sup>44</sup> In dem didaktischen Kommentar zu dem Schulbuch „Durchblick“ stößt man etwa auf die programmatische Zielsetzung „die multikulturelle Gesellschaft als Chance für ein friedliches Miteinander der Kulturen und Menschen“<sup>45</sup> zu begreifen. Hinter solchen harmonisierenden Formulierungen verbirgt sich die Tendenz, die multikulturelle Gesellschaft als ein in sich selbst konfliktfreies Allheilmittel anzusehen.

Bildungsmedien sollten so gestaltet werden, dass sie eine realitätsbezogene, d.h. nie ausschließlich positive oder negative Thematisierung (sozio-)kultureller Vielfalt der Lebenswelten von Migranten erlauben. Es kann dabei nicht um eine rein additive Anreicherung des Wissensstoffs über andere, homogen gedachte Kulturen gehen, da die Schüler so allzu leicht zu nicht-teilnehmenden Beobachtern werden,

---

<sup>43</sup> Allemann-Ghionda 1997, S. 137.

<sup>44</sup> Vgl. dazu Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke: Zwischenbericht Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern 1981–1997, Frankfurt (Main) 1999; Thomas Höhne: Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung, Münster 2000.

<sup>45</sup> Sabine Naumann: Lehrerband Durchblick 7 / 8. Hauptschule NRW. Braunschweig 2002. S. 172.

die ihren eigenen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext kaum oder gar nicht mitreflektieren. Eine Schulbuchdidaktik, die die interkulturelle Idee in der Bildung ernst nimmt, sollte die Verwirklichung einer multiperspektivischen Sicht beim Schüler fördern, die Fähigkeit also, „nicht nur den eigenen kulturellen Standort zu sehen, sondern den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen selbstverständlich zu berücksichtigen.“<sup>46</sup> Speziell im Politikunterricht ist dabei auf methodischer Seite der Einsatz handlungspropädeutischer Unterrichtsformen, wie zum Beispiel der Fallstudie oder des Planspiels,<sup>47</sup> aber auch die Teilnahme an außerschulischen Projekten zu fördern, die das Erfahren und Durcharbeiten des Themenfelds Migration aus verschiedenen Positionen erleichtern und zudem soziale Kompetenzen wie das Urteils-, Entscheidungs- und Empathievermögen erweitern.

---

<sup>46</sup> Alavi und Borries 2000, S. 61; vgl. Allemann-Ghionda 1997, S. 132.

<sup>47</sup> Ein Beispiel für Pro-Contra-Spiel zum Thema doppelte Staatsbürgerschaft findet sich im Lehrbuch Demokratie heute. Vgl. Nicole Sauer u.a.: Demokratie heute 9. Politik und Wirtschaft. Hessen Realschule, Braunschweig 2004, S. 147. Rollen- und Planspiele können kontraproduktiv werden, wenn diejenigen, um die es geht, sich selbst vertreten müssen. Also wenn Mitschüler mit einer doppelten Staatsbürgerschaft tatsächlich auch Menschen mit einer doppelten Staatsbürgerschaft spielen bzw. verteidigen müssen.

## VII. Der gegenwärtige Stand der interkulturellen Bildung

Die Internationalisierung und Pluralisierung zentraler Lebensbereiche wie Familie, Schule, Beruf und Freizeit durch Migration und Mobilität ist in den letzten Jahrzehnten zur dominanten Signatur der Gegenwart geworden.<sup>48</sup> Die Annahme eines exklusiven Zusammengehörigkeitsgefühls der Deutschen aus einem Nationalgefühl heraus wird heutzutage zunehmend infrage gestellt. Gleichmaßen mündet die Anerkennung der Normalität der Einwanderungsgesellschaft in den Ruf nach einer angemessenen pädagogischen Antwort, die auf die Partizipation in einer pluralisierten Gesellschaft vorbereitet. Programme der ‚Interkulturellen Bildung‘ versprechen am ehesten das Einüben eines spezifisch dialogischen und toleranten Zusammenlebens von allen Menschen und die Anerkennung von kultureller und sozialer Heterogenität – und dies, ohne bestimmte Gruppen zu diskriminieren oder zu benachteiligen. Zurzeit herrscht jedoch bei Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern, aber auch bei Lehrern und Eltern, sowohl über die Notwendigkeit als auch über die adäquate Umsetzung interkultureller Bildung weiterhin Dissens. Für eine kritische Auseinandersetzung ist ein kurzer Seitenblick auf die so genannte Ausländerpädagogik sinnvoll, der in vielen Ansätzen der interkulturellen Bildung die Funktion einer Kontrastfolie zukommt.

Bis Anfang der 1980er Jahre wurde im Rahmen der Ausländerpädagogik kulturelle Differenz von Migrantenkinder, zum Beispiel in Form von Sprachproblemen, aber durchaus auch im Sinne eines Kulturgefälles zu Gunsten einer maßgebenden deutschen Kultur, vornehmlich als Defizit gesehen, das durch Integration – verstanden als Anpassung von Migranten und ihren Kindern an die deutsche Mehrheitsgesellschaft – kompensiert werden sollte.<sup>49</sup>

Im Gegensatz zu diesem Defizitparadigma, das bis heute nicht vollständig überwunden ist, sind seit den 1980er Jahren verschiedene Konzepte der interkulturellen Pädagogik vorgelegt worden, die meisten mit dem Anspruch, andere Kulturen nicht länger als defizitär, sondern als different und bereichernd wahrzunehmen. Mit der Erziehungswissenschaftlerin Marianne Krüger-Portratz<sup>50</sup> sind dabei eine interkulturelle Bildung, verstanden als reine Aufklärungspädagogik über fremde Sitten und Gebräuche, aber auch „interkulturalisierte“ ältere Konzepte – darunter

---

<sup>48</sup> Vgl. für eine frühere Version dieser Gedanken Bartholomäus Figatowski und Birgit Staack: Warum „Interkulturelle Bildung“? Leitvorstellungen und Empfehlungen für ein Lernen in kultureller Vielfalt, in: Ulrich Raiser u.a. (Hg.): Migration macht Schule, Warschau 2003. S. 13-16.

<sup>49</sup> Heidrun Czock: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration, Frankfurt am Main 1993.

zum Beispiel die Friedenserziehung oder Soziales Lernen – auch heute noch zu kritisieren, da sie auf der Opposition Inland/eigen versus Ausland/fremd beharren. Und auch Konzepte, die von migrationsbedingter sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität ausgehen, erscheinen zwar zielgruppenunabhängig (also nicht ausländerpädagogisch), sind aber letzten Endes doch zielgruppenspezifisch, wie Krüger-Potratz betont, da sie vornehmlich die Mehrheitsbevölkerung adressieren. Sie verfolgen dabei die Intention, den „einen“ als Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung die „anderen“, also die Zugewanderten und deren „andere Lebensvorstellungen und Kultur“, vertrauter zu machen.<sup>51</sup> Nur selten werden unter Modelle des interkulturellen Lernens Konzepte subsumiert – abgesehen von Assimilationszielen –, die die „anderen“ in die Lage versetzen sollen, um mit den „einen“ zu leben.

Vor dem Hintergrund offenkundiger Mängel der Organisationsstrukturen im deutschen Schulsystem (Benachteiligung von Migrantenkindern beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen; stark unterschiedliche Bildungskarrieren von deutschen und eingewanderten Kindern), die auf bildungspolitischen Handlungsbedarf verweisen, kann in neueren Ansätzen der interkulturellen Bildung von strukturellen Problemen der Organisation von Schule und Bildung nicht abgesehen werden. Die Kölner Erziehungswissenschaftlerin Allemann-Ghionda blendet zum Beispiel die Methodik und Organisation von Bildung betreffenden Aspekte nicht aus, wenn sie die interkulturelle Bildung normativ als Idee definiert, „sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung organisatorisch, inhaltlich und methodisch als Tatsache anzuerkennen sowie unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung zu bringen, miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls kritisch zu betrachten. Kulturen und Sprachen von nationalen oder zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein.“<sup>52</sup> Damit betrifft interkulturelle Bildung alle Schulakteure und wird so in der Hauptsache dem Allgemeinbildungsauftrag von Schule gerecht, indem sie die

---

<sup>50</sup> Für ihren Kommentar zur vorliegenden Studie auf der Tagung „Historisch-politische Bildung in Deutschland: Chancen und Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft“ des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung und des Fonds „Erinnerung und Zukunft“ in Kooperation mit dem Netzwerk Migration in Europa e.V. vom 2. bis 4. November 2005 möchten wir uns bei Frau Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz herzlich bedanken.

<sup>51</sup> Vgl. Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Erziehung in den neuen Bundesländern, in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Zusammenleben in einem multikulturellen Staat – Voraussetzungen und Perspektiven, Gütersloh 1993, S. 51-66.

<sup>52</sup> Allemann-Ghionda 1997, S. 108.

Schüler in die Lage versetzt, ihr Selbstbestimmungsrecht in einer pluralisierten Gesellschaft wahrzunehmen. Hierbei kann der Aspekt der Sprache nicht ausgeklammert werden. Als wichtiger Bestandteil einer interkulturell und pluralistisch verstandenen allgemeinen Bildung ist neben Integration und einem qualifizierten Förderunterricht in der deutschen Sprache die volle Einbeziehung der jeweils anderen Sprache in die Schule anzusehen. Die Zweisprachigkeit von Migrantenkinder darf nicht abgewertet werden, vielmehr sind ihre sprachlichen Kompetenzen besonders zu fördern. Da innerhalb einer einzelnen ethnischen Gruppe Personen mit sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus und ökonomischen Möglichkeiten leben, so Allemann-Ghionda, sollte das von jedem Schüler mitgebrachte kulturelle Kapital in den Bildungsinstitutionen berücksichtigt werden. Um diese Forderung umzusetzen, bedarf es allerdings einer klaren, in Rahmenrichtlinien formulierten Zielsetzung, die z.B. darin bestehen könnte, die Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft mit ihren zahlreichen historischen und politischen Beispielen als Querschnittsthema in den Curricula zu verankern und sodann diese Vorgaben in Bildungsmaterial, Schulbücher sowie die Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren.

Insgesamt ist Bildungsforschern wie Marianne Krüger-Portratz zuzustimmen, dass interkulturelle Bildung nicht allein auf ein Konzept oder ein Bündel von Konzepten zu reduzieren, sondern vielmehr als Schlüsselqualifikation zu verstehen sei – so unzureichend dies auch in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1996<sup>53</sup> geschehen sein mag. Didaktik, die interkulturell ausgerichtet ist, muss mutiperspektivisch und zielgruppenunspezifisch sein, also eine nicht eindimensionale Thematisierung der (sozio-)kulturellen Vielfalt erlauben. Notwendig ist es nach Krüger-Portratz, Unterschiede zwischen Individuen und zwischen Gruppen wahrzunehmen und gleichzeitig die Strategien und Motive offen zu legen, die aus ihnen Hierarchien generieren. So gesehen, hat interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe immer historisch-politische Implikationen und diskutiert Fragen von Pluralität, Gleichheit, Differenz und Macht.

Interkulturelle Bildung steht damit in Opposition zu einer nationalen Bildung und betrifft alle pädagogischen Arbeitsfelder, Inhalte und auch die Schulentwicklung. Konsequenterweise beschränkt sie sich nicht allein auf die Unterrichtsfächer Geschichte, Politik usw., sondern kann in jedem Fach realisiert werden, ohne dass in erster Linie neue interkulturelle Inhalte aufgenommen werden müssen. Erforder-

---

<sup>53</sup> Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996, o.O. 1996.

lich ist vielmehr, dass in den bisherigen Inhalten die interkulturelle Idee mehr als bisher herausgearbeitet wird, nicht zuletzt durch handlungspropädeutische Unterrichtsformen, die das Durcharbeiten von Stoffen aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen und zudem soziale Kompetenzen wie das Urteils-, Entscheidungs- und Empathievermögen erweitern. Zu entwickeln ist dabei ein historisch-kritischer Umgang mit den Inhalten, Methoden und didaktischen Ansätzen eines Faches, der etwaige nationale Traditionen und Normalitätsverständnisse hinterfragt. Im Unterricht, aber auch außerhalb, z.B. durch die Erarbeitung und Reflexion eines Schulprofils, sollte das Erlebnis der Migration in seiner vollen Aktualität, Transparenz und Authentizität zum Ausdruck kommen. Aktuelle Ambivalenzen der Lebenswelt von Migranten dürfen nicht ausgeklammert werden. Migration ist kein Schicksalsschlag, den man erleidet, sondern ein sozialer Prozess, der sich gestalten lässt. In diesem Prozess haben Migranten Handlungsspielräume und Gestaltungsoptionen. Lehrkräfte haben im Rahmen bestehender Lehrpläne meistens die Freiheit, zumindest einige Varianten der interkulturellen Idee im Unterricht zu verwirklichen. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn sie dafür ausbeziehungsweise fortgebildet werden und sozio- und interkulturelle, aber auch didaktische Kompetenzen erwerben.<sup>54</sup> Vor dem Hintergrund der sprachlichen wie soziokulturellen Heterogenität im Klassenraum ist hier vor allem die Professionalisierung der Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz von Lehrern gefordert.

---

<sup>54</sup> Das dies bisher nur unzureichend der Fall ist, spiegelt die vorliegende Studie in Abschnitt V. wider.

## VIII. Handlungsempfehlungen

Empfehlungen zur Ausgestaltung und zur Einführung innovativer Konzepte bedürfen einiger Vorbemerkungen, die auf den ersten Blick vielleicht als evident erscheinen mögen. Untersucht man allerdings die gegenwärtige Situation an Schulen und Institutionen der historisch-politischen Bildung, so zeigt sich, dass diese Grundsätze jedoch nicht immer Berücksichtigung finden. Daher sollen hier fünf Überlegungen skizziert werden, die gleichsam als gemeinsame Klammer der einzelnen Handlungsempfehlungen und Projektskizzen fungieren können.

### 8.1 Allgemeine Vorüberlegungen

#### a. Zielorientierung

Historisch-politische Bildung (im außerschulischen Bereich) braucht eine Zielorientierung. Sie wirkt nicht in der Fläche, sondern jeweils partikular. Maßnahmen und Projekte können nicht nach dem Gießkannenprinzip entwickelt und umgesetzt werden, sondern bedürfen einer exakten Formulierung der Mittel, der Träger und der Ziele. Folgt man dem oben entwickelten Modell, dass historisch-politisches Wissen unterschiedliche Funktionen erfüllen kann (1. Funktionswissen, 2. Orientierungswissen, 3. Identifikationswissen), so ergibt sich daraus, dass klar definiert werden muss, ob eine Maßnahme funktionales Wissen vermitteln soll, der politischen Orientierung dient oder aber auch ein Identifikationsangebot liefern kann. Die Zielformulierung könnte auch einen Ziele-Mix beabsichtigen. Je nach Zielformulierung bedarf es dann einer unterschiedlichen Wahl der Mittel und Träger einer Maßnahme. Um es am Beispiel zu illustrieren: Ein Unterrichtsprojekt, das z.B. inhaltliche Kenntnisse über das gegenwärtige bundesdeutsche Wahlsystem vermittelt, muss eine andere Struktur haben als eines, das sich mit dem Untergang der Weimarer Republik und dem Aufstieg des Nationalsozialismus oder den Folgen der Dekolonisierung auseinandersetzt. Ersteres kann z.B. auf die praktische Anschauung relevanter Akteure setzen. Die letzteren beiden Projekte hingegen sind abstrakter, da der unmittelbare Bezug zur Gegenwart nicht gegeben ist.

Die Bestimmung von Lernzielen ist kein einfaches Feld. Es entzieht sich einem simplen Schema. Die Diskussion unter Didaktikern würde heutzutage der Bestimmung bestimmter Arten von Zielen meist skeptisch gegenüberstehen und argumentieren, dass es nicht in erster Linie auf die Erreichung von Lernzielen, sondern vielmehr auf den Erwerb von Kompetenzen zur Informationsverarbeitung und zur Problemlösung ankomme. Die Reduktion auf Kompetenzen (oder gar Methoden) läuft allerdings Gefahr, dass sich die historisch-politische Bildung dann im



(mechanistischen) Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten erschöpft, den Anspruch, auch Werte zu vermitteln, aber aufgibt. Politischer und historischer Unterricht hat aber immer auch eine normative Seite, nicht zuletzt jene der Demokratieerziehung.

### **b. Integration als umfassender und wechselseitiger Prozess, der auf Partizipation zielt**

Wird als Ziel von Bildungsmaßnahmen formuliert, sie mögen der Integration von Zuwanderern und deren Kindern dienen, so bedarf es der Präzisierung des Begriffs Integration, der im politischen und gesellschaftlichen Diskurs in den letzten Jahrzehnten zu einem inflationär gebrauchten Begriff geworden ist. Diese begriffliche Inflation, die zu einer Unbestimmtheit geführt hat, ist nach Ansicht der Autoren auf eine Begriffsverkürzung zurückzuführen. Innerhalb der stark emotionalisierten Debatte über Zuwanderung und Integration wird Integration oftmals als alleinige Bringschuld der sich zu integrierenden Einwanderer gesehen, auch wenn sich in den letzten Jahren die Rhetorik verändert hat. Nicht-Integration spiegelt sich in diesem Verständnis dann in der mangelnden Beherrschung der deutschen Sprache und der mangelnden Integration in den Arbeitsmarkt, sei es durch Arbeitslosigkeit oder die Beschäftigung im unteren Segment des Arbeitsmarkts als unqualifizierte Hilfskraft. Dieses Verständnis von Integration ist aus zwei Gründen zu kurz gegriffen. Erstens reduziert es den Begriff auf die Bereiche Sprache und Arbeitsmarkt, die zwar eminent wichtig sind, jedoch nicht ausreichen, um den Begriff umfassend zu füllen. Integration hat eben auch eine kulturelle, eine sozialstrukturelle und eine identifikatorische Seite. Und der Aspekt der Bildung kann nicht allein auf den formalen Spracherwerb reduziert werden, er muss mit Inhalten gefüllt werden. Der Erwerb funktionaler Sprachkenntnisse ist zwar die notwendige Voraussetzung für eine gelungene Integration und gesellschaftliche Partizipation. Jedoch reicht das Erlernen der Landessprache bei weitem nicht aus, um aus Zuwanderern und neuen Bürgern politisch interessierte und verantwortlich handelnde Staatsbürger zu machen.<sup>55</sup> Zweitens wäre es ein Missverständnis zu meinen, dass Integration vorwiegend oder gar allein auf Zuwanderer ziele. Integration

---

<sup>55</sup> Die Gleichung politische Bildung = mündiger Staatsbürger kann bei der Statusungleichheit unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen - nicht nur von Migranten - bestenfalls teilweise aufgehen. Das Ziel sollte daher heißen, mit politischer Bildung alle Teile der Bevölkerung zu erreichen. Eine solche Forderung mag erst einmal banal oder selbstverständlich klingen, ist sie aber nicht. Man denke nur daran, wie lange es gedauert hat, bis sich die Bundeszentrale für politische Bildung von der Zielformulierung der 1950er Jahre verabschiedete, politische Bildung für das deutsche Volk bzw. deutsche Staatsbürger anzubieten. Der Horizont dieser wichtigen Institution erstreckt sich erst seit den 1990er Jahren auch auf Migranten.

verändert notwendigerweise auch die aufnehmende Gesellschaft, und zwar nicht nur, weil der integrierte Teil ein neuer Bestandteil eben dieser Gesellschaft wird und sie damit ändert. Vielmehr bedarf Integration auch der interkulturellen Kompetenz der aufnehmenden Gesellschaft und ihrer Institutionen. Dies wird auf institutioneller Ebene mittlerweile zwar diskutiert, doch lässt die Umsetzung dieser Erkenntnis vielfach noch auf sich warten.<sup>56</sup>

### **c. Weg vom Defizitblick: Empowerment statt Essenzialisierung**

Die Vermittlung von politischem Wissen und historischen Kenntnissen an Migranten und Personen aus eingewanderten Familien kann nicht dabei ansetzen, Defizite einer benachteiligten Gruppe zu beseitigen, die als Gruppe unabänderliche, essenzielle Kennzeichen aufweist. Ein womöglich noch sozialpädagogisch abgedeckelter Helferblick im Bereich der historisch-politischen Bildung ist weder zeitgemäß noch effizient. Hingegen sollten Migranten als handelnde Akteure einbezogen werden, die ihre Spielräume verantwortlich und veränderbar gestalten und ihre Lebenswirklichkeit so mitbestimmen (Empowerment als Methode der Defizitüberwindung). Förderprogramme und Angebote für Migranten sollten sich daher vollkommen von einem Defizitblick verabschieden und stattdessen darauf zielen, eigenständige, selbstverantwortliche und handlungsfähige Individuen und Institutionen zu fördern und herauszubilden. Allerdings ist das Ziel, eigenverantwortliche Migranten zu Akteuren zu machen, meist ein langwieriger sozialer Prozess. Die Schwierigkeiten auf diesem Weg sollten nicht unterschätzt werden. Sie fangen bei Sprachschwierigkeiten an, setzen sich über die unterschiedlichen kulturellen Codes fort und enden nicht zuletzt bei Konflikten, die aus institutionellen Ungleichgewichten resultieren, insbesondere einem unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen. Eine Stärkung der Akteure und Subjekte aus Einwanderercommunities heißt auch, institutionelle Pluralisierung zu bewirken und (Macht-) Ungleichgewichte abzubauen.

