

# TAGUNGSDOKUMENTATION

## Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft

30. November 2005, Köln-Deutz



**Impressum:**

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung  
in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW)

Redaktion:  
Anne Broden & Inga Rohlmann

Düsseldorf 2005

IDA-NRW  
Volmerswerther Str. 20  
40221 Düsseldorf  
Tel: 02 11 / 15 92 55 - 5  
Fax: 02 11 / 15 92 55 - 69  
[Info@IDA-NRW.de](mailto:Info@IDA-NRW.de)  
[www.IDA-NRW.de](http://www.IDA-NRW.de)

## Fachtagung „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“

Eine Veranstaltung des IDA-NRW in Kooperation mit dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, dem Landeszentrum für Zuwanderung NRW und der Landeszentrale für politische Bildung NRW.

30. November 2005, Köln-Deutz

### Thema:

Die Tagung beleuchtete das Themenfeld Geschichte und Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft, einer Gesellschaft, die nicht (mehr) geprägt ist durch ein national oder ethnisch definiertes homogenes Ganzes, sondern durch Vielfalt und Heterogenität. Ziel der Tagung war es, Einwanderungsgesellschaft, Zuwanderung und NS-Vergangenheit erinnerungskulturell zusammen zu denken und zu diskutieren:

- Wie verändern sich Wahrnehmung und Darstellung von Geschichte?
- Wer bringt welche familiären und kollektiven Erfahrungen und Traditionen in die Diskussion ein, und was bedeutet diese Entwicklung für die Geschichtserzählung der Bundesrepublik?
- Welche Veränderungen oder Erweiterungen werden in Bildungszusammenhängen, vor allem in der Schule oder in Gedenkstätten und in der Öffentlichkeit sichtbar?
- Wird eine neue Multiperspektivität Kennzeichen „unserer“ Geschichte und Erinnerung?

Diese Fragen wurden im Jahr 2005, in dem sich zum 60. Mal das Kriegsende und zum 50. Mal die Unterzeichnung des ersten Arbeitskräfteabkommens mit Italien jährte, diskutiert.

### PROGRAMM:

- 09.30 Uhr: Stehkafee
- 10.00 Uhr: Begrüßung und thematische Einführung  
*Anne Broden (IDA-NRW)*
- 10.30 Uhr: Baustelle Erinnerungskultur: Geschichtsbilder zwischen Pluralisierung und Engführung  
*Dr. Matthias Proske (Erziehungswissenschaftler, Universität Frankfurt/M.)*  
anschl. Diskussion
- 13.00 Uhr: Workshops
1. Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft:  
Ist nicht-ethnisierender Unterricht möglich?  
*Dr. Kuno Rinke (Deutsche Vereinigung für politische Bildung)*  
Moderation: *Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union NRW)*
  2. Entkonkretisierung und Trivialisierung: NS-Geschichte –  
Steinbruch für universelle Menschenrechtsbildung?  
*Deborah Krieg (Jugendbildungsstätte Anne Frank, Frankfurt/M.)*  
Moderation: *Dr. Hans Wupper-Tewes (Landeszentrale für politische Bildung NRW)*
  3. Perspektiven der historisch-politischen Bildung in der  
Einwanderungsgesellschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie  
*Rainer Ohliger (Netzwerk Migration in Europa e. V.), Bartholomäus Figatowski (Universität zu Köln)*  
Moderation: *Jan Motte (Landeszentrum für Zuwanderung NRW)*
- 15.00 Uhr: Gesprächsrunde: Was geht ‚uns‘ ‚Eure‘ Geschichte an?  
*Eleonore Wiedenroth-Coulibaly (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland), Dr. Manuel Gogos (Dokumentationszentrum und Museum für die Migration in Deutschland e. V., Domit), Giovanni Pollice (Bundesvorstand der IG Bergbau, Chemie, Energie, Referat Migration),*  
Moderation: *Daniela Milutin (Westdeutscher Rundfunk)*
- 16.30 Uhr: History reloaded – Kanaken machen Geschichte  
Abschlussreflektion des Tagungsbeobachters  
*Massimo Perinelli (Historiker, Universität zu Köln, Kanak Attak)*

# Inhalt

Seite

*Anne Broden*  
Begrüßung und thematische Einführung .....5

*Dr. Matthias Proske*  
Baustelle Erinnerungskultur:  
Geschichtsbilder zwischen Pluralisierung und Engführung.....7

## **Ergebnisse Workshop 1**

*Dr. Heidi Behrens (Moderation)*  
Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft:  
Ist nicht-ethnisierender Unterricht möglich? .....16

*Dr. Kuno Rinke*  
Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft:  
Ist nicht-ethnisierender Unterricht möglich? .....17

## **Ergebnisse Workshop 3**

*Rainer Ohliger, Bartholomäus Figatowski*  
Perspektiven der historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.  
Ergebnisse einer empirischen Studie .....28

## **Gesprächsrunde**

*Dr. Manuel Gogos, Daniela Milutin (Moderation), Giovanni Pollice, Eleonore Wiedenroth-Coulibaly*  
Gesprächsrunde: Was geht 'uns' 'eure' Geschichte an? .....29

Die Ergebnisse des Workshops 2 „Entkonkretisierung und Trivialisierung: NS-Geschichte – Steinbruch für universelle Menschenrechtsbildung?“ sowie die Abschlussreflexionen des Tagungsbeobachters liegen uns leider nicht zur Dokumentation vor.