### **d. Multiperspektivität als Strukturelement historisch-politischer Bildung**

Projekte und Programme zur historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft müssen die Fähigkeit vermitteln, den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen einzunehmen und zu berücksichtigen. Dies gilt für nationale, aber umso mehr für internationale oder transnationale Themen und Bereiche. Ein sol-

---

<sup>56</sup> So ist zwar die „interkulturelle Öffnung der Verwaltung“ ein beliebtes Schlagwort, doch steckt die Umsetzung dieser meist noch in den Kinderschuhen. Ähnliches gilt für die interkulturelle Öffnung von Curricula sowie die interkulturelle Aus- und Fortbildung von Lehrern an Schulen (s.o.).

cher Wechsel der Perspektive mag etwa bei der Vermittlung historischen Wissens letztlich dazu führen, dass die klassische historische Bildung auch zur historischen Menschenrechtsbildung wird.<sup>57</sup>

#### **e. Differenzierung von Bildungsprogrammen**

Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft muss in Rechnung stellen, dass Zuwanderer und ihre Nachfahren keine homogene Gruppe bilden, sondern eine breite interne Differenzierung aufweisen. Diese Differenzierung muss in den angebotenen Programmen und Projekten gespiegelt werden. Um es mit einem Negativbeispiel zu illustrieren: Die Orientierungskurse für Neu-Zuwanderer laut Zuwanderungsgesetz, die die Vermittlung von staatsbürgerlichem und historisch-politischem Wissen in 30 Stunden nach der Teilnahme an einem 600-stündigen Sprachkurs vorsehen, scharfen Neuzuwanderer über einen Kamm. In der Regel differenzieren diese Orientierungskurse nicht nach Vorkenntnissen, Herkunft, Generationszugehörigkeit, sozialer Schicht, Bildungshintergrund usw.<sup>58</sup> Damit wird eine elementare Regel didaktischen Handelns durchbrochen, nämlich, dass individuell und nach Leistungsvermögen gefördert und unterrichtet werden soll. Wenden sich Bildungsprojekte an Schüler und an die so genannte zweite Generation von Migranten (in Deutschland geborene Kinder aus eingewanderten Familien), so ist diese Differenzierung hinsichtlich ihrer generationsspezifischen, schichtspezifischen, herkunftsspezifischen, regionalspezifischen Kenntnisse und Bedingungen umso wichtiger. Allerdings sollte dies in der Regel nicht zu einer Fortschreibung von Segregation führen, indem z.B. eine Art politisch-historischer Nachhilfeunterricht für Schüler aus Einwandererfamilien oder bestimmten Einwanderergruppen etabliert wird. Dies trüge die Gefahr der Ausgrenzung und Ethnisierung und damit der möglichen Fortschreibung eines marginalisierten Status in sich.

#### **f. „Glokalisierung“ der historisch-politischen Bildung (in der Schule)**

Historische und politische Bildung ist nicht nur komplex, sie ist insbesondere für Schüler oftmals auch sehr abstrakt. Schüler können oft (noch) nicht nachvollziehen,

---

<sup>57</sup> Die Projekte und Bildungsangebote des Fritz-Bauer-Instituts in Frankfurt, des Anne Frank Zentrums in Berlin und des Anne Frank Hauses in Amsterdam zielen in diese Richtung, indem u.a. am Beispiel der Lebensgeschichte der Anne Frank, die universelle und heutige Bedeutung dieser individuellen Geschichte für auszuhandelnde Gruppenidentitäten genutzt wird.

<sup>58</sup> Diese Heterogenität ist allerdings ein zweischneidiges Schwert. Mag sie die didaktische Vermittlung erschweren und das Lernniveau nivellieren, so bürgt sie doch auch für ein hohes Maß an Multiperspektivität des Unterrichts und der Lerngruppe.

wofür politisches und historisches Wissen notwendig ist, was gelegentlich zu Frustrationen oder Abneigungen gegenüber dem Fach Geschichte führt. Eine Möglichkeit, diese Abneigung zu überwinden, ist Anschaulichkeit durch lebensweltlichen Bezug. Historisches Wissen wird leichter verstehbar, wenn die Vermittlung des historischen Stoffes an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anknüpft. Historisch-politische Bildung für Schüler aus Einwanderfamilien (bzw. in gemischten Gruppen) sollte also an die Alltagserfahrungen dieser Schüler anknüpfen. Dies bedeutet u.a., dass ein Zugang zur Vermittlung historisch-politischen Wissens über die Anknüpfung an Familienerzählungen und die Migrationserfahrungen der Familien sinnvoll sein kann. Auch sollte an den inter-, bi- oder pluri-kulturellen Hintergrund der Schüler aus eingewanderten Familien angeknüpft werden. Solch ein Perspektivwechsel führt notwendigerweise zu einer Auflösung einer rein nationalen Betrachtung der Geschichte. Er ermöglicht die Verbindung lokaler Erfahrungen im Einwanderungsland mit den übernationalen oder globalen (familiären oder gruppenspezifischen) Erzählungen und Erinnerungen. Solch ein Ansatz könnte also im Sinn von Robert Robertson als glocal bezeichnet werden.<sup>59</sup>

Die folgenden Handlungsempfehlungen richten sich an Schulen und die schulische Bildung (2.), außerschulische Bildungsträger, insbesondere Stiftungen (3.), Gedenkstätten und Museen (4.) und an die Wissenschaft und die Bildungs- bzw. Integrationspolitik (5.), soweit sie sich mit Bildungsfragen beschäftigt. Die Grenzen der Handlungsempfehlungen sind dabei nicht immer glasklar geschnitten, sondern an manchen Stellen fließend. Einige Empfehlungen oder Projektvorschläge betreffen auch gleich mehrere gesellschaftliche Bereiche oder Akteure. So gibt es bei Empfehlungen für Schulen immer auch eine Schnittstelle zur Bildungspolitik, einige Empfehlungen richten sich auch unmittelbar an zwei Bereiche (z.B. der Museumskoffer an Museen und an Schulen).

## **8.2 Handlungsempfehlungen für den Bereich der Schule und der schulischen Bildung**

### *Allgemeine Empfehlungen*

*Die Ausgestaltung der Bildungslandschaft und die Entwicklung von Curricula in der Einwanderungsgesellschaft sind ein komplexes Unterfangen. Sie bedürfen im föderal*

---

<sup>59</sup> Roland Robertson: Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, in: Ulrich Beck (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt 1998, S. 192-220.

*verfassten Deutschland des Austauschs der Erfahrungen einzelner Akteure, insbesondere der Bundesländer, der Schulbuchverlage, der Schulbuchautoren und der die Materialien einsetzenden Lehrerschaft. Bei der Entwicklung von Curricula und Lehrmaterial sollte auch grenzüberschreitend an die Erfahrungen anderer Einwanderungsländer angeknüpft werden.*

#### **a. Reform von Curricula**

In Curricula auf Landesebene haben die Themen Migration und Integration in den letzten Jahren zunehmend Berücksichtigung gefunden. In zahlreichen Curricula hat das Thema für die Fächer Geschichte, Politik/Gemeinschaftskunde und Erdkunde Einzug gehalten. Allerdings gilt dies nicht für alle Bundesländer bzw. nicht für alle Bundesländer gleichermaßen. Selbst in den einzelnen Bundesländern gibt es gravierende Unterschiede zwischen den Fächern. Über die Erfahrungen, aber auch die Desiderata dieser Curricula-reform sollte ein die Bundesländer übergreifender Erfahrungsaustausch angeregt werden. Dies könnte auf Vorschlag der Kultusministerkonferenz oder aber eines Kultusministeriums geschehen. Auch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung wäre ein geeigneter Akteur, um diesen Anstoß zu liefern. Stiftungen könnten diese Idee ebenfalls lancieren und einen entsprechenden Ort für einen informellen Gedankenaustausch anbieten. Zu solch einem Austausch sollten Fachreferenten der Kultusministerien, Vertreter von Schulbuchverlagen, Schulbuchautoren und weitere Praktiker aus dem schulischen Bildungsbereich (Lehrer, aber auch Wissenschaftler) eingeladen werden. Um solch eine Gruppe handlungsfähig zu halten und nicht gleich Vertreter von 16 womöglich dissonanten Bundesländern an einen Tisch bringen zu müssen, wird vorgeschlagen, mit einer Auswahl von maximal drei bis vier Bundesländern zu beginnen. Bei Erfolg könnte das Modell dann weitere Bundesländer einbeziehen.

Die angemessene (und rechtzeitige) Berücksichtigung der Themen Migration und Integration, weiterer Minderheitsfragen in Curricula sowie eine offene Debatte darüber können grundsätzlichen Konflikten vorbeugen. Vernachlässigen die in Politik und Gesellschaft einflussreich handelnden Akteure, dieses Thema zu besetzen, kann es zu massiven Konflikten kommen, wie das Beispiel der USA zeigt. Hier entbrannten um Curriculafragen seit den späten Achtzigerjahren so genannte culture wars. In diesen Kulturkriegen wurde vor allem um die Berücksichtigung von Minderheiten und deren Geschichte in Curricula gestritten. Dabei gelangte insbesondere der Kanon der western civilization an colleges, aber auch an high schools unter Beschuss. Diese Auseinandersetzungen führten zu starken Polarisierungen und letztlich zur Fragmentierung der Bildungslandschaft.

## **b. Erstellung von Bildungsmaterial und Unterrichtseinheiten**

*Die Curriculaentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft muss zur Fort- und Neu-Entwicklung von Lehrmaterial führen. Dabei sollten Curricula und Lehrmaterialien die Diversität berücksichtigen, die durch Europäisierung, Globalisierung und Migration entsteht. Dies bedeutet zwar nicht den Abschied von der tradierten Nationalgeschichte, aber eine deutliche Erweiterung und Ergänzung bisheriger Perspektiven.*

Werden Curricula erweitert und modifiziert, so hat dies Auswirkungen auf das in Schulen verwendete Bildungsmaterial, insbesondere die Lehrbücher. Ein Modellprojekt zur Entwicklung neuen historischen und politischen Lehrmaterials und neuer Ansätze (Bildungskonzepte, Seminare, Unterrichtseinheiten, Schulbuchkapitel) könnte hierzu bedeutende Anstöße liefern. Dabei wären zwei Wege denkbar: entweder könnte man einen top down- oder einen bottom up-Ansatz verfolgen. Der Zugang von oben bedeutet, dass die Akteure, die man zu einem Workshop über Curriculareform an einen Tisch brächte, im Anschluss, d.h. nach Einigung und Kompromisserzielung, konkrete Vorschläge für die Reform von Lehrmaterialien machen. Der Zugang von unten hingegen würde die Entwicklung von Lehrmaterialien Lehrern oder Studenten überlassen, z.B. in einer Serie von Workshops oder in einer mehrwöchigen Sommerschule. Für die letztere Verfahrensweise liegen bereits Erfahrungswerte vor, die mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung im Jahr 2003 erzielt wurden. Aus einer studentischen Sommerschule zum Thema „Migration und Integration in modernen Gesellschaften: Bildung als Herausforderung“ ging aus der Kooperation von deutschen und polnischen Studierenden Lehrmaterial für den Geschichts- und Politikunterricht hervor (vgl. <http://www.networkmigration.org/summerschool2003>).

Ob bottom up- oder top down-Ansatz (oder beides gleichzeitig) gewählt wird, auf jeden Fall sollten in die Akteurskonstellationen auch Bildungsträger der Erwachsenenbildung (z.B. Landesverbände der Volkshochschulen, Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung) und Selbstorganisationen von Einwanderern einbezogen werden. Sie können nicht nur wichtige inhaltliche Anregungen liefern, sondern auch für die Verbreitung des Lehrmaterials sorgen, insbesondere wenn es um Material jenseits der Schullehrbücher geht. Bei Schulbüchern gestaltet sich solch ein partizipativer Ansatz sehr viel schwieriger, da sie die Hürde der ministeriellen Zulassung nehmen müssen. Die Teilhabe von Lehrern, insbesondere aber von Studenten, bei der Entwicklung von Lehrmaterial und Konzepten mag erst einmal Skepsis erzeugen, jedoch ist der Multiplikationseffekt und das Ausmaß der Legitimität nicht zu unterschätzen, wenn bei solch einem Projekt schon in der Ausbildung künftiger Lehrer angesetzt wird. Ein Medium, das bereits mit innova-

tiven Lehrangeboten zum Thema Migration und Geschichte aufwartet, ist die Webseite Lehrer-Online (<http://www.lehrer-online.de/>). Hier finden sich vor allem im Bereich Exil-Club (<http://www.exil-club.de>) Themenstationen und Unterrichtsvorschläge zu den Bereichen Ein- und Auswanderung, z.B. Polen in Deutschland, Deutsche in Amerika, Deutsche Türken - Türkische Deutsche?, Spätaussiedler: Wissen über Russlanddeutsche, Exillyrik usw. Was bislang allerdings fehlt, sind thematische Einheiten, die über den engeren Bereich der Migrationsgeschichte hinausgehen und Angebote liefern, wie der tradierte Kanon des schulischen Geschichtsunterrichts unter den Bedingungen von Diversität im Klassenzimmer vermittelt werden kann. Beispielhaft könnte solch innovatives Lehrmaterial aus Projektarbeit an Schulen und dem Erfahrungsaustausch von Lehrern verschiedener, stark durch Einwanderung geprägter Schulen hervorgehen.

### **c. Lehrerausbildung und -fortbildung**

*Eine reformierte, für die Einwanderungsgesellschaft passgerechte Lehrerausbildung und -fortbildung sollte Programme der interkulturellen Bildung mit den Methoden und der Didaktik der Historiker und der Geschichtsdidaktiker in einem interdisziplinären Rahmen zusammenführen. Darüber hinaus gilt es, Strategien zu entwickeln, Schüler aus eingewanderten Familien für das Studium des Lehramts zu gewinnen, so dass erstens für Schüler auch Vorbilder in der Lehrerschaft vorhanden sind und zweitens Personen mit migrationsspezifischen Erfahrungen und entsprechender Sensibilisierung den Schulalltag bereichern.*

Die Lehrerfortbildung in Deutschland ist institutionell gut ausgebaut. Somit besteht kein prinzipieller Bedarf für institutionelle Innovationen. Jedoch gibt es deutliche Lücken in der gegenwärtigen Form und den Inhalten der Lehrerfortbildung. Es besteht z.B. die Notwendigkeit, der heutigen Schülergeneration eine zeitgemäße und moderne Vorstellung von den historischen, politischen und sozialen Zusammenhängen innerhalb einer durch globale Migration geprägten Gesellschaft zu vermitteln. Diese Forderung ist kein didaktischer Selbstzweck, sondern eine eminent wichtige gesellschaftliche, politische und pädagogische Herausforderung, die es anzunehmen gilt, um Schüler und Lehrer und somit die zukünftige deutsche Gesellschaft fit für Einwanderung, Integration, Partizipation und das Leben in einer durch Vielfalt geprägten Gegenwart und Zukunft zu machen.

Da nicht allein auf die Umsetzung des Wissens durch den Eintritt einer neuen Lehrergeneration in den Schuldienst gewartet werden kann, gilt es, das formal gut entwickelte, etablierte und anerkannte Instrument der Lehrerfortbildung zu nutzen, um einen schnelleren Wissensumschlag zu bewirken. Man sollte das Experten-

wissen von Historikern, Geschichtsdidaktikern, Politologen, Soziologen und Erziehungswissenschaftlern stärker durch Seminare und Fortbildung für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer aktivieren und für die Schulen nutzbar machen. Das Thema Migration könnte so als wesentliche und allgemein akzeptierte, selbstverständliche Unterrichtseinheit in den Fächern Geschichte und Politik etabliert werden. Die Erfahrung wie auch die Ergebnisse der eigenen Umfragen an deutschen Schulen (s. o.) zeigen, dass diese Forderung den aktuellen Bedürfnissen von Lehrern und Schülern mehr als entspricht.

Konzepte interkultureller Bildung und Pädagogik stehen in Deutschland zur Verfügung, Expertise hierzu ist an deutschen Universitäten vorhanden, auch wenn diese Kenntnisse bislang nicht flächendeckend in der Lehreraus- und -fortbildung (für Geschichts- und Politiklehrer) vermittelt werden. Strukturelle Defizite gibt es allerdings durch mangelnde Kooperationen, insbesondere zwischen Historikern, Geschichtsdidaktikern und der interkulturellen Pädagogik. Hier bestehen nur selten enge Kooperationsbeziehungen. Dies gilt für das (nicht konfliktfreie) Feld von Historikern zu Geschichtsdidaktikern wie auch für das Verhältnis der interkulturellen Pädagogik zu den anderen beiden Bereichen.

Ein Reformprojekt könnte dort ansetzen, wo die Programme der interkulturellen Bildung in der Lehrerbildung (und der Lehrerfortbildung) mit den Methoden und der Didaktik der Historiker und jener der Geschichtsdidaktiker in einem interdisziplinären Rahmen zusammengeführt werden. Die Umfrage unter Lehrern zeigte, dass es hier einen ungedeckten Bedarf gibt. Nur wenige der befragten Geschichtslehrer hatten in ihrer Ausbildung oder durch Fortbildungen Kenntnisse der interkulturellen Pädagogik erworben.<sup>60</sup> Die meisten hielten die Vermittlung solcher Kenntnisse aber für notwendig und wünschenswert. In die Lehrerbildung für Geschichts- und Politiklehrer wie auch an Orten der Lehrerfortbildung (z.B. LISUM in Berlin, Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW in Soest) sollten daher stärker Methoden und Wissensvermittlung der interkulturellen Pädagogik implementiert werden. Musterprojekte könnten und sollten auch auf lokaler Ebene ansetzen und dabei mit bestehenden lokalen Initiativen der Lehrerfortbildung kooperieren. Ein Beispiel wäre u.a. das vom Bundesministerium des Inneren geförderte Projekt Integration der CPH-Jugendakademie in Nürnberg (<http://www.projekt-integration.de>).

---

<sup>60</sup> Die Vermittlung der Erkenntnisse aus der interkulturellen Pädagogik sollte aber nicht auf die Geschichts- und Politiklehrer beschränkt bleiben. Diese Kenntnisse können Lehrern aller Schulfächer nützen.



Idealerweise sollten perspektivisch auch mehr Lehrer an deutschen Schulen eingesetzt werden, die selbst eingewandert sind oder aus eingewanderten Familien stammen. Sie würden eine erweiterte Perspektive und vor allem auch lebensgeschichtliche Erfahrungen einbringen, die im Schulalltag wichtig sind. Nicht zuletzt könnten Lehrer mit solch einem Hintergrund authentische Vorbilder für Schüler aus eingewanderten Familien liefern. Zurzeit scheitert diese Idee allerdings auch daran, dass die Rate der Lehrer und das Lehramt studierenden Studenten aus eingewanderten Familien vergleichsweise gering ist. Die Auswahl des Studienfachs zielt bei Einwanderern in der Gegenwart eher auf die harten und marktgängigen Fächer wie Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften, Medizin oder Rechtswissenschaften, was ein typisches Muster für Bildungsaufsteiger widerspiegelt. Hier gilt es, Strategien zu entwickeln, Schüler aus eingewanderten Familien für das Studium des Lehramts zu gewinnen. Dies könnte durch ein gezieltes Förderprogramm innerhalb der bestehenden Studienförderwerke geschehen oder aber durch ein separat zu etablierendes Förderwerk, das sich gezielt an Schüler aus eingewanderten Familien richtet und sie fördert.

#### **d. Ausbau und Etablierung von Städte- und Schulpartnerschaften**

*In Schulpartnerschaften sollten Projekte zu Migrations- und Minderheitengeschichte bearbeitet werden. Dies ermöglicht einen konkreten Austausch, schafft Sichtbarkeit von Minderheiten und Migranten und bietet Möglichkeiten zur Identifikation und kritischen Auseinandersetzung. Darüber hinaus trüge es zur Herausbildung eines multiperspektivischen Bildes der Gegenwart und Vergangenheit bei.*

Migration und Migrationsgeschichte böten, da per definitionem überregional ausgerichtet bzw. Räume und Gesellschaften verknüpfend, einen optimalen Ausgangspunkt, um bestehende oder noch zu etablierende Schulpartnerschaften inhaltlich stärker mit Leben zu erfüllen. Innerhalb bestehender Städte- bzw. Schulpartnerschaften wäre an eine Intensivierung und einen Ausbau bestehender Kooperation zu denken. Hierbei könnte nicht nur an bestehende Partnerschaften, sondern auch an historisch gewachsene regionale, oft durch Migration bewirkte Verflechtungen angeknüpft werden (z.B. Ruhrgebiet/Oberschlesien; Württemberg/Italien; Bayern und Baden-Württemberg/Siebenbürgen, aber auch die Verflechtungen durch Zwangsmigration und Zwangsarbeit). Schulpartnerschaften, Schulaustausch und Begegnungen von Schülern und Lehrern wären für einen deutsch-türkischen, einen deutsch-russischen, einen deutsch-polnischen usw. Austausch denkbar, um so u.a. an die Geschichte der jeweiligen Migrationen anzuknüpfen, zu erinnern und ein vertieftes, historisch informiertes Verständnis für die komplexen

Zusammenhänge dieser auch für die Gegenwart und Zukunft bedeutenden Entwicklungen zu schaffen. Hierbei ließe sich an bestehende europäische und von der EU geförderte Projekte anknüpfen, zum Beispiel an das Projekt europäischer Schulpartnerschaften (eTwinning - Schulpartnerschaften in Europa, <http://www.etwinning.de>).

### *Projektempfehlungen*

#### **a. Schülerwettbewerb: Meine Geschichte – Deine Geschichte – Unsere Geschichte**

*Historische Erzählungen sind oft nach sozialen und ethnischen Gruppen getrennt. Dies gilt insbesondere im Vergleich von Einwanderern zur autochthonen Bevölkerung. Diese Trennung lässt sich nur durch einen Dialog aufheben, der durch einen Wettbewerb angestoßen werden könnte.*

Das Geschichtsbewusstsein von Schülern an deutschen Schulen unterscheidet sich je nach ethnischem, vor allem aber auch sozialem Hintergrund, obwohl die Schüler insgesamt dem gleichen Unterricht ausgesetzt sind und nach den gleichen Lehrmaterialien lernen. Vereinfacht kann man sagen, so zeigen es auch die Ergebnisse unserer empirischen Erhebung, dass Schüler aus nicht eingewanderten Familien einen stärkeren Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust empfinden, während Schüler aus eingewanderten Familien sich sehr viel stärker als Schüler aus nicht-ingewanderten Familien mit der (eigenen) Migrationsgeschichte identifizieren. Zwar sind die Geschichtsbilder der Schüler nicht dichotom entgegengesetzt, sondern überlappen sich vielfach. Einwanderer eignen sich die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts an, während autochthone Schüler die Migrationsgeschichte auch als Teil ihrer eigenen Geschichte sehen.

Dennoch lässt sich feststellen, dass es einen Gegensatz von „meiner“ zu „deiner“ Geschichte gibt, je nachdem, ob es sich um Schüler handelt, die aus eingewanderten Familien stammen oder nicht. Was die gemeinsame Geschichte („unsere Geschichte“) ausmacht, ist also nicht klar umrissen. Diese Trennung lässt sich nicht einfach aufheben, da sie u.a. auch mit den verschiedenen familiären Erzählungen zu tun hat, die das Geschichtsbild und das Geschichtsbewusstsein der Schüler prägen. Ein Schritt, um die Trennung der Lebenswelten und der lebensweltlichen Erzählungen zu überwinden, wäre ein Schülerwettbewerb, der diese Erzählungen in einen Dialog setzt. Nach dem bewährten Muster von Schülergeschichtswettbewerben (etwa der Körber-Stiftung, der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und

Zukunft“ oder der Robert Bosch Stiftung) könnte ein Wettbewerb zum Thema „Meine Geschichte – Deine Geschichte – unsere Geschichte“ ausgeschrieben werden, der versucht, hier Brücken der Verständigung und des Dialogs zu schlagen. Dafür sollte z.B. eine Wettbewerbsfrage formuliert werden, die an die unterschiedlichen familiären Narrative anknüpft und diese zur Grundlage der Reflektion macht.

Ziel eines solchen Wettbewerbs wäre nicht in erster Linie die Hervorbringung faktischer, historischer Kenntnisse, sondern der Lernerfolg, dass Geschichtsbilder sehr stark von den eigenen familiären Prägungen und Erzählungen abhängen. Aus diesem Dialog könnte dann ein historisches Bewusstsein über die gemeinsame Geschichte und ihre vielen Erzählungen, aber auch über ihre Differenzen resultieren. Solch ein Dialog wäre allerdings nicht als Bundeswettbewerb möglich, da er davon lebt, dass sich in ausgewogener Zahl Schüler aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien beteiligen. Am Besten würde der Wettbewerb also an einigen ausgewählten Schulen durchgeführt, die einen erheblichen Anteil an Migranten unter ihrer Schülerschaft haben.

#### **b. Ausbau von Informationsportalen zur Migrationsgeschichte**

*Das Internet bietet mit seiner Möglichkeit zur grenzenlosen und dezentralen Kommunikation ideale Voraussetzungen, um historisch-politische Bildungsprojekte umzusetzen. Interaktive Internetausstellungen zur Migrationsgeschichte bieten hierfür ein gutes Medium, das vor allem im schulischen Geschichts- und Politikunterricht als Ergänzung eingesetzt werden kann.*

Das Internet ist das zentrale Medium für die Informationsgewinnung der heutigen Schülergeneration. Die Vermittlung historischen und politischen Wissens muss diese Tatsache in Rechnung stellen, insbesondere auch, wenn es um die visuelle Darstellung und Vermittlung von Wissen geht. Visualisierte und erzählte Migrationsgeschichte könnte durch ein zentrales Portal für die Zeitgeschichte der Migration am Beispiel von Lebensgeschichten vermittelt werden. Da es in den letzten knapp zehn Jahren zahlreiche migrationsgeschichtliche Ausstellungen in Deutschland gegeben hat (Deutsches Historisches Museum Berlin, DOMiT e.V. Köln, Ruhrlandmuseum Essen, Kreuzbergmuseum Berlin, Historisches Museum der Stadt Frankfurt, Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen, Zeche Hannover in Bochum, Museum Europäischer Kulturen Berlin, Museum der Arbeit in Hamburg, Museumsdorf Cloppenburg) und die historische Forschung zu diesem Thema zunimmt, gibt es mittlerweile ausreichend Expertise und Dokumente, die die Lebensgeschichten durch historische Quellen ergänzen können.

Zur Migrationsgeschichte in Deutschland gibt es mittlerweile verschiedene Webseiten, die hierfür als Beispiel oder Ausgangspunkt dienen können, u.a. <http://www.einfamilienalbum.de>, die Geschichte einer binationalen deutsch-türkischen Familie und ihrer Migrationsgeschichte oder aber das Webportal <http://www.angekommen.com>. Letzteres ist ein Projekt, das zum 40. Jahrestag der Anwerbung des millionsten Gastarbeiters im September 2004 durch das Landeszentrum für Zuwanderung in Solingen umgesetzt wurde. Es erzählt anhand von neun Lebensgeschichten portugiesischer Arbeitsmigranten und durch Einbeziehung historischer Dokumente die Geschichte der „Gastarbeiter“ in Deutschland. Aus gegebenem Anlass wurde dieses Portal im Jahr 2005 (50. Jahrestag des deutsch-italienischen Anwerbevertrags aus dem Jahr 1955) um sieben deutsch-italienische Lebensgeschichten erweitert. Um das Portal für den Bereich der Arbeitsmigration zwischen 1955 und 1973 zu vervollständigen, bedürfte es zumindest der Erweiterung um die Geschichte der „Gastarbeiter“ aus vier weiteren bedeutenden Anwerbeländern (Griechenland, Jugoslawien, Spanien und die Türkei).<sup>61</sup> Außerdem könnte man erwägen, die anders gelagerte Geschichte der Werkvertragarbeitnehmer in der DDR einzubeziehen. Diese wurden aus befreundeten sozialistischen Ländern wie Bulgarien, Kuba, Polen, Mosambik oder Vietnam angeworben. Auch wäre mittelfristig die Ergänzung um Lebensgeschichten von Aussiedlern, russisch-jüdischen Kontingentflüchtlingen, Kriegsflüchtlingen und Asylbewerbern denkbar.

### **8.3 Handlungsempfehlungen für den Bereich der außerschulischen Bildungsorganisationen (insbesondere Stiftungen und Stiftungs-k Kooperationen)**

#### **a. „Sei mein Vorbild!“,: Parlamentsabgeordnete als Vermittler und Leitfiguren politischen Engagements**

*Integration und Partizipation von Einwanderern braucht erfolgreiche Vorbilder und einen politischen Dialog. Dieser Dialog sollte mit den gewählten Repräsentanten in den verschiedenen Parlamenten stattfinden, in denen zunehmend auch Abgeordnete aus Einwanderer-communities zu finden sind. Ein nachhaltiger Dialog könnte zu einer Art Mentorenschaft von Politikern für Einwanderer führen.*

Von den kommunalen Parlamenten aufwärts bis zum Bundestag gibt es zahlreiche Abgeordnete, die selbst eingewandert sind oder aus eingewanderten Familien

---

<sup>61</sup> Die Liste der Anwerbeländer umfasste auch Marokko und Tunesien bzw. für Krankenschwestern auch Süd-Korea. Die Anzahl der Anwerbungen war in diesen Ländern allerdings recht gering.

stammen. Unter ihnen finden sich prominente Vertreter wie Cem Özdemir, aber auch zahlreiche Personen, die (noch) nicht im Rampenlicht der Öffentlichkeit stehen. Es gibt bereits allein über 50 türkisch-stämmige Abgeordnete in deutschen Parlamenten (vgl. Newsletter Migration und Bevölkerung Ausgabe 7, September 2005, <http://www.migration-info.de>).

Abgeordnete, die selbst aus eingewanderten Familien stammen, können im Bereich der politischen Bildung eine Leit- und Orientierungsfunktion für Jugendliche, insbesondere jugendliche Einwanderer ausüben. Diese Leitfunktion könnte systematisch auf- und ausgebaut werden, indem diese Abgeordneten für Maßnahmen der politischen Bildung gewonnen werden. Denkbar wäre z.B. ein gezieltes Seminarprogramm für jugendliche und studentische Einwanderer, bei dem Politiker als Referenten und Betreuer agieren. Hieraus könnte mittelfristig ein Mentorenprogramm resultieren, durch das Abgeordnete die ehemaligen Seminarteilnehmer betreuen und fördern. Dieses Modul ließe sich auch mit dem Projektvorschlag Start plus (s. u.) verbinden. Solch ein systematischer Einbezug von Vorbildern (aus den unterschiedlichen Berufen) und von Parlamentariern als Referenten und auch Mentoren erfolgte z.B. im Projekt Merhaba der Thomas Morus-Akademie (<http://www.tma-bensberg.de/>), an das angeknüpft werden könnte.

#### **b. Ausbildung, Förderung und Vernetzung von (Nachwuchs-)Sprechern aus Einwanderer-communities**

*Einem großen Teil der Einwanderer-Communities in Deutschland fehlt eine Elite, die die Sprecherfunktion in der Öffentlichkeit ausüben kann. Um diesen Zustand zu überwinden, muss systematisch in die Bildung und Ausbildung jüngerer Migranten investiert werden, die diese Rolle in Zukunft spielen können und so zu Vermittlern zwischen Aufnahmegesellschaft und Einwanderern werden können. Die großen Stiftungen haben alle das Thema Migration für ihre Arbeit entdeckt und einschlägige Förderprogramme aufgelegt. Bei den erfolgreichen Stiftungsprojekten ließe sich nicht nur anknüpfen, um Inhalte und Ziele zu erweitern und den Aspekt der historisch-politischen Bildung stärker zu verankern, sondern auch um eine Einwandererelite aus Stiftungsprojekten zu rekrutieren.*

Stiftungen in der Bundesrepublik sind mittlerweile in die gezielte Förderung von Kindern aus eingewanderten Familien eingestiegen, und zwar vom Kindergartenalter an aufwärts. Dabei geht es einerseits um die materielle und ideelle Unterstützung hoch motivierter und in der Regel auch überdurchschnittlich talentierter Kinder und Jugendlicher, andererseits um Netzwerkbildung unter diesen Personen. Die beiden bedeutendsten Programme in diesem Bereich sind „Talent im

Land“ der Robert Bosch Stiftung<sup>62</sup> und START der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. Die Programme fördern Schüler aus Einwandererfamilien materiell mit einem monatlichen Bildungsgeld, einer PC-Grundausstattung mit Internetanschluss sowie ideeller Förderung durch ein spezielles Bildungsprogramm. Dieses Bildungsprogramm offeriert den Stipendiaten Seminare innerhalb des Schulhalbjahrs. Die Themenschwerpunkte sind vielfältig, u.a. Rhetorik, Bewerbungstechniken, Studienförderwege, creative writing, Verhaltensseminare, Grundrechte, aber auch Themen wie Kunst oder „Wie werde ich Unternehmer“. Die Stipendiaten bilden eine junge Elite von Zuwandererkindern. Diese bereits ausgewählte Gruppe böte eine ideale Grundlage, um 1. die Themenschwerpunkte der Programme zu erweitern, 2. die Förderung über die Schulzeit hinaus ins Studium zu verlängern oder aber ein spezielles Studienförderprogramm aufzulegen und 3. die Stipendiaten eine Gegenleistung für die erhaltene Förderung erbringen zu lassen.<sup>63</sup>

Die Erweiterung der Programme könnte darin bestehen, dass von weiteren kooperierenden Stiftungen<sup>64</sup> Seminare zur historischen und politischen Bildung angeboten werden und somit die bereits bestehenden Seminarprogramme ergänzt werden. Zudem wäre zu überlegen, ob für Stipendiaten ein spezielles Anschlussförderprogramm aufgelegt werden sollte. Zwar werden Stipendiaten schon während ihrer Stipendiumslaufzeit in Kontakt mit den einschlägigen Förderwerken (Studienstiftung, politische Stiftungen der Parteien und Kirche) gebracht, doch erfolgt hier nur die Förderung einiger ehemaliger Stipendiaten, keine Gesamtförderung. Eine solche Förderung könnte sich gezielt an Studenten historischer und politikrelevanter Fächer wenden (Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Volkswirtschaftslehre).

Eine mögliche Weiterung der bestehenden Programme bestünde in der Entwicklung eines internen oder externen Mentoren-Programms,<sup>65</sup> das sich aus (ehemaligen) Teilnehmern speist.<sup>66</sup> Diese könnten als Berater den jeweils neuen Stipendiaten (damit intern) zur Seite gestellt werden. Alternativ oder auch zusätzlich

---

<sup>62</sup> Die Robert Bosch Stiftung kooperiert in diesem Programm mit der Markelstiftung und der Landesstiftung Baden-Württemberg.

<sup>63</sup> Im Herbst 2006 hat die Vodafone Stiftung Deutschland das Programm „Chancen“ aufgelegt. Mit ihm werden zehn hochbegabte Studenten aus eingewanderten Familien gefördert. Die Förderung beschränkt sich allerdings auf die Fächer Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaften an vier privaten Hochschulen.

<sup>64</sup> Innerhalb des Programms der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung kooperieren ca. 50 verschiedene Partner, u.a. Stiftungen, Ministerien, Kommunen und Unternehmen.

<sup>65</sup> Ein erster Versuch des (internen) Mentorings läuft bereits seit dem Jahr 2005 innerhalb des START-Programms in Berlin und im Rhein-Main-Gebiet.

könnte mit dem Stipendium zur Bedingung gemacht werden, dass die Stipendiaten nach Ende des Stipendiums einem – eventuell auch lernschwachen – Schüler aus einer eingewanderten Familie als Mentor dienen (also extern). Die Vorschläge zur Erweiterung der Programme zielen auf die Elitenbildung und -rekrutierung aus der Schicht der Einwanderer. Dieses Vorhaben lässt sich nicht innerhalb weniger Jahre bewerkstelligen, sondern ist ein Prozess, der über Jahrzehnte bzw. über Generationen abläuft.

Perspektivisch ließe sich auch an den Aufbau eines eigenen Förderwerks denken, sei es für Studenten aus eingewanderten Familien insgesamt oder aber für muslimische Studenten, sofern sich die (heterogenen) muslimischen Gemeinschaften auf ein Förderwerk einigen könnten, das dann analog zu den beiden kirchlichen Förderwerken Cusanus und Villigst operieren könnte. Die überzeugendste Lösung für solch ein Vorhaben wäre allerdings, wenn es nicht von außerhalb (Staat, Stiftungen) angestoßen und finanziert würde, sondern aus der Mitte der Einwanderercommunities initiiert würde. Dies setzt allerdings eine finanzielle Eigenbeteiligung der communities voraus, die bislang oftmals keine Mäzenatentätigkeit entfaltet haben oder aber diese im Herkunftsland (der Vorfahren) ausüben.

### **c. Bildung durch Medien – Bindung an Medien:**

#### **Journalisten- und Integrationspreis „Einwanderungsland Deutschland“**

*Medien spielen bei der Integration von Einwanderern eine bedeutende Rolle, da sie das Bild über Einwanderung und Integration maßgeblich mitbestimmen, oft allerdings in einer eher stereotypen Art und Weise. Dies ließe sich in Ansätzen verbessern, indem ein Medien- und Journalistenpreis ausgelobt würde, der die differenzierte und sachgerechte Darstellung der Themen Migration und Integration auszeichnet.*

Zur politischen Bildung im weiteren Sinn gehört auch die Arbeit der Medien und Journalisten. Die Medien sind von Kritikern oft dafür gerügt worden, dass sie die Themen Migration und Integration entweder vernachlässigt haben oder vorwiegend über die Probleme und negativen Seiten wie Ausländerkriminalität, schulisches Versagen von Einwanderern, Parallelgesellschaften, Kulturkonflikte zwischen muslimischen Einwanderern und der deutschen Gesellschaft usw. berichtet

---

<sup>66</sup> Ein solches Mentorenprogramm, allerdings für Doktoranden, die nicht notwendigerweise aus Einwandererfamilien stammen, betreibt die Schering Stiftung in Berlin für Naturwissenschaftler und Pharmazeuten. Dabei werden die gegenwärtigen Jahrgänge von den Vorgängern von vor zehn Jahren betreut, so dass eine intergenerationelle Vernetzung entsteht. Innerhalb des START-Programms könnte der seit zwei Jahren bestehende Alumni-Verein in Zukunft eine solche Rolle übernehmen.

haben. Die Kritik ist in dieser Form nicht mehr aufrecht zu erhalten. Mit der Debatte um ein neues Staatsangehörigkeitsgesetz und der Debatte um ein Zuwanderungsgesetz und der allgemeinen Politisierung der Fragen von Migration und Integration sind diese Bereiche zu Hauptthemen in der Presse, im Rundfunk und im Fernsehen geworden. Das Ausmaß der Berichterstattung ist deutlich gestiegen. Die Feststellung, dass Migration und Integration allerdings nach wie vor eher negativ besetzte Themen sind, gilt vielfach noch. Es ist sehr viel häufiger vom Scheitern als vom Gelingen der Einwanderungsgesellschaft Deutschland zu lesen, zu hören oder zu sehen als von deren Gelingen. Die Normalität oder der „Normalfall Migration“<sup>67</sup> ist in den Medien unterrepräsentiert, obwohl es mittlerweile sogar eigene Redaktionen und Sender gibt, die sich speziell um die Themen Migration und Integration kümmern oder sogar fremdsprachliche Programme senden, die als Zielgruppe Einwanderer haben.<sup>68</sup>

Freien und kritischen Medien kann und soll natürlich nicht vorgeschrieben werden, wie Migration und Integration dargestellt werden, schon gar nicht kann es darum gehen, Erfolgsmeldungen anzumahnen. Man kann allerdings Anreize setzen, dass die Zwischentöne aus dem Einwanderungsland Deutschland hörbarer werden. Dies ließe sich z.B. durch die Schaffung eines bedeutenden und angesehenen Medien- oder Journalistenpreises anstoßen, der zur besten Sendezeit verliehen wird. Solch ein Preis, der sich an Journalisten insgesamt, nicht allein an Journalisten mit Migrationshintergrund richten sollte,<sup>69</sup> könnte für vorbildliche Reportagen über das Einwanderungsland Deutschland und für vorbildliche Integrationsprojekte ausgelobt werden. Analog zum Integrationspreis der Bertelsmann-Stiftung und des Bundesinnenministeriums, der lokale und regionale Initiativen für vorbildliche Integration auszeichnet, könnte so die journalistische Arbeit über die Themen eine Aufwertung erfahren.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Klaus J. Bade und Jochen Oltmer: Normalfall Migration, Bonn 2004.

<sup>68</sup> Dazu zählen z.B. Radio MultiKulti des RBB, die Internationale Redaktion des SWR Hörfunks und das Funkhaus Europa des WDR.

<sup>69</sup> Ein exklusiv auf Journalisten mit Migrationshintergrund zielender Preis wäre unseres Erachtens eine kontraproduktive Sache, die der Tatsache nicht gerecht wird, dass es sich bei Migration und Integration um Querschnittsthemen handelt, die in der Regel nicht als gruppenspezifisch abgehandelt werden sollten. Ein separater Preis führt in der Regel zu einem geringeren Renommee. Dies ist beim Adalbert von Chamisso-Preis für eingewanderte Schriftsteller zu beobachten, der auf die Initiative der Robert Bosch Stiftung zurückgeht. Er kann nicht mit anderen Literaturpreisen konkurrieren, da er sich dem allgemeinen Wettbewerb entzieht und nur eine kleine Gruppe von Schriftstellern anspricht.

<sup>70</sup> Seit dem Jahr 2005 gibt es bereits den ARD-Medienpreis CIVIS für Integration und kulturelle Vielfalt in Europa, der Programmleistungen in Radio und Fernsehen auszeichnet, die besonders geeignet sind, das friedliche Zusammenleben in der europäischen Einwanderungsgesellschaft zu fördern ([www.wdr.de/tv/civis](http://www.wdr.de/tv/civis)).



Eine angemessene Repräsentation von Einwanderern in den Medien ist kein Selbstzweck oder nur eine gut gemeinte Geste. Sie sollte vielmehr im aufgeklärten Eigeninteresse der Medien liegen. Bei den Einwanderern in Deutschland handelt es sich schließlich um einen großen Markt. An diesem Markt haben die etablierten deutschsprachigen Medien allerdings nur einen geringen Anteil. Dies liegt u.a. an den Erfolgen der ethnischen Medien, seien dies russisch- oder türkischsprachige Zeitungen, die in Deutschland verlegt werden, seien dies Fernsehprogramme, die per Satellit direkt aus dem Herkunftsland empfangen werden. Hier liegt ein Kernproblem für die politische Bildung. Zwar spielen ethnische Medien eine wichtige Rolle für die Binnenintegration innerhalb von Einwanderer-communities, doch leisten sie in der Regel keinen großen Beitrag zur politischen Sozialisation in die Aufnahmegesellschaft, da ihr Themenspektrum meist auf das Herkunftsland und auf die eigene community ausgerichtet ist. Bei Satellitenprogrammen steht das Herkunftsland allein im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Eine Leser-, Hörer- oder Zuschauerbindung an die deutschen Medien ist also wichtig, wenn man diese politische Sozialisation erzielen möchte und aus Einwanderern sich engagierende Staatsbürger machen möchte. Die Bindung an deutsche Medien erreicht man aber nur, wenn sich Einwanderer mit ihren Anliegen in ganzer Breite in den deutschen Medien repräsentiert sehen. Die Reduktion auf die Rolle von Verursachern gesellschaftlicher Probleme läuft diesem Ziel entgegen.