## Begrüßung und Einführung in die Thematik

Anne Broden

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Sie im Namen der vier veranstaltenden Organisationen herzlich zu unserer Tagung „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“ begrüßen.

Vor sechs Wochen hat IDA-NRW eine interkulturelle Fachtagung durchgeführt, bei der es um Repräsentationsverhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft ging, also um die Frage, wie in der Bundesrepublik über Migration, Migrantinnen und Migranten gesprochen wird, wer mit welcher Legitimation spricht, wer hingegen nicht zu Wort kommt usw. Der erste Beitrag behandelte die Frage, inwieweit der Nationalsozialismus sich auch heute noch auf Repräsentationsverhältnisse im Migrationsdiskurs auswirkt. Die anschließende Diskussion wurde an einer Stelle unvermutet heftig: Ein junger Mann mit Migrationshintergrund forderte, weniger Geld in Gedenkstätten und Denkmäler für die Shoah zu investieren, sondern auch endlich Geld für die Migrationsgeschichten der Bundesrepublik bereit zu stellen. Darüber hinaus formulierte er seine Irritation über die Forderung, bei den Integrationstests, die durch das neue Zuwanderungsgesetz eingeführt worden sind, nun auch Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust abzufragen. Immerhin können vom Ergebnis dieses Tests aufenthaltsrechtliche Fragen abhängen, letztlich auch das Ja oder Nein zur Staatsbürgerschaft.

Ein anderer Teilnehmer der Tagung wehrte sich heftig gegen die Umverteilung von Geldern zur Erinnerung an die Shoah zugunsten einer Thematisierung der Migrationsgeschichten. Und er war darüber hinaus der Meinung, dass man von Einwanderinnen und Einwanderern erwarten könne, dass sie um die Bedeutung des Nationalsozialismus und der Shoah sowie um die Verantwortung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in diesem Zusammenhang wüssten.

Die Frage, die hinter diesem Disput steckt, findet sich auch auf unserer Tagung wieder: Was haben Migrantinnen und Migranten mit der deutschen Geschichte, insbesondere der Geschichte der NS-Zeit und der Shoah zu tun? Und: Ist ein bestimmter Kenntnisstand der häufig noch sich national gerierenden Geschichtsschreibung ein Indiz für Integrationswilligkeit bzw. Integrationsfähigkeit? Es wird deutlich, dass wir in einem „riskanten“ Themenfeld operieren, wenn wir uns mit Fragen der Erinnerung beschäftigen. Riskant, weil es sich um ein affektiv aufgeladenes Thema handelt, um das gerungen wird, das umkämpft ist.

Um den hier kurz angesprochenen Konflikt möchte ich ein paar Fragen entwickeln:

1. Die Positionen, die da scheinbar unversöhnlich gegenüber standen, machen auch deutlich, dass eine adäquate Repräsentation sowohl der NS-Zeit und der Shoah einerseits, als auch der Migrationsgeschichten im Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland nicht nur inhaltlich diskutiert werden müssen, sondern sich in vielerlei Hinsicht gegenseitig ausspielen lassen: Angesichts leerer Kassen wird man um Gelder konkurrieren müssen, und wenn Migrationsgeschichten auch im Geschichtsunterricht behandelt werden sollen, welche Aspekte des derzeit aktuellen Curriculums werden dann reduziert? Es werden uns womöglich Entscheidungen abverlangt werden, die wir nicht treffen können, ohne unzulässige Verkürzungen und Unangemessenheiten in Kauf zu nehmen.
2. Ist Geschichtsbewusstsein oder die Kenntnis über NS-Zeit und Holocaust ein Indiz für Integrationswille und Integrationsfähigkeit? Die Orientierungskurse für Migrantinnen und Migranten haben die Intension, Identifikationsangebote mit dem Einwanderungsland zu geben. Ob Geschichte dazu da ist, Identifikationsangebote zu machen, möchte ich grundsätzlich bezweifeln. Ich bezweifle außerdem, dass angesichts der deutschen Tätergeschichte eine Identifizierung mit der Bundesrepublik überhaupt erfolgen kann. Und ist es nicht sowieso absurd, Migrationsbewegungen mit Tests zum Bildungsstand bzw. der Identifikation mit dem Einwanderungsland regulieren zu wollen?