#### **8.4 Handlungsempfehlungen für den Bereich der Museen und Gedenkstätten**

Museen und Gedenkstätten sind bedeutende Orte in Deutschland für die historische Selbstvergewisserung. Historische Museen waren im Rahmen des Nationsbildungsprozesses der Deutschen konstitutiv, und sind es bis in die Gegenwart, wie die Debatte um die beiden deutschen Nationalmuseen in Berlin (Deutsches Historisches Museum) und in Bonn (Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland) Mitte der Achtziger- bis Anfang der Neunzigerjahre zeigten. Dies gilt, obgleich in einem anderen Sinne, auch für zahlreiche Gedenkstätten, die an die Geschichte des Nationalsozialismus und die Geschichte der DDR erinnern. Zumindest die NS-Gedenkstätten waren konstitutiv für die Erinnerungspolitik der alten Bundesrepublik. Diese national-konstitutive Rolle von Museen und insbesondere von historischen Gedenkstätten führt unter den Bedingungen von Einwanderung zu bedeutenden Herausforderungen. Die ursprünglich oft ethnozentrische historische Darstellung und Deutung wird in Frage gestellt. Unter dem Druck dieser Herausforderungen entwickeln sich Museen und Gedenkstätten fort von ihrer ursprünglichen nationalen oder auch ethnozentrischen Ausrichtung. In den

Gedenkstätten wird daher mehr und mehr auf Menschenrechte, deren Verletzung und die historische Menschenrechtsbildung abgehoben. Damit tritt die Nationalgeschichte ein Stück zurück. Empirisch weiß man bislang sehr wenig über die Interaktion von Museen und Gedenkstätten in Deutschland mit ihren nicht-deutschen Besuchern bzw. Besuchern aus eingewanderten Familien. Hier gilt anzumerken, dass die Formulierung von Handlungs- und Projektempfehlungen daher noch ganz am Anfang steht.

### **a. Mehrsprachigkeit**

*Die meisten Museen und historischen Ausstellungen operieren fast ausschließlich mit deutschsprachigen Texten, Erklärungen, Führungen und Materialien. Diese Praxis ist für jenen Teil der Einwanderungsgesellschaft, der bislang noch über keine guten Deutschkenntnisse verfügt, eine zusätzliche Hürde, Museen und Ausstellungen zu besuchen. Hier sollten Versuche mit Mehrsprachigkeit gemacht werden. Neben Englisch für ein internationales Publikum böten sich Russisch und Türkisch für die beiden größten Einwanderergruppen in Deutschland an.*

Der Zugang von Migrant\*innen zu Institutionen der historischen Bildung, insbesondere zu Museen und Gedenkstätten scheidet oft nicht am mangelnden historischen Interesse, sondern ganz banal an den Hürden, die die Nicht-Beherrschung der deutschen Sprache mit sich bringt. Dies stellt Museen und Gedenkstätten, deren Angebote vorwiegend deutschsprachig sind, vor die Aufgabe, sich über die sprachliche Vermittlung ihrer Ausstellungs- und Bildungsinhalte Gedanken zu machen. Dafür gibt es drei mögliche Ansätze, und zwar erstens, indem Hintergrundmaterial (vom Ausstellungsfaltblatt über Begleitmappen bis hin zu Audioguides und Ausstellungskatalogen) in Fremdsprachen und/oder Sprachen großer Einwanderergruppen (Türkisch, Russisch, eventuell Polnisch) entwickelt wird. Ein zweites Mittel sind fremdsprachige Führungen und ein drittes durchgängig mehrsprachige Ausstellungen. Letzteres scheidet in der Regel aus Kostengründen. Wenn es verwirklicht wird, so allenfalls für Englisch als Zweitsprache, um vor allem ein Angebot an das internationale Publikum zu machen. Dass es aber auch eine Nachfrage nach z.B. zweisprachigen Ausstellungen für Migrant\*innen gibt, zeigte die Erfahrung des Ruhrlandmuseums im Jahr 1998 mit der Ausstellung „Fremde Heimat“.<sup>71</sup> Diese durchgängig deutsch-türkische Ausstellung, deren Ausstellungskatalog auch zweisprachig war, rekrutierte ein Drittel ihrer Besucher aus Einwanderer-

---

<sup>71</sup> Ruhrlandmuseum und DoMiT (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration aus der Türkei) (Hg.): Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen 1998.

communities, was nicht zuletzt an dem migrationsgeschichtlichen Thema lag. Die Erfahrung zeigte aber auch, dass es ein generelles Interesse an Geschichte im Museum unter Einwanderern in Deutschland gibt, sofern man die sprachlichen Zugangsbarrieren senkt. Andere Ausstellungsinstitutionen (z.B. das Haus der Wannsee-Konferenz) verwiesen in unserer Umfrage darauf, dass gute Erfahrungen mit zweisprachigem Informationsmaterial gemacht worden sei, die Mittel dafür aber sehr knapp bemessen seien.

#### **b. Der Museumskoffer: Das Museum außerhalb des Museums als Türöffner**

*Der Besuch von Museen ist für viele Personen aus bildungsferneren Schichten oft noch mit der Überwindung von Schwellenangst verbunden. Kommt also der Besucher nicht ins Museum, muss das Museum zum Besucher kommen. Dies könnte gelingen, indem man mit Museumskoffern arbeitet, die insbesondere an Schulen eingesetzt werden und als Appetitanreger für einen Museumsbesuch dienen können.*

Der Besuch von Museen und Gedenkstätten ist für Schüler und Lehrer oftmals mit Hindernissen verbunden. Zu zeitlichen und organisatorischen Schwierigkeiten (enger Lehrplan, Unterrichtsausfall, zu große Klassen und Kurse usw.) kommt auch die oft mangelnde Attraktivität von (historischen) Museen und Gedenkstätten für Schüler, da die Informationsvermittlung nach wie vor stark durch Texte, Fotos („Flachware“) und durch in Vitrinen geschützte Artefakte dominiert wird. Moderne Animation und die modernen Medien, an die Schüler mit ihren Alltagserfahrungen anknüpfen können, werden hingegen weniger stark genutzt, was nicht zuletzt auch Kostengründe hat. Eine Folge ist, dass der Museumsbesuch keine sinnliche Erfahrung darstellt, die (gerade für jüngere) Schüler und Schüler mit geringen Vorkenntnissen wichtig ist, um ihr Interesse zu wecken. Will man dieses Manko beheben, muss man über alternative Formen der musealen Präsentation nachdenken. Eine Möglichkeit dafür ist der hands-on-approach, indem Besucher in einen sinnlichen Dialog mit Objekten und Inhalten gesetzt werden.

Dies stößt bei historischen Themen an Grenzen, da einerseits das sinnlich erfassbare Potenzial an Objekten begrenzt ist oder diese Objekte zu kostbar sind, um sie einem hands-on-approach auszusetzen. Die Alternative ist die Arbeit mit Replika. Dies ist allerdings keine Lösung innerhalb eines Museums, da Replika dann mit der Aura von Originalobjekten in Konkurrenz träten. Dies wäre ein Wettbewerb, den die Replika nur verlieren könnten. Ein Lösungsansatz für beide Probleme – die Hürde für Schüler, ins Museum zu gehen, und den Einsatz von Replika als sinnliches Objekt interessant zu gestalten – ist die Verlagerung des Museums nach draußen bzw. in die Schule. Dies könnte durch ein Projekt „Museum im Koffer“

umgesetzt werden (vgl. dazu <http://www.museum-im-koffer.de/>), wie es u.a. bereits in Nürnberg erprobt wird. Dabei werden themenzentriert, am besten eine Ausstellung begleitend, Replika (Artefakte, Fotos, Texte und Dokumente) aus Museumsbeständen zu einer Mini-Ausstellung in einen Koffer integriert, der als Lehrmaterial in Schulen dienen kann. Diese Sammlung wird dann von Lehrern oder noch besser von Museumsmitarbeitern im Schulunterricht eingesetzt, um so die Hemmschwelle für den eigentlichen Museumsbesuch zu senken.

Der Koffer als Symbol für Mobilität und Migration bietet darüber hinaus die Möglichkeit, das Thema der Migrationsgeschichte sowie von Flucht und Vertreibung durch Kooperationsprojekte von Museen und Schulen didaktisch ansprechend aufzubereiten. Dafür könnten die Erfahrungen der zahlreichen Institutionen genutzt werden, die bereits migrationsgeschichtliche Ausstellungen durchgeführt haben. Aus deren Beständen ließe sich leicht ein Koffer (oder eine Bildungsbox) mit entsprechenden Ausstellungs- und Lehrmaterialien sowie Handreichungen für Lehrer entwickeln. Vorbildprojekte dafür gibt es in den USA. An diesen Projekten war unter anderem das US-amerikanische Einwanderungsmuseum auf Ellis Island beteiligt. Konzeptionell ließen sich hierfür auch die Erfahrungen des Anne Frank Hauses in Amsterdam, des Anne Frank Zentrums in Berlin und des Fritz-Bauer-Instituts in Frankfurt übertragen, die an einschlägigem Bildungsmaterial gearbeitet haben.

### **c. Historische Plan- und Rollenspiele und Projektarbeit:**

#### **Zwischen Museum und Schule**

*Plan- und Rollenspiele bieten eine gute, unorthodoxe Methode (für Schüler und Lehrer), um historische und politische Sachverhalte zu vermitteln. Dies gilt nicht allein, aber besonders für Schüler aus eingewanderten Familien. Plan- und Rollenspiele können außerdem ein gutes Bindeglied zwischen Museen und Schulen bilden, wenn das Spiel rund um das Ausstellungsthema eines Museums herum konzipiert wird.*

Plan- und Rollenspiele, das modellhafte Nachstellen von echten Lebenssituationen, haben sich zu Rennern auf dem Bildungsmarkt für Schüler und Studenten entwickelt. Eines der erfolgreichsten (Plan-)Spiele ist das Spiel National Model United Nations (<http://www.nmun.org>). Es wird von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen mit veranstaltet. Auch bieten Universitäten das Planspiel mittlerweile als Unterrichtseinheit an (z.B. die FU Berlin). Eine Leerstelle bilden in diesem Bereich allerdings bislang historische Themen, die sich gut für die Umsetzung an Schulen, insbesondere für Schüler (und Studenten) mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund eignen. Die kulturelle Vielfalt der Teilnehmer garantiert eine

multiperspektivische Sicht der Akteure, die für das Gelingen eines solchen Spiels eine Voraussetzung ist. Historische Plan- und Rollenspiele könnten mit überschaubarem Aufwand an Museen und Gedenkstätten angegliedert werden und/oder gemeinsam von Schulen und Museen entwickelt werden. Die Themen könnten sich aus den thematischen Schwerpunkten der Dauerausstellungen von Museen und Gedenkstätten und/oder den geschichtspolitischen Kontroversen um diese Häuser, ihre Ausstellungen und die Themenwahl für Ausstellungen ergeben (z.B. „Staatsgründungen 1949“ im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn oder im Zeitgeschichtlichen Forum in Leipzig, „Die multikulturelle Stadt“ im Historischen Museum der Stadt Frankfurt, „Kalter Krieg“ im Mauermuseum oder im Alliiertenmuseum in Berlin, „Politische Unterdrückung“ in der Gedenkstätte Hohenschönhausen in Berlin, „Kontroversen der Technik“ im Technikmuseum in Mannheim, „Koloniale Expansion und Dekolonisierung“ im Überseemuseum in Bremerhaven, „Befreiung 1945“ in der Gedenkstätte Bergen-Belsen usw.). Plan- und Rollenspiele ließen sich insbesondere um gegenwärtige oder vergangene geschichtspolitische Kontroversen herum entwickeln. Ein solcher spielerischer Zugang zu historischen Themen könnte als Wettbewerb einer Stiftung aufgelegt werden, indem ein Förderprogramm ausgeschrieben wird, dass sich etwa an kooperierende Schulen wendet.

Eine gute Schnittstelle zwischen Museum und Schule bietet Projektarbeit, die an vielen Schulen ohnehin durchgeführt wird. Diese Projekte böten den Raum für eine stärkere Teilhabe von Zuwanderern, sofern inhaltliche und thematische Brücken zu Migrantenorganisationen geschlagen würden. Die bestehende historisch-politische Projektarbeit zwischen Gedenkstätten und historischen Museum sowie Schulen ließe sich so erweitern und könnte Zuwanderer in einen Geschichtsdiskurs als aktive und gestaltende Subjekte einbeziehen, anstatt sie nur als Objekte in Ausstellungen über ihre Geschichte zu präsentieren. Eine solch institutionell abgefederte Querverbindung wäre ein weiterer Schritt hin zum interkulturellen Geschichtslernen.<sup>72</sup>

#### **d. Migration als Thema historischer Ausstellungen: Querschnittsaufgabe und Permanenz**

*Migration wird zunehmend historisiert, die Migrationsgeschichte zunehmend musealisiert. Die mittlerweile zahlreichen Ausstellungen der letzten Jahre zu den Themen Migration und Integration bieten eine gute Basis für eine nachhaltige (museale)*

---

<sup>72</sup> Letztere Anregung geht auf Annegret Ehmann (Berlin) zurück.

*Verankerung des Themas. Dazu bedarf es allerdings der Koordination durch eine federführende Institution, z.B. ein Museum.*

Migration ist für Museen und Ausstellungsmacher mittlerweile zu einem bedeutenden und attraktiven Ausstellungsthema geworden. Von Herbst 2005 bis Jahresbeginn 2006 liefen allein zwei große nationale migrationsgeschichtliche Ausstellungen in Berlin (Deutsches Historisches Museum) und Köln (DOMiT/Kölner Kunstverein). Dass das Thema in den Museen und Ausstellungen damit in wichtigen Medien, die das historische Bewusstsein und Gedächtnis prägen, angekommen ist, kann man als einen bedeutenden Wandel innerhalb der Selbstwahrnehmung Deutschlands betrachten. Die Herausforderung liegt heutzutage also nicht mehr wie noch vor ca. einem Jahrzehnt darin, das Thema überhaupt zu entdecken und als Ausstellungsthema für würdig zu befinden. Vielmehr geht es heute darum, Permanenz zu schaffen und das Thema als Querschnittsthema zu verankern. Die Frage nach der Permanenz zielt darauf, von temporären Ausstellungen zu einer dauerhaften Repräsentation der Migrationsgeschichte zu gelangen, so dass auch eine Sammlung der bestehenden Objekte aus bisherigen Ausstellungen möglich wird. Dies wäre z.B. im Rahmen einer eigenen Institution denkbar (z.B. einem Migrationsmuseum wie in den USA, Australien oder ab Sommer 2007 auch in Frankreich) oder aber durch die Integration des Themas in Dauerausstellungen und Sammlungen bestehender Museen (wie etwa beispielhaft im Historischen Museum der Stadt Frankfurt).<sup>73</sup>

Dabei stellt sich die Frage, ob das Thema als ein Spezialthema oder die Migrationsgeschichte als eine Bindestrichgeschichte betrachtet werden sollte. Oder sollte zu einer separaten Betrachtung und der Ausformung eigener Institutionen für die Migrationsgeschichte (z.B. eines Dokumentationszentrums und/oder eines Ausstellungshauses) nicht auch die Einfügung des Themas in die allgemeine Geschichte und damit in die Regelinstitutionen und den Kanon historischen Wissens und Lehrens hinzukommen? Durch eine solche allgemeine Verbreitung historischen Wissens über Migration könnten sich neue Blickwinkel eröffnen, die es erlauben, neue Verbindungen und Verknüpfungen herzustellen. So würde Migrationsgeschichte dann z.B. auch zur Geschichte der Industrialisierung (Urbanisierung, Binnenmigration, Entstehung der Arbeiterschaft als neue Klasse aus Teilen des Landproletariats), zur Kriegsgeschichte (Gruppen der Zwangsarbeiter im Ersten und Zweiten Weltkrieg), zur Gründungsgeschichte der Bundesrepublik und der

---

<sup>73</sup> Zur deutschen Debatte um ein Migrationsmuseum siehe <http://www.migrationsmuseum.de>.

DDR (Flucht und Vertreibung der Deutschen aus den historischen Ostgebieten Deutschlands und aus Ostmitteleuropa), zur Geschichte der Menschenrechte (Asyl) – also nicht nur zur Geschichte der Arbeitsmigration seit 1955. Langfristig wäre die Eingliederung der Migrationsgeschichte in die allgemeine Geschichte ein Zeichen für die Integration von Einwanderern in die Gesellschaft. Die Frage nach dem Entweder-oder hat also zur Antwort, dass es ein Sowohl-als-auch sein könnte und sollte.

## **8.5 Handlungsempfehlungen für den Bereich der Politik (Bildung/Integration) und der wissenschaftlichen Forschung**

### **a. Weitere Öffnung politischer Akademien für das Thema Einwanderung**

*Politische Akademien sind in der bundesdeutschen Bildungslandschaft wichtige Akteure mit Vorbildfunktion. Sie spielen für die politische Breitenbildung eine wichtige Rolle. Daher sollten diese Akademien das Thema Migration stärker besetzen und vor allem auch Einwanderer stärker als Zielgruppe ihrer Arbeit ins Auge fassen.*

Die Bildungslandschaft in Deutschland weist eine gut ausgebaute institutionelle Struktur auf, wenn es um das Angebot von politischer, teils auch historischer Bildung im Bereich von Akademien und Weiterbildungsinstitutionen geht. So existieren neben den zahlreichen Evangelischen und Katholischen Akademien die Weiterbildungswerke der Gewerkschaften und des DGB (z.B. das DGB Bildungswerk), aber auch zivilgesellschaftliche Institutionen, wie die Humanistische Union oder kleinere Anbieter, die sich speziellen Themen und/oder Interessengruppen widmen (z.B. Frieden, Frauen, Umwelt). Viele dieser Akademien haben die Themen Migration, Integration und Partizipation von Migranten mittlerweile entdeckt und bieten dazu Seminare und Workshops an.

Seit dem Jahr 2004 gibt es die Muslimische Akademie in Berlin, die u.a. auf Anregung der ehemaligen Berliner Ausländerbeauftragten Barbara John und der Werkstatt der Kulturen mit Unterstützung der Bundeszentrale für politische Bildung ins Leben gerufen wurde. Die Muslimische Akademie hat bislang allerdings erst ein sehr eingeschränktes Angebot und residiert noch unter dem Dach der Werkstatt der Kulturen in Berlin. Die Ansätze, die bei den etablierten Akademien bestehen und der neue Ansatz, der durch die Muslimische Akademie begründet wurde, ließen sich erweitern. Dies könnte auf zweierlei Weise geschehen: Erstens indem die Angebote der bestehenden Akademien zu den Fragen von historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft erweitert werden, eventuell im Sinne einer Verankerung der mit Migration und Integration zusammenhängenden

Fragen als Querschnittsthemen. Hierfür bedürfte es eines systematischen Austauschs und einer Abstimmung unter existierenden Akademien. Zweitens ließe sich die Idee einer Muslimischen Akademie nicht nur auf andere Bundesländer, Regionen oder Städte übertragen, sondern auch konzeptionell erweitern. Eine wesentliche Erweiterung bestünde im Schritt von der Muslimischen Akademie zu einem „Bildungswerk Migration“. Hierfür bestehen bereits erste konzeptionelle Vorüberlegungen in Nordrhein-Westfalen, die auf die Initiative des Landeszentrums für Zuwanderung in Solingen zurückgehen. Ein solches „Bildungswerk Migration“ wäre ein weiterer Schritt, um Partizipationsmöglichkeiten im Bereich der politischen Bildung für Einwanderer und eine Plattform für aktive Bürgerbeteiligung zu schaffen.

Unter Finanzierungsgesichtspunkten ist die Schaffung eines Bildungswerks oder neuer Akademien zurzeit jedoch eher unwahrscheinlich, so dass vorerst darauf abgezielt werden sollte, die bestehenden Institutionen stärker für Migranten zu öffnen sowie Wettbewerbe und Förderinstrumente (Stipendienwesen) stärker in den Einwanderer-communities bekannt zu machen. Generell stellt sich bei dieser Diskussion die Frage, ob – für eine Übergangszeit? – parallele Strukturen von und für Migranten etabliert werden sollten oder ob der verstärkte Zugang zu Regelinstitutionen gewährleistet werden muss. Die noch relativ junge Debatte über das migration mainstreaming, die sich in Analogie zum gender mainstreaming entwickelt hat, setzt eher auf das letztere Ziel, nämlich die gleichberechtigte Repräsentation von Einwanderern in den Institutionen der Gesamtgesellschaft.

### **b. Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF)**

*Die gesetzlich vorgeschriebenen Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer bieten die erste Möglichkeit im Leben von Neuzuwanderern nach Deutschland, Grundlagen politischer und historischer Bildung zu erwerben. Die besten Erfahrungen und Praktiken aus den seit Januar 2005 angebotenen Kursen sollten vermittelt und multipliziert werden, so dass im Rahmen dieser (begrenzten) Möglichkeiten eine optimale historische und politische Information für Einwanderer gewährleistet wird.*

Mit dem neuen Zuwanderungsgesetz, das im Jahr 2005 in Kraft trat, wurden für Neuzuwanderer verbindliche Integrationskurse eingeführt, die unter der Ägide des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) konzipiert und umgesetzt werden. Diese Kurse, die von privaten (z.B. Sprachschulen) wie auch öffentlichen Anbietern (z.B. Volkshochschulen) durchgeführt und angeboten werden, umfassen 600 Stunden Sprachunterricht Deutsch und einen 30stündigen Kurs zu Fragen von



Geschichte, Politik und Kultur in Deutschland. Für die historisch-politische Bildung ist also ca. eine Woche Unterricht, in der Regel zum Schluss des Sprachkurses, vorgesehen. Als Themen hierfür sind u.a. Fragen des politischen Systems in Deutschland, der deutschen Zeitgeschichte, der Geschichte des 20. Jahrhunderts, optional auch der Migrationsgeschichte vorgesehen. Die ersten Orientierungskurse sind im Sommer 2005 angeboten worden, so dass noch nicht allzu viele Ergebnisse vorliegen, welche Erfahrungen die Anbieter mit den Kursen gemacht haben. Eine erste Auswertung wurde im Sommer 2005 durch das Amt der Bundesintegrationsbeauftragten durchgeführt. Eine weitere systematische Evaluation ist durch das BAMF geplant. Die Ergebnisse dieser letzteren Studie werden allerdings erst im Sommer des Jahres 2007 vorliegen. Die (noch sehr vorläufigen) Ergebnisse der Evaluation durch das Amt der Bundesintegrationsbeauftragten zeigen vier Dinge. Erstens ist die für die Orientierungskurse veranschlagte Zeit von nur 30 Stunden denkbar knapp kalkuliert, um überhaupt strukturiert dieses recht komplexe Wissen zu vermitteln. Dies gilt umso mehr, als die Teilnehmer der Sprachkurse nach 600 Stunden meist nur über Grundkenntnisse des Deutschen verfügen.<sup>74</sup> Zweitens gibt es noch keine klare Konzeption dazu, welches historisch-politische Wissen oder welche der möglichen Module sich am besten eignen, um unter diesen Bedingungen erfolgreich vermittelt zu werden. Drittens gibt es bislang kaum systematisch für diese Zwecke entwickeltes Lehrmaterial.<sup>75</sup> Viertens findet kaum eine Vernetzung der Orientierungskurse, in denen es um Politik und Geschichte geht, mit externen Institutionen wie z.B. Museen oder Gedenkstätten statt. Auf Grund dieser ersten Ergebnisse lassen sich zwei Empfehlungen aussprechen. Erstens sollten die Erfahrungen der Orientierungskurse und die Ergebnisse der systematischen Evaluierungen dieser Kurse in die Entwicklung von dringend benötigtem Lehrmaterial einfließen. Lehrmaterial wird, da es sich ja auch um einen lukrativen Markt handelt, im Laufe der Zeit ohnehin durch die einschlägigen Verlage entwickelt und auf den Markt gebracht werden. Hier könnte allerdings

---

<sup>74</sup> Man geht davon aus, dass es ca. 1000 Stunden Sprachunterricht bedarf, um den Grundwortschatz einer Fremdsprache zu erlernen und das Niveau von Alltagskonversation zu erreichen.

<sup>75</sup> Offiziell vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zugelassen sind bislang die vier Bücher „30 Stunden Deutschland: Materialien für den Orientierungskurs“ aus dem Klett-Verlag, das Lehrbuch „Orientierungskurs“ aus dem Langenscheidt-Verlag, „Zur Orientierung. Deutschland in 30 Stunden“ aus dem Max-Hueber-Verlag (Ismaning, 2006) sowie dem Band von Robert Feil und Wolfgang Hesse (Hg.) „Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungs- und Sprachkurse.“ (Stuttgart, 2006), der von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg publiziert wurde. Für die Sprachkurse hingegen existieren 14 zugelassene Lehrbücher, dazu noch zwölf verschiedene Zusatzmaterialien vgl. ([http://www.bamf.de/template/integration/content\\_integration\\_kurs\\_08\\_lehrwerke.htm#Liste\\_zugelassener\\_Lehrwerke](http://www.bamf.de/template/integration/content_integration_kurs_08_lehrwerke.htm#Liste_zugelassener_Lehrwerke)).

auch eine Aufgabe der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung liegen. Die Orientierungskurse böten zweitens nicht nur die Möglichkeit, historisch-politisches Wissen durch einschlägiges Lehrmaterial zu vermitteln, sondern auch Museen und Gedenkstätten in die Vermittlung dieses Wissens einzubeziehen. Die Anbieter der Sprach- und Orientierungskurse könnten hierfür mit lokalen Museen und Gedenkstätten themenzentriert zusammen arbeiten, um ein ein- oder zweitägiges Modul zur deutschen Geschichte anzubieten. Dies könnte zu verschiedenen Themen angeboten werden, z.B. einem klassischen nationalpolitischen Thema etwa in Zusammenarbeit mit dem Haus der Geschichte in Bonn, dem Deutschen Historischen Museum in Berlin oder stadt- bzw. regionalgeschichtlichen Museen. Die Kooperation mit regionalgeschichtlichen Museen böte auch die Möglichkeit in Kooperation mit Einwanderern Bildungsmodule zum Thema Migrationsgeschichte einzubauen, etwa nach dem Modell wie es das Kreuzberg-Museum in Berlin erfolgreich über Jahre hinweg erprobt hat. Wenn es gelänge, Teilnehmer aus den Sprach- und Orientierungskursen auf diesem Wege für historische und historisch-politische Themen zu interessieren, so könnten daraus Projekte zu historisch-politischer Bildung erwachsen, die unter starker Beteiligung und mit der Initiative von Migranten umgesetzt werden. Dies wären unter dem Gesichtspunkt von Integration und Partizipation dann Leuchtturmprojekte, da nicht nur wichtiges historisches und politisches Wissen vermittelt werden könnte, sondern dies auch durch ein hohes Maß an Partizipation geschähe.

### **c. Einbürgerungszeremonien**

*Einbürgerungen vollziehen sich in Deutschland überwiegend als nüchterner Verwaltungsakt. Durch stärkere symbolische und feierliche Ausgestaltung sollte dieser reine Verwaltungsakt als wichtige staatsbürgerliche Zeremonie zu einer Art Initiation für neue Staatsbürger werden. Diese Zeremonie könnte mit der Vermittlung historisch-politischen Wissens verknüpft werden.*

Mit der Zunahme von Einbürgerungen, insbesondere Anspruchseinbürgerungen, die erst durch die Änderung des Ausländergesetzes 1990, dann durch die Einführung eines neuen Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 ermöglicht wurden, stellt sich die Frage, ob die Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit sich im formalen und nüchternen Akt des Passerwerbs nach einem Einbürgerungstest erschöpft, oder ob diesem Akt eine höhere, auch symbolisch-politische Bedeutung beigemessen werden soll und kann. Es stellt sich die Frage, ob die staatsbürgerliche Aufnahme nicht generell mit einer Zeremonie verbunden werden sollte, die auch einen historischen und politischen Bezug zum deutschen

Gemeinwesen begründet. Mit der Überreichung eines Grundgesetzes bei der Einbürgerung wird dieser symbolisch-politischen Pflicht nur sehr unzureichend Genüge getan. Einige Kommunen und Städte (so z.B. Nürnberg, Erlangen und Bamberg, vgl. <http://www.efms.de>) haben daher Einbürgerungszeremonien für die neu eingebürgerten Personen eingeführt, die den juristischen Akt zeremoniell begleiten und symbolisch überhöhen. Auf der Konferenz der Innenminister von Bund und Ländern am 18. Mai 2006 wurde darüber hinaus beschlossen, in Zukunft nicht nur Einbürgerungstests einzuführen, sondern Einbürgerungen auch bundesweit zeremoniell auszugestalten und den neuen Bürgen ein staatsbürgerliches Bekenntnis abzuverlangen. Es bleibt jedoch im Ermessen der Länder, ob sie einen Eid auf das Grundgesetz oder nur ein staatsbürgerliches Bekenntnis einführen wollen. Einbürgerungszeremonien ließen sich als Orte und Gelegenheiten nutzen, um bei den neuen Staatsbürgern Interesse an der Politik und der Geschichte Deutschlands zu begründen. Dies wäre leichterhand möglich, indem erstens die Zeremonie einen Sprecher bekäme, der sich über ein relevantes historisches und politisches Thema ausließe und der zweitens den neuen Staatsangehörigen eine Broschüre über die Geschichte und die politisch-rechtliche Funktion der deutschen Staatsangehörigkeit überreichen würde. Anhand der Geschichte der deutschen Staatsangehörigkeit, wie sie sich von der Zeit des Kaiserreichs über das Staatsangehörigkeitsgesetz des Jahres 1913, die rassenbiologische Aufladung in der Zeit des Nationalsozialismus' über die Zeit der Zweistaatlichkeit Deutschlands bis hin zur Gegenwart entwickelte, lässt sich ein breites Panorama deutscher Geschichte und ihrer Verwerfungen im 20. Jahrhundert erzählen.

#### **d. Infoservice für Migrantenorganisationen**

*Migrantenselbstorganisationen sind wichtige Akteure im Bereich der politischen Information für Einwanderer. Sie bilden die organisatorischen Vehikel, die Partizipation ermöglichen, da sie direkten Zugang zu den communities haben. Oftmals sind diese NGOs allerdings nicht gut miteinander vernetzt, so dass ein aktiver Erfahrungs- und Wissensaustausch nicht oder ungenügend erfolgt. Daher wäre für die breitere Informationsvermittlung eine stärkere Vernetzung von Migranten-Selbstorganisationen wichtig. Dies könnte durch einen Informationsdienst erfolgen.*

Die institutionelle Landschaft in Deutschland ist mittlerweile stark durch eigene Initiativen und Vereine von Migranten geprägt. Dies reicht von Sportvereinen über Elterninitiativen, Moscheevereine bis hin zu Lobby- und Beratungsinstitutionen. Die Struktur dieser Vereine ist in der Regel lokal oder regional. Der Austausch unter diesen Vereinen ist meist ebenfalls regional, oft allerdings auch nur von

einem Nebeneinander geprägt, da übergeordnete Strukturen des Informationsaustauschs fehlen oder nur schwach ausgeprägt sind. Zentrale Informationen sind selten bei den Vereinen selbst angesiedelt, sondern eher bei den städtischen oder kommunalen Integrationsbeauftragten oder den Ausländer- oder Integrationsbeauftragten der Städte und Kommunen. Um eine stärkere Partizipation der Selbstorganisationen von Einwanderervereinen und Initiativen zu erreichen, wären eine bessere Vernetzung und ein besserer Informationsaustausch ein wichtiger Schritt. Dies wäre möglich, wenn man eine Struktur für eine solche Vernetzung und einen solchen Informationsaustausch schüfe oder besser: an die bestehenden Strukturen anknüpfte. Eine Vernetzung sollte am besten auf regionaler oder lokaler Ebene ansetzen, da das Wirkungsfeld der meisten Selbstorganisationen auf dieser Ebene liegt. Ein sehr praktischer Schritt in diese Richtung wäre die Einrichtung eines Infoservices von und für Einwandererorganisationen. Dies könnte in der Form regelmäßiger Newsletter oder einer Webpage passieren. Durch solch ein Medium sollten die aktuellen Aktivitäten von Migrantenorganisationen publik gemacht werden, insbesondere im Bereich der politischen und kulturellen Arbeit. Eine Anbindung an die Arbeit der kommunalen und städtischen Integrationsbeauftragten (und deren jeweilige Pressstellen) wäre ein geeigneter Weg, solch ein Vorhaben erfolgreich umzusetzen. Berlin, Frankfurt und Stuttgart, Städte, die stark durch Migration geprägt sind und gut funktionierende kommunale Integrationsämter haben, wären gute Ausgangsorte für solch ein Projekt.

#### **e. Zeitzeugenprojekt und Oral-History-Datenbank**

*Die Vermittlung von Zeitgeschichte gelingt besonders erfolgreich durch Einbeziehung von Lebensgeschichten von Zeitzeugen. Die Migrationsgeschichte in Deutschland und Europa ist wesentlich auch Zeitgeschichte. Allerdings erreichen viele Zeitzeugen bald ein Alter, das ihnen die Vermittlung ihrer Erfahrungen nicht mehr erlauben wird. Daher sollten diese Erfahrungen rechtzeitig in einer Datenbank dokumentiert werden, um sie so audiovisuell für zukünftige didaktische Zwecke aufzubewahren und zugänglich zu machen.*

Migration ist als Lebensgeschichte von Migranten in die Erfahrung Deutschlands eingeschrieben. Diesen Erfahrungsschatz gilt es allerdings vielerorts erst zu bergen, da er verdeckt und versteckt ist oder gar verloren gegangen ist. Ein Oral-History-Projekt, also die systematische Erfassung von Lebensgeschichten von Migranten durch lebensgeschichtliche Interviews, eine etablierte Methode in der historischen Forschung, böte die Möglichkeit, die Schätze der historischen Erfahrung zu bergen, zu systematisieren und der Nachwelt zu überliefern. Ein solcher

Ansatz böte ein höchstes Maß an Partizipation für Migranten und würde sie selbst zu Akteuren ihrer eigenen Geschichte machen.

Dieses Vorhaben bedarf allerdings der professionellen Vorbereitung und Begleitung, am besten durch die Anbindung an eine Universität oder eine andere Forschungseinrichtung. Hierfür käme z.B. die Kooperation mit der Fernuniversität Hagen durch Anbindung an das Institut für Biographie und Geschichte (Dr. Alexander v. Plato) oder aber die Oral-History-Abteilung des US-amerikanischen Einwanderungsmuseums auf Ellis Island in Frage. Die Durchführung von Interviews könnte z.B. in einer ersten Phase innerhalb studentischer Projektseminare vorgenommen werden.

Mittelfristig könnte solch ein Oral-History-Projekt in die Gründung einer Geschichtswerkstatt mit dem Themenschwerpunkt Migrationsgeschichte münden. Gelänge es, eine Geschichtswerkstatt mit dem Arbeitsschwerpunkt Migrationsgeschichte ins Leben zu rufen, könnte das erhobene und ausgewertete Material in den schulischen Unterricht einfließen. Die befragten Einwanderer würden idealerweise als Zeitzeugen dem schulischen Geschichtsunterricht zur Verfügung stehen. Eine Sammlung von 150 bis 200 Interviews wäre ein guter Anfang. Man könnte dabei an einige lokale Projekte anknüpfen, die bereits in die gleiche Richtung gearbeitet haben. Im besten Fall ließe sich so die Migrationsgeschichte nach dem Muster der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts erschließen, nämlich indem Zeitzeugen auf lokaler und regionaler Ebene in die Konzeptionalisierung von Bildungsmaterial (und Ausstellungen) einbezogen werden.

Aus einem Oral-History-Projekt könnte leicht ein größeres Forschungs- und Dokumentationsprojekt hervorgehen, indem historische Quellen zur Migrationsgeschichte erfasst, ausgewertet und systematisiert werden und so mittelfristig die Basis für ein Dokumentationszentrum für die Geschichte der Migration oder gar ein Migrationsmuseum bilden. Dies wäre an bereits bestehende Vorhaben und Initiativen anschlussfähig, z.B. die Netzseiten <http://www.angekommen.com> und <http://www.migration-audio-archiv.de/> (als oral-history-Informationsdatenbank) oder die Initiative für ein Migrationsmuseum in Deutschland (<http://www.migrationsmuseum.de>).

## IX. Schlussbetrachtung

Historisch-politische Bildung braucht Orte und Freiräume, die Kommunikation ermöglichen. Dies gilt umso mehr für historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, da Migration notwendigerweise zu Heterogenität in einer Gesellschaft führt. Sollte diese Heterogenität zu Diversität und Pluralität werden, muss die Möglichkeit gesellschaftlicher Vernetzung von Migranten und Migrationsminderheiten mit und in der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht werden. Nichts anderes bedeutet Integration. Sie beruht auf Vernetzung und Dialog. Um diese Vernetzung zu ermöglichen, ist Bildung und die Verständigung über die gemeinsamen Werte, Traditionen und Institutionen wichtig. Gelingt diese Verständigung und Vernetzung, ermöglicht sie das friedliche, wenn auch nicht notwendigerweise konfliktfreie Zusammenleben einer pluralen Gesellschaft. Scheitert diese Verständigung und Vernetzung fehlen der Gesellschaft die Bindekräfte, und das Scheitern oder gewaltsame Konflikte mögen die Folge sein.

Die bislang tragenden und deutungsmächtigen Bindekräfte nationaler Gesellschaften in Europa durchlaufen zurzeit entscheidende Transformationen, nicht zuletzt im Kernbereich dessen, was ihren Zusammenhalt ausmacht, d.h. im Bereich der nationalen Identität(en). Migration und Migranten erweisen sich in vielen Ländern als Themen und Testfälle für die Neudefinition gesellschaftlicher Bindekräfte. Das ehemals paradigmatisch Andere des Nationalstaats (Einwanderer und Minderheiten) entwickelt sich mit zunehmender Entgrenzung zu einem Bestandteil der den Nationalstaat überschreitenden gesellschaftlichen Formationen und Zugehörigkeiten. Geschichte, historischer Deutung sowie Geschichts- und Erinnerungskulturen und -praktiken kommen innerhalb dieser Prozesse eine wichtige Bedeutung zu. Denn nicht zuletzt ist es auch die Vorstellung eines historisch Gemeinsamen, die eine Erinnerungsgemeinschaft und somit die Zugehörigkeit zu Gesellschaften begründet.

Mit dieser paradigmatischen Verschiebung werden Muster von Zugehörigkeit neu verhandelt. Dies betrifft nicht nur, aber vor allem, Bildungsinstitutionen, die bei der „Produktion“ von Zugehörigkeit eine Rolle spielen, insbesondere Schulen und außerschulische Institutionen historischer und politischer Bildung.

## **X. Kommentiertes Verzeichnis relevanter Internetseiten von Akteuren und Institutionen im Bereich historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft**

*unter Mitarbeit von Danielle Cohn*

Das Internet bietet eine wachsende Anzahl an Informationsangeboten zum Themengebiet Migration und politische Bildung. Die folgende Linksammlung stellt eine Auswahl relevanter Internetseiten dar und ermöglicht einen ersten Zugang.

### **Einrichtungen auf Bundesebene**

#### **Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration**

<http://www.integrationsbeauftragte.de>

Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration berät die Bundesregierung in der Weiterentwicklung der Integrationspolitik. Auf der Internetseite findet sich ein ständig aktualisiertes Informationsangebot zu Fragen der Ausländer-, Migrations- und Flüchtlingspolitik, zur Tätigkeit der Integrationsbeauftragten und weitere Hinweise zu diesem Themenbereich.

#### **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge**

<http://www.bamf.de>

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gibt als oberste Bundesbehörde auf seinen Seiten detailliert Auskunft über alle zentralen Bereiche von Migration und Integration, beispielsweise aktuelle Zahlen von Asylanträgen, Tendenzen der Einwanderung oder die aktuelle Gesetzeslage.

#### **Bundesministerium des Innern**

<http://www.bmi.bund.de>

Auf der Internetseite des Bundesministeriums des Innern gibt es Fachinformationen zum Zuwanderungsrecht, Diskussionen und Links. Spezielle und umfassende Informationen zum Thema Zuwanderung bietet: [www.zuwanderung.de](http://www.zuwanderung.de).

#### **Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)**

<http://www.bpb.de>

Die bpb ist die größte bundesweit agierende Institution der politischen Bildung. Sie fördert Institutionen und Programme und bietet selbst ein umfangreiches Programm zur politischen Bildung (Veranstaltungen, Publikationen etc.) an. Das

Angebot zur politischen Bildung und politischen Kultur realisiert die bpb gemeinsam mit einem bundesweiten Netzwerk aus Landeszentralen, Bildungseinrichtungen und Trägern.

Die Bundeszentrale für politische Bildung bietet folgende Internetseiten zum Thema Migration:

<http://www.bpb.de/wissen/E8LOR9,,0,Migration.html>

Die Expertendatenbank der bpb fungiert als Scharnier und Wissenstransferstelle zwischen Experten aus staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen, Universitäten und Forschungseinrichtungen und der politischen Bildungsöffentlichkeit.

<http://www.bpb.de/themen/8DBKE6,0,0,Zuwanderungsdebatte.htm>

Das spezielle Angebot der bpb zur Zuwanderungsdebatte bietet umfangreiche Hinweise auf Publikationen, didaktische Materialien, Ausstellungen und Datenbanken.

<http://www.politische-bildung.net/PForen/list.php?f=8>

Das Diskussionsforum Migrationspolitik ist Teil des „Informationsportals zur politischen Bildung“ – einem Angebot der bpb und der Landeszentralen für politische Bildung.

### **Der Aussiedlerbeauftragte der Bundesregierung**

<http://www.aussiedlerbeauftragter.de>

Der Aussiedler- und Minderheitenbeauftragte der Bundesregierung koordiniert die Maßnahmen für Aussiedler innerhalb der Bundesregierung und ist auf Bundesebene zentraler Ansprechpartner für die nationalen Minderheiten in Deutschland. Er initiiert Integrationsmaßnahmen für Aussiedler in Absprache mit den Ländern, Kommunen, Kirchen und Wohlfahrtsverbänden und betreut deutsche Minderheiten in Osteuropa. Die Internetseiten bieten aktuelle wie auch Hintergrundinformationen.

### **Deutschland-Handbuch**

<http://www.handbuch-deutschland.de>

Als Publikation der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration dient das Deutschland-Handbuch als Informationsangebot für Einwanderer. Diese „Gebrauchsanleitung“ für Deutschland bietet in mittlerweile acht Sprachen Informationen zu Land und Leuten, Politik und Recht, Arbeit und sozialer Sicherung sowie zu Alltagsfragen und zum neuen Zuwanderungsrecht.



## Einrichtungen auf Länderebene

### **Ausländer- und Integrationsbeauftragte der Bundesländer**

Die einzelnen Beauftragtenstellen bieten umfangreiche Informationen zur Migrations- und Integrationssituation sowie zur politischen Partizipation und Bildungsmaterialien in den jeweiligen Bundesländern an. Einen schnellen Zugang zu den einzelnen Länderinstitutionen bietet die Integrationsbeauftragte des Bundes unter: [http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/links/links\\_215.php](http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/links/links_215.php)

### **Integrationsportal des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (MGSFF)**

<http://www.integration.nrw.de>

Das Integrationsportal des MGSFF stellt grundlegende und vielfältige Informationen zum Thema Integration in NRW bereit. Es informiert über Positionen und Konzepte des Landtages und der Landesregierung und skizziert die maßgeblichen ausländerrechtlichen Gesetze. Das Internetangebot umfasst umfangreiches statistisches Material zum Thema Migration und Integration in NRW und gibt einen Überblick über die institutionelle Landschaft.

### **Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen in Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)**

<http://www.laga-nrw.on.spirito.de/xd/public/content/index.html>

Die LAGA NRW ist das demokratisch legitimierte Vertretungsorgan der Ausländerbeiräte in Nordrhein-Westfalen. Auf der Internetseite der LAGA kann man die Adressen der Ausländerbeiräte in NRW, Stellungnahmen der LAGA zu verschiedenen Themen sowie das aktuelle Seminarprogramm abrufen. Es bestehen umfangreiche (politische) Bildungs- und Seminarangebote für kommunale Vertreter.

### **Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und Flüchtlinge**

<http://www.lum.nrw.de>

Die Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und Flüchtlinge in Unna-Massen ist als zentrale Aufnahmestelle des Landes Nordrhein-Westfalen vor allem zuständig für die Aufnahme, Integration und Verteilung von Spätaussiedlern sowie jüdischen Emigranten. Für diese Gruppen bietet sie u.a. auch gesellschaftliche Orientierungskurse an.