3. Die Forderung nach einem bestimmten Kenntnisstand der Migrantinnen und Migranten im Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust wirft die Frage auf, welches Wissen denn bei den Bundesbürgerinnen und -bürgern wohl vorhanden ist. Müssten auch sie sich einem solchen Test unterziehen und hinge ihre weitere Staatsangehörigkeit bzw. Aufenthaltserlaubnis vom Ergebnis ihrer historischen Kenntnisse ab, so fürchte ich um eine Dezimierung der bundesrepublikanischen Bevölkerung um mindestens 50 Prozent. Und wohin mit den erinnerungslosen Menschen, die nicht nur fragen: „Was geht ‚uns‘ ‚Eure‘ Geschichte an?“, sondern die sogar formulieren: „Was geht mich meine eigene Geschichte an?“

Diese Tagung ist riskant; riskant deshalb, weil sie kein Mainstreamthema aufgreift. Wir Veranstalterinnen und Veranstalter gehen davon aus, dass es in der Einwanderungsgesellschaft und angesichts weltweiter Globalisierungsprozesse wohl keine Alternative zur Entnationalisierung und Pluralisierung von Geschichtsbildern geben kann. Geschichtsschreibung als nationales Unterfangen ist wohl immer schon ein reduktionistisches Unterfangen gewesen: Die deutsche Kolonial- und Expansionspolitik, Überfälle auf Nachbarländer und Völkermorde - wie könnte all dies als nationale Geschichte adäquat thematisiert werden? Interessant in diesem Zusammenhang: Wenn von deutscher Leitkultur gesprochen wird, wird beispielsweise der Völkermord an Jüdinnen und Juden systematisch unterschlagen.

Wenn wir also im Aufbrechen nationaler Geschichtsbilder zugunsten einer Pluralisierung von Geschichten, wie sie der Heterogenität eines Einwanderungsland entsprechen, eine Chance sehen, so darf nicht übersehen werden, dass die Chancen vielleicht auch einige Paradoxien mit sich bringen: Führt die Pluralisierung der Geschichte auch zu einer Historisierung der Shoah, reihen wir dann - unbeabsichtigt oder nicht - die Shoah mit dem Völkermord an Armeniern und Hutus aneinander und reichen 20 Jahre nach dem Historikerstreit dem NS-Apologeten Ernst Nolte die Hand?

Es wird deutlich: 60 Jahre nach Kriegsende und 50 Jahre nach dem ersten Arbeitskräfteabkommen ist das Unterfangen, NS-Vergangenheit und Shoah sowie Einwanderung erinnerungskulturell zusammen zu denken, ein notwendiges, aber auch offenes Unterfangen: Wir haben Ideen von möglichen Fragen, Plausibilitäten und Paradoxien. Und wir sind uns sicher, dass wir am Ende dieser Tagung mehr offene Fragen formulieren können, als dass wir zufrieden stellende Antworten bekämen. Das mag unbefriedigend erscheinen, uns erscheint es angesichts der Komplexität unserer Thematik jedoch realistisch und zumutbar. Und ich möchte Sie einladen, sich dieser Zumutung auszusetzen, nicht wegen der intellektuellen Herausforderung, sondern weil wir in gewisser Weise keine andere Wahl haben, wenn wir uns der Herausforderung und Verantwortung von NS-Zeit und der Shoah stellen wollen und zugleich der Anerkennung der Tatsache, dass die Bundesrepublik ein Einwanderungsland ist, nicht entziehen können. Shoah und Migration stellen jeweils auf ihre Weise eine unhintergehbare Realität dar. Die Geschichtsvermittlung wird sich durch Einwanderung verändern, bzw. sie verändert sich bereits. Migrant\*innen sind bereits Besucherinnen und Besucher in Gedenkstätten und konfrontieren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. Lehrerinnen und Lehrer mit der Frage, wie die Täter- und MitläuferInnengeschichte von Migrant\*innen wahrgenommen wird. Das El-De-Haus in Köln, das NS-Dokumentationszentrum der Stadt, thematisiert bereits jetzt nicht nur die Geschichte des Holocaust, sondern konfrontiert migrantische Besuchergruppen mit dem Völkermord an den Armeniern. Filme und Literatur greifen längst die Migrationsthematik auf. Wenn wir uns als Akteurinnen und Akteure der Geschichtsvermittlung verstehen, müssen wir uns der Frage, wie Zuwanderung und NS-Vergangenheit erinnerungskulturell zusammen zu denken sind, stellen. Wenn wir uns dieser Thematik nicht stellen, werden wir ihre Ausgestaltung nicht beeinflussen können, sie wird von anderen dominiert werden.

Diese Tagung ist eine Veranstaltung des IDA-NRW in Kooperation mit dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, namentlich Dr. Heidi Behrens, mit der Landeszentrale für politische Bildung NRW, namentlich Dr. Hans Wupper-Tewes und mit dem Landeszentrum für Zuwanderung NRW, namentlich Jan Motte. Das Landeszentrum ist leider – wie einige von Ihnen sicherlich wissen – von der neuen Landesregierung in NRW zum 1. November 2005 aufgelöst worden.

Wir möchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begrüßen sowie alle Referentinnen und Referenten. Wir freuen uns, dass Sie unserer Einladung gefolgt sind und wir freuen uns auf spannende Vorträge und kontroverse Diskussionen.

Dr. Matthais Proske wird im Anschluss an diese Begrüßung mit seinem Vortrag „Baustelle