## **Landeszentralen für politische Bildung**

Einen Zugang zu allen Landeszentralen für politische Bildung bietet sowohl die Bundeszentrale für politische Bildung als auch der Link: <http://www.politischebildung.net/lpbs.htm>. Nicht alle Landeszentralen für politische Bildung stellen Informationen zum Thema politische Bildung und Migration zur Verfügung, einige bieten aber spezifische Websites zur Migration.

### **Ausländer- und Integrationsbeiräte, ausgewählte Migranten-Selbstorganisationen und NGOs**

**Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Bayern AGABY, Landesgeschäftsstelle**  
<http://www.agaby.de>

**Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen - Landesausländerbeirat (agah)**  
<http://www.agah-hessen.de>

**Arbeitsgemeinschaft der saarländischen Ausländerbeiräte (AGSA)**  
<http://www.hakancom.de/agasa/>

**Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in Deutschland e.V. (BAGIV)**

<http://www.bagiv.de>

Die 1985 gegründete BAGIV ist der einzige bundesweite und multinationale Dachverband von Migrantenselbstorganisationen. Derzeitige Mitglieder sind der Bundesverband spanischer sozialer und kultureller Vereine in Deutschland, KOMKAR, der Verband der Vereine aus Kurdistan, die Kurdische Gemeinde in Deutschland, der Zentralrat der Armenier in Deutschland e.V., der Verband der Griechischen Gemeinden in Deutschland, die Vereinigung Marokkanischer Emigranten sowie der Zentralverband der Assyrischen Vereinigungen in Deutschland.

**Bundesausländerbeirat**

<http://www.bundesauslaenderbeirat.de>

Der Bundesausländerbeirat ist der Zusammenschluss der Landesarbeitsgemeinschaften der kommunalen Ausländerbeiräte und Ausländervertretungen. Als politische Interessensvertretung der ausländischen Bevölkerung in Deutschland steht der Bundesausländerbeirat als Ansprechpartner der Bundesregierung, des Deutschen Bundestages und des Bundesrates zur Verfügung und arbeitet mit gesellschaftlich relevanten Organisationen auf Bundesebene zusammen.

### **Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung e.V. (D.I.R.)**

<http://www.dir-info.de>

Das Internetangebot von D.I.R. bietet Nachrichten, Veranstaltungstermine, Informationen über antirassistische Gruppen und Projekte, Dokumente, Texte, Zahlen und Statistiken sowie eine umfangreiche Bibliographie und Filmographie.

### **Interkultureller Rat**

<http://www.interkultureller-rat.de>

Der Interkulturelle Rat in Deutschland e.V. ist ein Zusammenschluss unterschiedlicher Gruppen und Einzelpersonen und setzt sich in Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen, Migrantinnen- und Menschenrechtsorganisationen und anderen gesellschaftlichen Gruppen für die Umsetzung einer interkulturellen Politik ein. Der Interkulturelle Rat bietet verschiedene Bildungsmaterialien an, die für die politische Bildung genutzt werden können.

### **Migrationsrat Berlin-Brandenburg**

<http://www.migrationsrat.de>

### **Muslimische Akademie in Deutschland**

<http://www.muslimische-akademie.de>

Die Akademie wird von Muslimen in Deutschland getragen. Sie organisiert gesellschaftliche Diskurse und folgt dabei den anerkannten Grundsätzen demokratischer Erwachsenenbildung.

### **Niedersächsischer Integrationsrat**

<http://www.nds-integrationsrat.de>

### **Spanische Weiterbildungsakademie e.V., Bonn**

<http://www.altanto.de/aef>

Die spanische Weiterbildungsakademie e.V. unterhält ein Informationsangebot zu sozial- und europapolitischen Themen sowie spezifische Länderinformationen. Seit 1984 führt das gemeinsam von Spaniern und Deutschen gegründete Bildungswerk interkulturelle und politische Bildungsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung in NRW durch. Vorrangiges Ziel ist die Vertiefung der interkulturellen Bildungsarbeit und die Förderung des europäischen Gedankens.

### **Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg (TBB)**

<http://www.tbb-berlin.de>

Der TBB als die größte Migrantenselbstorganisation in Deutschland ist ein überparteilicher Dachverband von Organisationen und Einzelpersonen. Das organisationseigene Bildungswerk bietet neben einem umfangreichen Bildungsangebot auch ein Diskussionsforum im Internet.

### **Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit e.V. (VIA e.V.)**

<http://www.paritaet.org/via/index.htm>

VIA e.V. ist ein Dachverband für Vereine, Gruppen und Initiativen aus Deutschland, die in der Migranten- und Flüchtlingsarbeit aktiv sind. Bundesweit sind über einhundert Organisationen im VIA organisiert. Die Internetseite bietet direkten Zugang zu Landesgruppen und Mitgliedsinitiativen, Informationen zu Projekten des VIA-Bundesverbandes und der Mitgliedsgruppen.

## **Ausgewählte Organisationen auf europäischer Ebene**

### **Aktion Sühnezeichen Friedensdienste**

<http://www.asf-ev.de>

Der 1958 gegründete Verein Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. ist besonders durch ein internationales Freiwilligenprogramm und die Organisation von Workcamps bekannt. Hier wird mit Jugendlichen, vorwiegend aus Europa, Israel und den USA zu historischen und politischen Themen gearbeitet. Die Arbeit bezieht sich oft auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts, insbesondere des Zweiten Weltkriegs und des Holocausts. Außerdem veranstaltet ASF Workshops, Seminare und Tagungen zu den Themen Erinnerungspolitik, nationale Identitäten und interreligiöser Dialog.

### **Europäisches Migrationszentrum (EMZ)**

<http://www.emz-berlin.de>

Das 1978 in Berlin gegründete Europäische Migrationszentrum verfolgt eine enge europaweite Zusammenarbeit zu den Themen Migration und Ethnizität. Im Internet bietet das EMZ eine Literaturdatenbank mit ca. 200.000 Titeln zu den Themen Migration, Flüchtlingsschutz und Minderheitenpolitik.

### **Europäisches Netzwerk gegen Rassismus (ENAR)**

<http://www.enar-eu.org/de/about/board.shtml>

Auf der Internetseite des ENAR finden sich Infos, Publikationen und Kampagnen zur politischen Bildung.

#### **European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)**

[http://www.coe.int/t/E/human\\_rights/ecri](http://www.coe.int/t/E/human_rights/ecri)

Ziel dieser Einrichtung des Europarats ist die Bekämpfung von Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus und Intoleranz auf EU-Ebene und die Erarbeitung einer Perspektive des Schutzes der Menschenrechte.

#### **European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia**

<http://www.eumc.at>

Die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit beobachtet die Ausmaße und die Entwicklung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie und Antisemitismus in der Europäischen Union. Sie unterstützt Projekte in den Mitgliedsländern, die gegen diese Phänomene vorgehen.

#### **International Organisation for Migration, Genf/Schweiz (IOM)**

<http://www.iom.int>

Auf internationaler Ebene führt die IOM operationelle Hilfsprogramme für Migranten durch. Die Internetseite bietet umfassende Informationen zu rechtlichen, sozialen und ökonomischen Belangen, die für das Thema Migration relevant sind.

#### **Migration Policy Group (MPG), Brüssel/Belgien**

<http://www.migpolgroup.com>

Die MPG ist eine unabhängige Organisation, die politische Konzepte zu Migration and Mobilität, Diversität und Antidiskriminierung entwickelt. Auf ihrer Internetseite finden sich ein umfangreiches Informationssystem zu politischen und rechtlichen Aspekten von Migration sowie eine Linksammlung zum Thema.

#### **Netzwerk Migration in Europa e.V.**

<http://www.network-migration.org>

Das Netzwerk Migration in Europa e.V. ist eine europaweite Initiative von Migrationsexperten, die sich vor allem mit der deutschen und europäischen Migrationsgeschichte, ihrer Darstellung und Vermittlung beschäftigt. In diesem Zusammenhang werden auch Materialien für die politische Bildung erarbeitet. Neben Projekten in den Bereichen Bildung, Kultur und Forschung erfolgt die Wissensvermittlung durch eine Datenbank und den Newsletter „Migration und Bevölkerung“.

## **The Association of European Migration Institutions (A.E.M.I)**

<http://www.aemir.dk>

Dieser Verbund ist eine Interessenvereinigung europäischer Institutionen und Organisationen, die sich zumeist aus historischer Perspektive mit Forschungen und Ausstellungen zum Thema Migration auseinandersetzen.

### **Ausgewählte Bildungsträger und Bildungsprogramme**

#### **DGB Bildungswerk e.V., Düsseldorf**

<http://www.migration-online.de>

Die Internetseite zum Bereich Migration und Qualifizierung des DGB Bildungswerks bietet interdisziplinäre Bildungs- und Informationsangebote, Fakten und Daten rund um das Thema Migration und Arbeitswelt. Erklärtes Ziel des Projektes ist die Förderung der Chancengleichheit sowie der Teilhabe von ethnischen Minderheiten, Arbeitsmigranten, Flüchtlingen und Aussiedlern an Debatten und Entscheidungen zur Steuerung von politischen Prozessen. Die Seminarangebote zur politischen Bildung richten sich vor allem an betriebliche Funktionsträger. Eine Grundlage zum historisch-politischen Lernen wird in erster Linie durch ein Projekt zur Geschichte der Arbeitsmigration gelegt, das vor allem Aspekte der gewerkschaftlichen und der betrieblichen Geschichte berücksichtigt.

#### **Fonds „Erinnerung und Zukunft“, Berlin**

<http://www.fonds-ez.de>

Der Fonds „Erinnerung und Zukunft“ ist eine öffentlich-rechtliche Förderstiftung. Sie fördert Projekte der Demokratieerziehung, der Völkerverständigung sowie der historisch-politischen Bildung. Unter anderem unterstützt der Fonds mehrere Stipendienprogramme, die die Chancen junger begabter Einwanderer verbessern sollen. In Kooperation mit Partnern hat der Fonds im Jahr 2006 zum dritten Mal das Programm „Brückenschlag der Geschichte“ – ein Stipendienprogramm für junge jüdische Zuwanderer aus den Staaten der GUS – ausgeschrieben. Zudem beteiligt sich der Fonds am START-Programm der Hertie-Stiftung (ebenso ein Förderprogramm für Schüler mit Migrationshintergrund), indem er Stipendien an Schüler der Jüdischen Oberschule in Berlin vergibt.

#### **Friedrich-Naumann-Stiftung**

<http://www.fnst.de>

Die der FDP nahe stehende politische Stiftung versteht sich als die Stiftung für liberale Politik in der Bundesrepublik Deutschland. Im Rahmen der Schwerpunkt-

themen „Globalisierung und Entwicklung“ und „Menschenrechte“ setzt sich die Stiftung auch mit migrationsrelevanten Fragestellungen auseinander.

### **Friedrich-Ebert-Stiftung (FES)**

<http://www.fes.de>

Die der SPD nahe stehende politische Stiftung versteht ihre Funktion in der politischen und gesellschaftlichen Bildung von Menschen und der Förderung von Demokratie und Pluralismus. Die Online-Akademie der Stiftung (<http://www.fes-online-akademie.de/>) bietet umfassende Informationsangebote, Texte, Dokumente und Unterrichtsmaterialien zum Thema Internet und politische Bildung sowie zu migrationsrelevanten, interkulturellen Themen. Innerhalb der FES weist der „Gesprächskreis Arbeit und Soziales“ eine lange Tradition bei der Beschäftigung mit dem Thema Migration und politische Bildung auf.

### **Gemeinnützige Hertie-Stiftung (GHSt)**

<http://www.ghst.de>

Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung gehört zu den größten privaten Stiftungen Deutschlands. Demokratieerziehung bildet einen Förderschwerpunkt der Stiftung. Sie fördert im Bereich „Integration“ u.a. Bildungschancen von Kindern und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie ein Projekt zum historisch-politischen Lernen („Zeitzeugen sprechen mit Jugendlichen über Geschichte und Gegenwart der Migration“).

### **Heinrich-Böll-Stiftung**

<http://www.boell.de>

Die dem Bündnis 90/Die Grünen nahe stehende Heinrich-Böll-Stiftung versteht ihre Funktion in der politischen Bildung im In- und Ausland als Förderung der demokratischen Willensbildung, des gesellschaftspolitischen Engagements und der Völkerverständigung. Migration bildet ein Schwerpunktthema innerhalb der Stiftung. Hierzu werden umfangreiche Texte, Links und Veranstaltungshinweise geboten.

### **„Kompetenzplattform“ der Fachhochschule Köln**

<http://www.kopf.ik-bildung.fh-koeln.de>

Die „Kompetenzplattform“ ist ein Forschungs- und Entwicklungsverbund der Fachhochschule Köln mit sehr hohem Anteil ausländischer Studierender bzw. Studierender mit Migrationshintergrund. Die Plattform hat sich zum Ziel gesetzt, Folgen von Internationalisierung und Multikulturalisierung zu bewältigen.

Die Projekte richten sich besonders an Unternehmen, Verbände, Hochschulen und Behörden. Ein Projekt steht unter dem Motto: „Diversität nutzen!“ und beschäftigt sich mit den Schwierigkeiten junger Migranten bei der Bewerbung bei Wirtschaftsunternehmen in Köln. Ein weiteres langfristig angelegtes Forschungsprojekt lautet: „Migration, interkulturelle Bildung und Organisationsentwicklung“.

#### **Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.**

<http://www.kas.de>

Die der CDU nahe stehende politische Stiftung bezieht in ihren Veranstaltungen, Publikationen und ihrer Online-Präsentation zur politischen Bildung die Themen „Dialog mit dem Islam“ und „Verhältnis zwischen Türken und Deutschen“ ein. Ein Schwerpunkt ist das Thema Integration, während Migration und Zuwanderung weniger starke Berücksichtigung finden.

#### **Körper-Stiftung**

<http://www.stiftung.koerber.de>

Innerhalb ihrer umfangreichen Aktivitäten fördert die Körper-Stiftung vor allem den demokratischen Dialog. Thematisch bezieht sie dabei in besonderer Weise auch Einwanderungsgeschichte ein, etwa bei den deutsch-türkischen Dialogprogrammen oder beim EUSTORY-Geschichtswettbewerb. Erarbeitete Materialien und Publikationen der Körper-Stiftung eignen sich in hervorragender Weise für die schulische und außerschulische politische Bildung.

#### **Multikulturelles Forum (MultiKulti-in.de)**

<http://www.multikulti-in.de/team.html>

Das Multikulturelle Forum in Deutschland beschäftigt sich in Bildungsveranstaltungen mit afrikanisch-deutschen, asiatisch-deutschen und slawisch-deutschen Beziehungen und bietet auf seiner Internetseite Links, Länderinfos und Diskussionsforen.

#### **Otto Benecke Stiftung e.V., Bonn**

<http://www.obs-ev.de>

Die 1965 gegründete gemeinnützige Organisation ist im Auftrag der Bundesregierung tätig. Als Aufgabenschwerpunkt nimmt der Verein Eingliederungshilfen für Zuwanderer, für Aussiedler, Kontingentflüchtlinge und asylberechtigte Ausländer wahr. Gefördert wird die OBS durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie durch die Europäische Union und den Europäischen Sozialfonds.



### **Robert Bosch Stiftung**

<http://www.bosch-stiftung.de>

Die Robert Bosch Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und wurde 1964 gegründet. Im Rahmen ihres Förderschwerpunktes Völkerverständigung unterstützt die Stiftung unter anderem Initiativen zur Förderung des deutsch-türkischen Dialogs. Für die Stiftung stellen der demographische Wandel, Bildung und Integration die zentralen gesellschaftspolitischen Herausforderungen dar, die u.a. durch die Projekte der politischen und historischen Bildung gefördert werden.

### **Rosa-Luxemburg-Stiftung**

<http://www.rosalux.de>

Die der PDS nahe stehende politische Stiftung widmet sich in ihrer Bildungsarbeit sozialpolitischen Fragestellungen und auch dem Thema Migration. Auf ihrer Internetseite finden sich Dokumentationen zu vergangenen und gegenwärtigen Projekten und Publikationen sowie ausgewählte Links und Literaturhinweise zum Thema Migration.

### **Stiftung „Zentrum für Türkeistudien“ (ZfT, Essen)**

<http://www.zft-online.de>

Ausgangspunkt der Arbeit des ZfT ist der Wissens- und Informationstransfer über die Türkei sowie türkische Migranten in der Bundesrepublik. Schwerpunkte des ZfT sind dabei anwendungsorientierte Forschung, Politikberatung und Öffentlichkeitsarbeit. Ausgehend von ökonomischen, sozialen und politischen Fragestellungen verschob sich der Schwerpunkt dieser Stiftung des Landes NRW zunehmend auch auf religions- und kulturwissenschaftliche Fragestellungen. Die Perspektive des Zentrums hat sich seit einigen Jahren auf das gesamte Spektrum der Einwanderungsgesellschaft erweitert.

### **Verein niedersächsischer Bildungsinitiativen**

<http://www.clandestino-illegal.de/internetcafe/internetcafe.html>

Virtuelles Internetcafé zu Fluchtgründen, Arbeits- und Lebensbedingungen von Flüchtlingen ohne Papiere: Dieses Angebot kann auch als Ausstellung (mit Internet-Café) beim Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen ausgeliehen werden: [media-service@vnb.de](mailto:media-service@vnb.de) bzw. [www.vnb-nordwestbildung.de](http://www.vnb-nordwestbildung.de).

## **Ausgewählte Bildungsprogramme mit Schwerpunktsetzung auf Jugendliche**

### **CIVITAS – Initiative gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern**

<http://www.jugendstiftung-civitas.org>

CIVITAS ist Teil des 2001 gestarteten Aktionsprogramms der Bundesregierung und fördert Maßnahmen zur Stärkung der demokratischen Kultur und zur Bekämpfung des Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern. Die Stiftung Demokratische Jugend setzt das Programm CIVITAS um.

### **ENTIMON – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus**

[http://www.entimon.de/content/e20/index\\_ger.html](http://www.entimon.de/content/e20/index_ger.html)

ENTIMON ist Teil des 2001 gestarteten Aktionsprogramms der Bundesregierung (s.o.) und fördert politische Bildungsmaßnahmen und Jugendprojekte zur Stärkung von Demokratie und Toleranz und zur Prävention und Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gewalt.

### **„Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ – Aktionsprogramm der Bundesregierung**

[http://www.entimon.de/aktiv\\_gegen\\_hass/content/e38/index\\_ger.html](http://www.entimon.de/aktiv_gegen_hass/content/e38/index_ger.html)

2001 startete die Bundesregierung das umfassende Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. Die Initiative ist eingebettet in das von der Bundesregierung im Mai 2000 initiierte „Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt“. Mit dem Aktionsprogramm will die Bundesregierung demokratisches Verhalten und ziviles Engagement bei Jugendlichen stärken sowie Toleranz und Weltoffenheit fördern. Diese Schwerpunktsetzung in der Jugendpolitik wird in drei Initiativen realisiert: ENTIMON, CIVITAS und XENOS.

### **Jugendserver**

<http://www.jugendserver.de>

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Informationsportal bietet eine Fülle an Informationen, Materialien, Literatur und Links zu den Themen Migration, Zuwanderung, Migrantenorganisationen.

### **STEP 21**

<http://www.step21.de>

Das Projekt STEP 21 ist eine gemeinnützige Jugendinitiative, die – unterstützt von

Pädagogen – Projekte durchführt und eine Projektbörse unterhält. Ein Schwerpunkt ist „respektvolles Handeln im Internet“. Angeboten werden außerdem „STEP 21-Boxen“ – Unterrichtspakete für die Schule und die außerschulische Bildung zu den Themen Toleranz, Verantwortung, Zivilcourage sowie ein Diskussionsforum. STEP 21 kann auch über: [www.fairlink.de](http://www.fairlink.de) erreicht werden.

### **XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt**

<http://www.xenos-de.de>

Das aus dem Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit geförderte Bundesprogramm „XENOS – „Leben und Arbeiten in Vielfalt“ zielt darauf ab, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft nachhaltig entgegenzuwirken. XENOS verknüpft an der Schnittstelle von Schule, Ausbildung und Arbeitswelt arbeitsmarktpolitische Maßnahmen mit Aktivitäten gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und zur Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen.

## **Freie Initiativen aus Kunst und Kultur**

### **Imagine Identity and Culture, The Netherlands**

<http://www.imagineIC.nl>

Der Schwerpunkt der niederländischen Initiative „Imagine Identity and Culture“ liegt auf der visuellen Repräsentation von Migrationskulturen. Gesammelte Migrationsgeschichten bilden den Ausgangspunkt für Ausstellungen, audiovisuelle Programme und digitale Produktionen.

### **Kanak Attak**

<http://www.kanak-attak.de>

Internetseite der seit 1998 bestehenden Künstler- und Kulturoffensive „Kanak Attak“ mit Hinweisen auf aktuelle Veranstaltungen oder Veranstaltungsreihen z.B. zum ‚multiethnischen Deutschland‘, mit Archiv, Kanak TV und Links zu Menschenrechtsgruppen und Migrantenorganisationen. Auf diesen Seiten trifft man die migrantische Avantgarde und ihren Ansatz zur politisch-kulturellen Bildung.

### **Kölnischer Kunstverein Projekt Migration**

<http://www.projektmigration.de>

Das von der Kulturstiftung des Bundes initiierte und geförderte „Projekt Migration“ ist ein transdisziplinäres Ausstellungsprojekt, das im Herbst 2005 in mehreren Ausstellungsräumen zugleich in Köln realisiert wurde. Verschiedene

visuelle, darstellerische, mediale und theoretische Prozesse thematisierten die Sichtbarmachung und Repräsentation von Migration in Deutschland als transnationalen Prozess. Projektträger sind das Dokumentationszentrum und Museum über die Migration aus der Türkei (DOMiT Köln), das Frankfurter Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie und der Kölnische Kunstverein.

### **Migration Audio Archiv**

<http://www.migration-audio-archiv.de>

Das Projekt „migration-audio-archiv – erzählte Migrationsgeschichte“ erstellt eine Hör-Sammlung von erzählten Migrationsgeschichten, die in einem sukzessiv wachsenden Audio-Archiv für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Migrantinnen und Migranten erzählen über Aspekte der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

## **Geschichte und Geschichtskultur**

### **Angekommen – Bahnhof Köln-Deutz, Migrantengeschichten aus 40 Jahren**

<http://www.angekommen.com>

Diese Internetseite nimmt den Geschichtsort Bahnhof Köln-Deutz als Ausgangspunkt für die Darstellung von Migrationsgeschichten der letzten 40 Jahre. Über die Einwanderung aus Spanien und Portugal und die Ankunft im Anwerberland Deutschland berichten Zeitzeugen. Zudem gibt es umfassende Hintergrundinformationen zum „millionsten Gastarbeiter“. Die Seite soll sukzessive zu einem umfassenden Portal für Migrationsgeschichte ausgebaut werden. Durch Zeitzeugenberichte, Hintergrundinformationen sowie das Konzept ist dieses Internetangebot sehr gut für die politische Bildungsarbeit geeignet.

### **Anne Frank Haus (Amsterdam) – Anne Frank Zentrum (Berlin)**

<http://www.annefrank.org>, <http://www.annefrank.de>

Die Anne Frank Stiftung in Amsterdam (gegründet 1957) dokumentiert die Lebens- und Verfolgungsgeschichte der Anne Frank. Die Arbeit der Stiftung geht dabei weit über die Dokumentation eines Einzelschicksals in Form einer Ausstellung in Amsterdam hinaus. Unterstützt durch Außenstellen in Europa und den USA bietet die Stiftung Ausstellungen und umfangreiches pädagogisches Material für die Arbeit mit Jugendlichen und Schülern an. Ausgehend vom biografischen Bezug auf das Leben und Sterben der Anne Frank bietet das bereitgestellte Material (Publikationen, Seminare und Exkursionen) einen Zugang zu vielen Themen

der historisch-politischen Bildung sowie der Stärkung von Toleranz und Respekt in der Gesellschaft.

Zurzeit wird in Berlin an dem Material- und Methodenset zum interkulturellen Geschichtslernen „Vielfalt Macht Geschichte“ gearbeitet. Hier wird historisches mit interkulturellem Lernen verbunden auf der Basis des Konzeptes der historisch orientierten Menschenrechtsbildung. Durch die Beschäftigung mit der Geschichte von Migranten und Minderheiten sollen Jugendliche die Mechanismen erkennen lernen, die zu Menschenrechtsverletzungen führen und aktuelle Bezüge zur Gegenwart herstellen. Ein Schwerpunkt der Themenauswahl liegt dabei auf interkulturellen Fragestellungen: Wie hat das Zusammenleben der verschiedenen Gruppen ausgesehen und sich verändert? Wie respektvoll war und ist der Umgang mit dem Anderssein? Wie entwickel(te)n sich Demokratie und Menschenrechte? Damit die Themen nicht abstrakt bleiben und fassbar werden, wird auch hier mit dem biografischen Ansatz gearbeitet.

Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte von ausgegrenzten und diskriminierten Gruppen soll gleichzeitig deren Anerkennung als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gefördert werden. Zum Konzept gehört auch die aktive Partizipation sowohl von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft als auch von Angehörigen der Minderheiten.

#### **Centre de documentation sur les migrations humaines/Migrationsmuseum, Luxemburg**

<http://www.migcendo.lu>

Das Zentrum verbindet die Betrachtung internationaler Migrationsbewegungen mit der Dokumentation nationaler und regionaler luxemburgischer Einwanderungsgeschichte. Das Centre befindet sich an dem geschichtsträchtigen Ort Dudelange – einem historischen Zentrum der Eisen- und Stahlindustrie und damit Zielort für Arbeitsmigranten.

#### **Dokumentationszentrum und Museum über die Migration aus der Türkei e.V. (DOMiT)**

<http://www.domit.de>

DOMiT wurde 1990 als Selbstorganisation von Migranten mit dem Ziel gegründet, das historische Erbe der Einwanderer aus der Türkei für zukünftige Generationen zu bewahren. Neben zahlreichen Publikationen realisierte der Verein in den Jahren 1998, 2001 und 2005 große Ausstellungen zur Einwanderung aus der Türkei nach Deutschland.

### **Ellis Island Immigration Museum, New York/USA**

<http://www.ellisland.com>

Das größte Museum zur Immigrationsgeschichte der Welt befindet sich auf Ellis Island – dem Ort, der über sechs Jahrzehnte lang (1892 bis 1954) die primäre Ankunftsstelle aller Einwanderer in die USA war. Es dokumentiert die Umstände und Erfahrungen der ca. 12 Millionen Menschen, die in diesem Zeitraum dort ankamen. Die Internetseite bietet umfangreiche Informationen und ein Recherchesystem zum Thema.

### **Facing History and Ourselves**

<http://www.facinghistory.org>

Ausgangspunkt dieses seit 1976 aktiven Netzwerks mit mehreren regionalen Büros in den USA und in Europa ist die Annahme, dass Geschichte einen zentralen Lernort für demokratische Gesellschaften und ihre Entscheidungsträger darstellt und ihr deshalb eine herausragende Rolle für die pädagogische Arbeit zukommt. Zielgruppe der Arbeit sind Studenten und damit zukünftige gesellschaftliche Entscheidungsträger. Im Rahmen von Menschenrechtsbildung und politischer Bildung nimmt auch hier die Auseinandersetzung mit dem Holocaust eine herausragende Stellung in der Arbeit der Organisation ein.

### **Fritz Bauer Institut (Frankfurt a.M.)**

<http://www.fritz-bauer-institut.de>

Ausgehend von der Arbeit des ehemaligen hessischen Generalstaatsanwaltes Fritz Bauer versteht sich das 1995 gegründete Fritz Bauer Institut als ein interdisziplinäres Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts in Deutschland.

Schwerpunkte der praktischen Arbeit des Instituts bilden die Bereitstellung von Informationen (Dokumentation und Bibliothek), Arbeiten zur Erinnerungskultur und der Rezeptionsforschung des Holocausts sowie die Weiterentwicklung und Implementierung von Vermittlungsprogrammen.

### **Génériques – NGO, die sich der Migrationsgeschichte Frankreichs widmet**

<http://www.generiques.org>

Die 1987 gegründete französische Einrichtung betreibt Bildungs- und Dokumentationsarbeit im Bereich europäische Migration und Migrationsgeschichte und vernetzt Institutionen und Forschungseinrichtungen. Neben dem Aufbau eines umfangreichen öffentlichen Archivs für Migrationsgeschichte engagierte sich die Institution erfolgreich für die Schaffung eines nationalen Migrationsmuseums. Auf

der Internetseite finden sich migrationsrelevante Informationen und weiterführende Links. Génériques ist seit 1992 Herausgeberin der migrationshistorischen Zeitschrift „Migrance“.

### **The Unwanted**

<http://www.the-unwanted.com>

„The Unwanted“ ist ein Lernportal des Netzwerks Migration in Europa e.V. über Umsiedlung, Flucht und Vertreibung im Europa des 20. Jahrhunderts. Zeitzeugen schildern ihre Erfahrungen. Anhand dieser lebensgeschichtlichen Erzählungen werden die politischen Zusammenhänge der Ereignisse aufgezeigt. „The Unwanted“ ist eine multimediale Website, geeignet für den Einsatz in schulischen Lerngruppen und in der außerschulischen politischen Bildung.

### **Verein für ein Migrationsmuseum, Schweiz**

<http://www.migrationsmuseum.ch>

Dieser Verein wurde 1998 gegründet und verfolgt das Ziel, in der Schweiz ein nationales Museum zum Thema Migration zu erstellen.

### **Verein „Migrationsmuseum in Deutschland“**

<http://www.migrationsmuseum.de>

Ende September 2003 gründeten Persönlichkeiten aus verschiedenen Einwanderer-communities gemeinsam mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen den Verein „Migrationsmuseum in Deutschland“ in Köln. Ziel dieses Vereins ist es, in Deutschland ein Migrationsmuseum als Zentrum der Geschichte, Kunst und Kultur der Migration zu errichten.

### **„Von Fremden zu Frankfurtern – Zuwanderung und Zusammenleben“, Historisches Museum Frankfurt a.M.**

<http://www.historisches-museum.frankfurt.de>

Die Dauerausstellung „Von Fremden zu Frankfurtern - Zuwanderung und Zusammenleben“ zeigt die Geschichte der Migration in Frankfurt a. M. von der Frühen Neuzeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Die Ausstellung entstand in Kooperation mit dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, dem Museum der Weltkulturen und mit Unterstützung der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung.

### **Aktion weltoffenes Deutschland e.V.**

<http://www.gesichtzeigen.de>

Der Verein Aktion weltoffenes Deutschland e.V. wurde 2000 mit dem Ziel ins Leben gerufen, sich gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und rechte Gewalt auszusprechen und die Menschen in Deutschland zum aktiven Einsatz für ein weltoffenes Deutschland zu ermutigen. Unter den vielfältigen Aktivitäten und Programmen fanden sich in den letzten Jahren u.a. die Projekte „rent an immigrant“ und „Rathenow meets Berlin“. Letzteres Projekt wurde für Kinder und Jugendliche, die im Asylbewerberheim Rathenow untergebracht sind, entwickelt. Asylsuchenden Jugendlichen wird einige Tage lang ein umfangreiches Kulturprogramm angeboten. Ihnen soll ein Eindruck von Deutschland vermittelt werden, das sie so noch nicht kannten: „freundlich, weltoffen, interessiert an ihnen und um sie bemüht.“

### **Aktueller Informationsdienst zu Fragen der Integration in Deutschland (AiD)**

<http://www.isoplan.de/aid/index.htm>

AiD ist ein vierteljährlich erscheinender Informationsdienst zu aktuellen Fragen der Ausländerarbeit. Auf der Internetseite finden sich u.a. die Online-Ausgaben des Printmagazins „CliD - Integration in Deutschland“, ein Leserforum sowie die „Datenbank Mobilität und Integration“ für Migranten und ihre Berater. Realisiert wird AiD durch „Isoplan - Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung“ im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit und durch Förderung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

### **D-A-S-H: für Vernetzung, gegen Ausgrenzung**

<http://www.d-a-s-h.org/index-de.html>

Das Projekt D-A-S-H findet im Zusammenhang mit dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ statt. DASH unterstützt verschiedene Projekte, die aktiv gegen Rassismus und Ausgrenzung angehen. Ein Projekt des Jahres 2005 lautete: „Visionäre Lebensbilder Kreuzberger Jugendlicher.“ Im Rahmen einer Medienwerkstatt entwickeln Jugendliche aus Berlin-Kreuzberg Visionen zum Zusammenleben in dem multikulturellen Bezirk. Die Filmbeiträge, Hörspiele und Features werden auf einer Internetplattform auch anderen zugänglich gemacht.



### **Deutschland Online – Auslandszeitschrift der Bundesrepublik Deutschland**

<http://www.magazine-deutschland.de>

„Deutschland Online“ ist die Auslandszeitschrift der Bundesrepublik Deutschland und wird im Societätsverlag (Frankfurt a.M.) in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt in Berlin herausgegeben. In zehn verschiedenen Sprachen werden in der Online-Ausgabe aktuelle Themen aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur aufbereitet.

### **Die Brücke – Forum für antirassistische Politik und Kultur**

<http://www.bruecke-saarbruecken.de>

„Die Brücke“ ist eine vierteljährlich erscheinende Zeitschrift, die sich mit den Themen Menschenrechte, Zuwanderung und Rassismus befasst.

### **djo – Deutsche Jugend in Europa**

<http://www.djo.de>

Die djo ist ein gemeinnütziger, überparteilicher und überkonfessioneller Jugendverband, der im Bereich der kulturellen und politischen Jugendarbeit tätig ist. Er ist ein anerkannter freier Träger der Jugendhilfe und setzt sich für ein geeintes, demokratisches Europa ein, in dem der trennende Charakter von Grenzen überwunden ist. Im Rahmen der Jugendarbeit fördert die djo die kulturelle Betätigung von jungen Zuwanderern als Mittel der Identitätsstiftung und Hilfe zur Integration. In der internationalen Jugend- und Kulturarbeit organisiert der Verband auf Versöhnung und Verständigung ausgerichtete Austausch- und Begegnungsmaßnahmen mit den ostmittel-, ost- und südosteuropäischen Ländern.

### **Dokumentations- und Informations-Netzwerk Flucht & Migration e.V. (DIM-Net)**

<http://www.dim-net.de>

Das DIM-Net informiert über die Themen Migration, Flucht und Integration und bietet darüber hinaus Informationen zu thematisch verwandten Veranstaltungen, Projekten und Datenbank.

### **Drehscheibe, Forum für Lokaljournalismus des Projektteams Lokaljournalismus**

<http://www.drehscheibe.org>

Die „Drehscheibe“ ist ein Forum für Lokaljournalismus und bezieht seine Informationen aus täglich rund 50 Zeitungen sowie aus regelmäßigen Kontakten und Gesprächen mit Redaktionen. Die „Drehscheibe“ bietet das „Online-Lexikon Ausländer“ (<http://www.drehscheibe.org/leitfaden.html>), eine Orientierungshilfe zum Themenfeld Ausländer, Fremdenfeindlichkeit, Extremismus.

**Infodienst der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration**

Aufnahme in den Verteiler über [www.integrationsbeauftragte.de](http://www.integrationsbeauftragte.de).

**Infodienst Migration der Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen (LAGA)**

<http://www.laga-nrw.de>

Die LAGA veröffentlicht bis zu viermal jährlich den „Infodienst Migration“ und informiert über aktuelle Themen aus dem Bereich Migration.

**Infomail des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e.V.**

<http://www.idaev.de/html/MPubInfomail.htm>

Infos zu Veranstaltungen und Publikationen vorwiegend zum Thema Rassismus/ Antirassismus aber auch zu anderen Migrationsthemen.

**Initiativgruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. (IG)**

<http://www.initiativgruppe.de>

Die IG setzt sich für Chancengleichheit für Schüler ausländischer Herkunft in Schule und Beruf ein. Sie bietet schul- und berufsorientierte Maßnahmen und soziale Aktivitäten an, um die Bildungschancen der zugewanderten Minderheiten zu verbessern und um ihre individuellen und kulturellen Potenziale zu stärken. Meist ehrenamtliche Mitarbeiter engagieren sich in der Öffentlichkeitsarbeit oder bei der Organisation von Veranstaltungen, die sich an Migranten und Deutsche wenden.

**Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen e.V. (LKJ)**

<http://www.lkj-nrw.de>

In der LKJ schlossen sich 2003 acht Landes- und 33 Bezirksarbeitsgemeinschaften der verschiedenen Fachbereiche zusammen. Sie bündelt Interessen der Arbeitsgemeinschaften, fördert die Zusammenarbeit untereinander und entwickelt neue Konzepte zur kulturellen Jugendarbeit. Auch auf internationaler Ebene arbeitet die LKJ an neuen Formen und langfristigen Austauschprogrammen mit Jugendlichen und Multiplikatoren.

**Mediathek gegen Rassismus des Antidiskriminierungsbüros Siegen**

<http://www.mediathek-gegen-rassismus.de>

Diese Mediathek stellt verschiedene Materialien, wie Bücher, Broschüren, CDs,

Filme und Aktionskoffer für die präventive, interkulturelle Arbeit gegen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt zur Verfügung.

### **Netzwerk Migration und Religion**

<http://www.migration-religion.net>

Diese interaktive Webpage wird durch den Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst e.V. (REMID) verantwortet und realisiert. Sie stellt Projekte vor, die den Zusammenhang von Religion(en) und Migration thematisieren. Es bestehen Projektbereiche zu den Themen Kinder und Jugendliche, Schule, Erwachsenenbildung, Multiplikatorenbildung, Dialog der Kulturen und religiöse Stätten. Außerdem werden Programme und Förderinitiativen sowie Datenbanken und Portale vorgestellt.

### **Newsletter der Initiative Pro Integration**

<http://www.prointegration.org>.

Diese Initiative von mehr als 800 Verbänden, Organisationen, Institutionen, Körperschaften, Schulen informiert in ihrem Newsletter über aktuelle Entwicklungen, Zahlen und Debatten zur Integration von Zuwanderern. Die Internetseite bietet zahlreiche Dokumente als Download.

### **Newsletter „Migration und Bevölkerung“, Informationsangebot des Netzwerks Migration in Europa e.V., der Bundeszentrale für politische Bildung und des Hamburgischen Weltwirtschaftsinstituts**

<http://www.migration-info.de>

Der Newsletter ist ein Kooperationsprojekt des Netzwerks Migration in Europa e.V., der Bundeszentrale für politische Bildung und des Hamburgischen Weltwirtschaftsinstituts. Er bietet aktuelle Informationen zu weltweiter Migration, Integration, Zuwanderungspolitik und Bevölkerungsentwicklung. Regionale Schwerpunkte sind dabei Deutschland, Europa und Nordamerika; thematisch stehen Informationen zu Flucht und Asyl, Integration und Einbürgerung sowie eine Reihe bevölkerungsrelevanter Trends im Vordergrund der Berichterstattung.

### **Newsletter migration-online.de des DGB Bildungswerks**

<http://www.migration-online.de>

Das monatlich erscheinende Forum Migration enthält Nachrichten zur Migrations-, Integrations- und Antidiskriminierungspolitik. Schwerpunkt sind die migrations- und integrationspolitischen Entwicklungen in der Arbeitswelt – auch im Zusam-

menhang mit den europäischen und globalen Entwicklungen. Forum Migration bietet Akteuren und Multiplikatoren eine Plattform zur Information, zum Austausch, zur Debatte. Im Kommentar beziehen in jeder Ausgabe gewerkschaftliche und außergewerkschaftliche Fachleute Position.

#### **Online-Informationssystem/European Country of Origin Information Network**

<http://www.ecoi.net>

Internet-Datenbank für Länderinformationen. Die gemeinsame Initiative von ACCORD/Österreichisches Rotes Kreuz (A), Foundation GEA 2000 (SLO), Informationsverbund Asyl (D) und der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (CH) sammelt Länderinformationen unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Bedürfnisse von Asylanwälten, Flüchtlingsberatern und Behörden, die über Asylanträge und Anträge auf andere Formen internationalen Schutzes in Europa entscheiden.

#### **Quantara.de**

<http://www.quantara.de>

Quantara.de ist ein Info-Portal zum Islam, das gemeinsam von der Bundeszentrale für politische Bildung, der Deutschen Welle, dem Goethe-Institut und dem Institut für Auslandsbeziehungen betrieben wird. Es enthält ständig aktualisierte Beiträge zu aktuellen Themen, die den Dialog mit der islamischen Welt fördern sollen.

#### **Südstadtkids Nürnberg**

<http://www.suedstadtkids.de>

Südstadtkids ist eine Gruppe von ca. 30 Jugendlichen an der Hauptschule Hummelsteiner Weg in Nürnberg. Die Schüler stammen größtenteils aus Familien mit Migrationserfahrungen. Im Mittelpunkt des vom Europäischen Sozialfonds geförderten Projekts steht die Verbesserung deutsch- und muttersprachlicher Kenntnisse sowie die Verbesserung des sozialen Miteinanders. Jugendliche sollen ihr Wissen erweitern und sich aktiv auf das Berufsleben vorbereiten. Weiteres Ziel ist die Integration von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund durch Bildung und gemeinsame Aktivitäten.

#### **www.aufenthaltstitel.de**

<http://www.aufenthaltstitel.de/index.html>

Diese Webseite wird von Privatpersonen betrieben und bietet diverse Artikel aus Tageszeitungen zu Themen wie Zuwanderung, Migration, Integration, EU-Verfassung, Probleme mit der Akzeptanz der muslimischen Kultur etc. Links verweisen auf die jeweiligen Gesetzestexte oder Lexika.

## **Zeitschrift „owl Interkulturell“ – Magazin für Ausbildung, Qualifizierung und Integration in Ostwestfalen-Lippe**

<http://www.owl-interkulturell.de/home>

Ziel dieser Online-Zeitschrift sind Informationen zur Förderung von Ausbildung, Qualifizierung und Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Das Magazin setzt sich gegen Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung ein und möchte Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Zugang zu Ausbildung und Qualifizierung erleichtern.

### **Flüchtlingshilfe – Menschenrechtsorganisationen – Antirassismusbearbeitung**

#### **AKTION COURAGE e.V.**

<http://www.aktioncourage.de/>

Aktion Courage e.V. ist ein Zusammenschluss von engagierten Bürgern und Organisationen unterschiedlicher Kulturen und Identitäten aus allen Regionen der Welt in Deutschland. Er fordert und fördert die gesellschaftliche Teilhabe und politische Mitbestimmung von Menschen ausländischer Herkunft. Einige aktuelle Projekte sind: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, Betriebe für Integration – gegen Diskriminierung sowie die Informations- und Kontaktstelle Migration (IKOM).

#### **„Aktionsbüro Einbürgerung“ NRW des Paritätischen Wohlfahrtsverbands NRS**

<http://www.einbuergern.de>

Das Aktionsbüro Einbürgerung ist zur Verstärkung, Unterstützung und Koordination der örtlichen Einbürgerungsaktivitäten der Migrant\*innenorganisationen und anderer Institutionen eingerichtet worden. Das Angebot umfasst Informationsmaterialien, Fortbildungsveranstaltungen für Multiplikatoren und Diskussionsveranstaltungen.

#### **Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW (ARIC-NRW)**

<http://www.aric-nrw.de>

ARIC-NRW ist die zentrale Anlaufstelle in Nordrhein-Westfalen für antirassistische Informationen und Materialien.

#### **Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum Berlin e.V.**

<http://www.aric.de/aric/aktuelles/index.htm>

Die Internetseite des deutschlandweiten Zentrums für antirassistische Informationen und Materialien unterstützt Maßnahmen und Regelungen zur Gleichbehandlung gegen rassistische Diskriminierung in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft.

### **Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)**

<http://www.idaev.de/antirassismus.htm>

Die Internetseite des 1990 gegründeten IDA informiert über Beobachtungen und Entwicklungen von Fremdenfeindlichkeit, sammelt Informationen aus den Themenbereichen Rassismus, Rechtsextremismus, Migration und Interkulturalität und leitet sie an interessierte Personen und Organisationen weiter. Gefördert wird das IDA vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie vom Sozialamt Düsseldorf.

### **Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)/ Nordrhein-Westfalen**

<http://www.ida-nrw.de>

Seit 1994 ist dem IDA auch das Landesprojekt IDA-NRW angegliedert, das sich als Motor und Unterstützer von Jugendverbänden und Multiplikatoren der Jugendarbeit in NRW versteht. Neben der Präventionsarbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus werden Fragen nach dem Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft diskutiert. IDA-NRW wird aus Mitteln des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

### **Informationsverbund Asyl**

<http://www.asyl.net>

Der Informationsverbund Asyl ist ein Zusammenschluss von in der Flüchtlingsarbeit aktiven Organisationen, der darauf abzielt, für die Beratungspraxis relevante Informationen zugänglich zu machen und Informationen zu Herkunfts- und Drittstaaten sowie zur aktuellen Rechtsprechung im Asyl- und Aufenthaltsrecht zusammen zu stellen. Träger sind amnesty international, Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk der EKD, PRO ASYL, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Darüber hinaus kooperiert der Informationsverbund Asyl mit dem UNHCR.

### **Kölner Appell gegen Rassismus e.V.**

<http://www.koelnerappell.de>

Das Interkulturelle Zentrum und die Stelle für Antirassismusbearbeitung und Sozial- und Asylberatung entstand 1983 aus einer bundesweiten Unterschriftensammlung – dem „Kölner Appell gegen menschenfeindliche Ausländerpolitik“. Auf der Internetseite finden sich umfangreiche Informationen und Links zum Thema.

### **Koordinierungsstelle der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)**

<http://www.raa.de>

Die Internetseite des RAA nennt Ansprechpartner und interessante Angebote einzelner Arbeitsstellen, bietet einen Überblick über das eigene Fortbildungsangebot, Informationen zu diversen Projekten der RAA, Hinweise zum neuen Staatsbürger-schaftsrecht, auf interessante Artikel und weitere Links zum Thema Zuwanderung und Integration.

### **Migrationsdienst der Caritas**

<http://www.caritas.de>

Neben Beratungen von und Integrationshilfen für Migranten fördert der Migrationsdienst der Caritas gezielt die gesellschaftspolitische Partizipation, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit für Migranten auf Bundes-, europäischer und internationaler Ebene.

### **Netzwerk „Für Chancengleichheit, gegen Diskriminierung ethnischer Minderheiten in NRW“**

<http://www.nrwgegendiskriminierung.de>

Das Netzwerk ist ein Zusammenschluss von derzeit dreizehn Projekten der Antidiskriminierungsarbeit in NRW. Dazu gehören Projekte, die vom Land NRW finanziell gefördert werden sowie ehrenamtlich tätige Antidiskriminierungsbüros und Organisationen. Die Internetseite bietet Links zu den Projekten und aktuelle Berichte zur Antidiskriminierungsarbeit in NRW. Außerdem können hier auch Fälle von Diskriminierung online gemeldet werden.

### **PRO ASYL**

<http://www.proasyl.de>

Menschenrechtsorganisation für Flüchtlinge, initiiert als bundesweiter Zusammenschluss der Flüchtlingsräte. Auf der Internetseite finden sich umfangreiche Informationen zum Asylrecht und zur Asylpolitik.

### **Verband für interkulturelle Arbeit / VIA e.V.**

<http://www.paritaet.org/via/ueber-via/index-ue-via.htm>

Seit 1984 Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband, fungiert VIA e.V. als Dachverband für Vereine, Gruppen und Initiativen aus Deutschland, die in der Migranten- und Flüchtlingsarbeit aktiv sind. Der Dachverband umfasst u.a. die

Bereiche Weiterbildung und öffentliche Meinungsbildung, ist politisches Sprachrohr der Mitgliedsgruppen, vertritt diese in Gremien und realisiert Projekte gegen Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Intoleranz in Zusammenarbeit mit nationalen und internationalen Partnern.



## **XI. Auswahlbibliographie**

**Alavi, Bettina (2004):** Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft?, in: Jan Motte und Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen, S. 199–212.

**Alavi, Bettina (1998):** Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationspezifischer Veränderungen, Frankfurt a.M.

**Apitzsch, Ursula (1995):** Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 251–267.

**Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.) (2003):** Migration – Integration – kulturelle Vielfalt, Bonn.

**Assmann, Jan (1995):** Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit, in: Kristin Platt und Mihran, Dabag (Hg.): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektives Gedächtnis, Opladen, S. 51–75.

**Auernheimer, Georg (2003):** Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. Auflage, Darmstadt.

**Auernheimer, Georg (Hg.) (2002):** Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen.

**Auernheimer, Georg (Hg.) (2001):** Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen.

**Auernheimer, Georg (2000):** Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 18–28.

**Auernheimer, Georg (1999):** Interkulturelle Bildung als politische Bildung, in: Politisches Lernen, Heft 3/4, S. 57–71.

**Bade, Klaus J. (2001):** Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts, Osnabrück.

**Bade, Klaus J. (2000):** Migration und Integration in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. Probleme – Erfolge – Perspektiven, Hannover (Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung, Materialiensammlung zur politischen Bildung).

**Bade, Klaus J. und Jochen Oltmer (2004):** Normalfall Migration, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).

- Becher, Martin und Matthias Hass (2000):** Differenzen im Gemeinsamen: Interkulturelles Lernen zu Nationalsozialismus und Holocaust, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 1/2000, S. 22–26.
- Behrens, Heidi und Alexandra Paufler (2002):** Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Expertise im Auftrag des Landesentrums für Zuwanderung NRW, Solingen.
- Boos-Nünning, Ursula (2002):** Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft – nicht gegen die zugewanderten Eltern, in: RAA Hauptstelle (Hg.): Vielfalt als Chance – 20 Jahre RAA, Essen.
- Borrelli, Michele und Kurt Gerhard Fischer (1979):** „Ausländerpädagogik“ auf neuen Wegen. Versuche in Hessen, italienischen Kindern das Lernen zu erleichtern, in: Materialien zur Politischen Bildung, Heft 1/1979, S. 137–140.
- Borries, Bodo von (2000):** Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, in: Bernd Fechner u.a. (Hg.), Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München, S. 119–141.
- Borries, Bodo von und Jörn Rüsen (1994):** Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien, Pfaffenweiler.
- Brocker, Manfred und Heino Heinrich Nau (Hg.) (1997):** Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt.
- Brumlik, Micha (1997):** Anforderungen an ein Erwachsenenbildungskonzept für die Einwanderungsgesellschaft, in: Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M., S. 81–88.
- Bundesverband Museumspädagogik (Hg.) (2003):** Migration & Integration. Standbein – Spielbein 5/2003.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2000):** Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn.
- Butterwegge, Christoph und Gudrun Hentges (Hg.) (2001):** Politische Bildung und Globalisierung, Opladen.
- Butterwegge, Christoph, Gudrun Hentges und Fatma Sarigöz (Hg.) (1999):** Medien und multikulturelle Gesellschaft, Opladen.
- Czock, Heidrun (1993):** Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration, Frankfurt a.M.
- „Darmstädter Appell“ (1995):** Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule, in: Gegenwartskunde, Heft 4/1995, S. 491–497.
- Däuble, Helmut (2000):** Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung – kollektive Identität – politische Bildung, Schwalbach/Ts.

**Diehl, Claudia, Julia Urbahn und Hartmut Esser (1998):** Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn (Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung).

**Dornseifer-Seitz, Adelheid (2002):** Integration von Aussiedlerinnen und Aussiedlern: Das Projekt Ost-West-Integration, in: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Jahresbericht 2002, S. 16-17.

**Drubig, Roland (2002):** Die Zielgruppe als Expertin. Methodische Anforderungen an den Umgang mit dem Fremden, in: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2002, S. 33f.

**Dunkel, Franziska und Gabriella Stramaglia-Faggion (2000):** „Für 50 Mark einen Italiener.“ Zur Geschichte der Gastarbeiter in München, München.

**Ehmann, Annegret (2000):** Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich?, in: Bernd Fechner, Gottfried Köbler und Till Lieberz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München, S. 175-192.

**Fechler, Bernd (2000):** Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Bernd Fechner, Gottfried Köbler und Till Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München, S. 207-227.

**Fechler, Bernd, Gottfried Köbler und Till Liebertz-Groß (Hg.) (2000):** „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München.

**Fischer, Kurt Gerhard (1981):** Die Gesänge sind verstummt. Anregungen für sozialpädagogische Initiativen mit ‚ausländischen‘ jungen Mitbürgern in einer multikulturellen Gesellschaft, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4/1981, S. 95-99.

**Fischer, Veronika (2003):** Interkulturelle Bildung, in: Klaus Peter Hufer (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S.112-116.

**Frieling, Gundula, Klaus Raape und Ulrike Sommer (Hg.) (1997):** Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten. Situation und Perspektiven im internationalen Überblick, Münster.

**Geiger, Wolfgang (1974):** Lernziele und politischer Unterricht. Über die Grenzen der Lernzielorientierung, in: Gegenwartskunde, Heft 1/1974, S. 17-34.

- Gemende, Marion (2002):** Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses in den neuen Bundesländern, Weinheim.
- Georgi, Viola (2003):** Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg.
- Georgi, Viola B. (1997):** Migrantenjugendliche und NS-Geschichte, in: Doron Kiesel, Gottfried Köbler, Werner Nickolai und Manfred Wittmeier (Hg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit, Frankfurt a.M., S. 39-55.
- Georgi, Viola B. und Marc Schürmeyer (2003):** Zuwanderung und Integration: Ein Praxishandbuch für die politische Bildung. München.
- Giesecke, Hermann (2000):** Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim/München (2. Aufl.).
- Gemein, Gisbert und Metin Öznimaz (2001):** Deutsche und Türken in der Geschichte, Münster.
- Gogolin, Ingrid, Jürgen Helmchen, Helma Lutz und Gerlind Schmidt (Hg.) (2003):** Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik, Münster.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.
- Hafenecker, Benno (2001):** „Leben mit Anderen lernen“. Eine Aufgabe für Politik und politische Bildung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Forum Weiterbildung: Zukunftsfelder der Weiterbildung, Frankfurt a.M., S. 14-19.
- Hafenecker, Benno, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.) (2002):** Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.
- Hansen, Marcus Lee (1948):** The Immigrant in American History, Cambridge, Mass./USA.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke (1999):** Zwischenbericht Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern 1981-1997, Frankfurt a.M.
- Höhne, Thomas (2000):** Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung, Münster 2000.
- Hollstein, Oliver u.a. (2002):** Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurt a.M.
- Holzbrecher, Alfred (2005):** Interkulturelles Lernen, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 392-404 (3. überarbeitete Auflage).

**Hormel, Ulrike und Albert Scherr (2004):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.

**Hübinger, Bernd (2003):** Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Neue Aufgabenfelder und Perspektiven, Eröffnungsrede des Fachabteilungsleiters der Bundeszentrale für politische Bildung aus Anlass des Kongresses „Zukunft gestalten. Einwanderung und Integration als Herausforderung für die Gesellschaft“ im Mai 2003, dokumentiert unter: <http://www.bpb.de/files/LOPRT9.pdf>.

**Hufer, Klaus-Peter (2000):** Rechtsextremismus und politische Weiterbildung. Vom Alltag der Erwachsenenbildung und von der Notwendigkeit einer Bildungsarbeit gegen Rechts, in: Christoph Butterwegge und Georg Lohmann (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, Opladen, S. 279–289.

**Hufer, Klaus Peter (1999):** Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre, in: Wolfgang Beer, Will Cremer und Peter Massing (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 86–110.

**Hülsmann, Werner und Roswitha Többen-Hauert (1998):** Politische Bildung mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern, in: dvv-Magazin Volkshochschule, Heft 1/1998, S. 9–11.

**IDA. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (2000):** Trainings. Interkulturelle Methoden, antirassistische Ansätze, Konfliktlösungsstrategien. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf.

**IZA. Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (2000):** Themenschwerpunkt: „Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft“. Heft 3-4/2000.

**Karpf, Ernst und Doron Kiesel (Hg.) (1997):** Migrationsbewältigung. Neue Orientierungen in der politischen Bildung Jugendlicher, Frankfurt a.M.

**Kersting, Wolfgang (1998):** Politische Philosophie, in: Annemarie Pieper (Hg.): Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch, Leipzig, S. 304–325.

**Kiesel, Doron (1996):** Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a.M.

**Kiesel, Doron und Astrid Messerschmidt (Hg.) (1997):** Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a.M.

**Klafki, Wolfgang (1998):** Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive, in: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Meinert A. Meyer (Hg.): Pluralität und Bildung, Opladen, S. 235–249.

- Kleinert, Corinna (2000):** Einstellungen gegenüber Migranten, in: Martina Gillte und Winfried Krüger (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen, S. 355–397.
- Kloeters, Ulrike, Julian Lüddecke und Thomas Quehl (Hg.) (2003):** Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a.M./London.
- Kollberg, Britta (2001):** Ansätze interkultureller Erziehung – speziell in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, in: Georg Auernheimer (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, S. 83–88.
- Kordes, Hagen, Burkhard Müller und Hans Nicklas (Hg.) (2005):** Handbuch Interkulturelle Bildung, Frankfurt a.M.
- Krüger-Potratz, Marianne (1993):** Interkulturelle Erziehung in den neuen Bundesländern, in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Zusammenleben in einem multikulturellen Staat – Voraussetzungen und Perspektiven, Gütersloh, S. 51–66.
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996):** Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996, o.O.
- Leggewie, Claus (1994):** Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft, in: Hartmut Erding (Hg.): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit, Bd. 2, Frankfurt a.M., S. 46–65.
- Leiprecht, Rudolf und Anne Kerber (Hg.) (2005):** Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft (2005), Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf und Helma Lutz (2003):** Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung, in: Ingrid Gogolin, Jürgen Helmchen, Helma Lutz und Gerlind Schmidt (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik, Münster, S.115–128.
- Leiprecht, Rudolf, Guuske Ledoux und Yvonne Leeman (2001):** Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“, in: Georg Auernheimer u.a. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, Opladen, S.177–196.
- Leiprecht, Rudolf, Gabriele Wiemeyer, Christine Riegel und Josef Held (Hg.s) (2001):** International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis ‚vor Ort‘ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Ergebnisse und Erfahrungen aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz, Frankfurt a.M.

**Lenz, Claudia, Jens Schmidt und Oliver von Wrochem (2002) (Hg.):** Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Hamburg /Münster.

**Lutz, Helma und Rudolf Leiprecht (2003):** Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen, in: Neue Praxis Heft 2/2003, S.199-208.

**Lutz, Helma und Norbert Wenning (Hg.) (2000):** Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.

**Lynen von Berg, Heinz, Kerstin Palloks und Johannes Vossen (2003):** Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung über die Modellphase der Strukturprojekte des Programms „CIVITAS - initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“, Berlin (aktualisierte und ergänzte Berichtsfassung), dokumentiert unter [http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/CIVITAS-Bericht\\_2003.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/CIVITAS-Bericht_2003.pdf).

**Lynen von Berg, Heinz und Roland Roth (Hg.) (2003):** Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, Opladen.

**Meendermann, Karin (Hg.) (2003):** Migration und politische Bildung - Integration durch Information, Münster.

**Meinhardt, Rolf (2000):** Flüchtlingskinder - nicht nur eine pädagogische Herausforderung, in: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, Heft 3-4/2000, S. 15-22.

**Motte, Jan und Rainer Ohliger (Hg.) (2004):** Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen.

**Motte, Jan, Rainer Ohliger und Anne von Oswald (Hg.) (1999):** 50 Jahre Bundesrepublik - 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a.M./New York.

**Münchmeier, Richard (2000):** Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1, Opladen, S.221-260.

**Nestvogel, Renate (2001):** Interkulturelles Lernen und Global Culture. Ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung?, in: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit Heft 1/2001, S.46-51.

**Nieke, Wolfgang (2000):** Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Opladen (2. Aufl.).

**Ohliger, Rainer und Ulrich Raiser (2005):** Integration und Migration in Berlin: Zahlen - Daten - Fakten, Berlin.

**Osterhammel, Jürgen (2001):** Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich. Göttingen.

- Piorr, Ralf (Hg.) (1998):** Eine Reise ins Unbekannte. Ein Lesebuch zur Migrationsgeschichte in Herne und Wanne-Eickel, Essen.
- Sauer, Martina und Andreas Goldberg (2001):** Die Lebenssituation und Partizipation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zweiten Mehrthemenbefragung, Münster.
- Rau, Johannes (2000):** Ohne Angst und ohne Träumereien: Gemeinsam in Deutschland leben. Berliner Rede des Bundespräsidenten im Haus der Kulturen der Welt am 12.5.2000, Berlin.
- Rex, John (1998):** Multikulturalität als Normalität moderner Stadtgesellschaften. Betrachtungen zur sozialen und politischen Integration ethnischer Minderheiten, in: Wilhelm Heitmeyer, Rainer Dollase und Otto Backes (Hg.): Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Kultur und Konflikt, Frankfurt a.M., S. 123–142.
- Richter, Michael (2003):** Gekommen und geblieben. Deutsch-türkische Lebensgeschichten, Hamburg.
- Rieber, Angelika (2002):** „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen“. Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen, in: Eduard Fuchs, Falk Pingel und Verena Radkau (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus, Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 58–73.
- Rinke, Kuno (2003):** Jenseits von Ethnie und Kultur? – Zur Frage nach der Bedeutung der NS-Zeit für MigrantInnen aus der Sicht von schulischer politischer Bildung, in: Politisches Lernen, Heft 1–2/2003, S. 83–100.
- Rinke, Kuno (2000):** Politische Bildung, in: Hans H. Reich, Alfred Holzbrecher und Hans Joachim Roth (Hg.): Fachdidaktik interkulturell, Opladen, S. 94–129.
- Robertson, Roland (1998):** Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, in: Ulrich Beck (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt a.M., S. 192–220.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1997):** Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern, Gießen.
- Scherr, Albert (2004):** Außerschulische Jugendbildung für eine demokratische Einwanderungsgesellschaft. Rahmenbedingungen, Herausforderungen und programmatische Orientierungen, in: Gotthard Breit und Siegfried Schiele (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwabach/Ts., S. 226–242.
- Scherr, Albert (1997):** Politische Jugendbildung zwischen Weltgesellschaft und Nationalstaat. Eignet sich die Idee der multikulturellen Gesellschaft als gesellschaftstheoretischer Bezugspunkt für die Didaktik und Methodik der politischen Jugendbildung?, in: Ernst Karpf und Doron Kiesel (Hg.): Migrationsbewältigung. Neue Orientierungen in der politischen Bildung Jugendlicher, Frankfurt a.M., S. 65–79.



**Scherr, Albert (1997):** Politische Bildung, Migration und „multikulturelle“ Gesellschaft, in: Benno Hafener (Hg.): Handbuch politische Jugendbildung, Schwalbach /Ts, S. 163-179.

**Scherr, Albert und Ulrike Hormelspacher (2004):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Opladen.

**Schulte, Axel (1998):** Multikulturelle Einwanderungsgesellschaften in Westeuropa: Soziale Konflikte und Integrationspolitiken. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.

**Schulte, Axel (1992):** Einwanderung - Soziale Ungleichheit - Emanzipation - Erfahrung. Zur Bedeutung sozialwissenschaftlicher Begriffe für die Didaktik interkultureller Erziehung und politischer Bildung, in: Michele Borrelli (Hg.): Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik. Teil II: Politische Bildung - Grundschule - Literaturunterricht - Geschichte der Interkulturellen Erziehung, Baltmannsweiler, S. 2-38.

**Schulte, Axel (1992):** Multikulturelle Gesellschaft, in: Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde. Sekundarstufe II, 2/1992, S. 90-130.

**Schwerpunktheft kursiv. Journal für politische Bildung (2004):** Multikulturelle Demokratie, Heft 2/2004.

**Steuten, Ulrich (2002):** Weiterbildung - nichts für Migranten? Angebote der Volkshochschulen, in: Erwachsenenbildung, Heft 3/2002, S. 137-143.

**Treibel, Annette (1999):** Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, München (2. Aufl.).

**Weißeno Georg (Hg.) (2003):** Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1-3, Schwalbach/Ts.

**Welzer, Harald, Sabine Moller und Karoline Tschugnall (2002):** Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M.

**Wierling, Dorothee (2004):** Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen, Hamburg.



## **Der Fonds „Erinnerung und Zukunft“**

Nach Abschluss der Auszahlungen individueller Leistungen durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ an ehemalige Zwangsarbeiter und andere NS-Opfer bleibt der Fonds „Erinnerung und Zukunft“ als Förderstiftung auf Dauer tätig.

Sein gesetzlicher Auftrag besteht darin, Projekte zu fördern, die der Völkerverständigung, den Interessen von Überlebenden des nationalsozialistischen Regimes, dem Jugendaustausch, der sozialen Gerechtigkeit, der Erinnerung an die Bedrohung durch totalitäre Systeme und Gewaltherrschaft sowie der internationalen Zusammenarbeit auf humanitärem Gebiet dienen. Seit Aufnahme der Fördertätigkeit im April 2002 unterstützt der Fonds vornehmlich internationale Bildungsprojekte, humanitäre Initiativen und Stipendienprogramme.

358 Millionen Euro des Stiftungsvermögens sind in Form einer Kapitalstiftung für den Fonds „Erinnerung und Zukunft“ bestimmt. Aus den Erträgen fördert der Fonds mit jährlich rund sieben Millionen Euro vorrangig internationale Programme und Projekte, die Brücken nach Mittel- und Osteuropa, Israel und in die USA bauen.

Fonds „Erinnerung und Zukunft“

Markgrafenstraße 12-14

D-10969 Berlin

Telefon: +49 (0)30 25 92 97 80

Telefax: +49 (0)30 25 92 97 42

E-Mail: [info@fonds-ez.de](mailto:info@fonds-ez.de)

[www.fonds-ez.de](http://www.fonds-ez.de)









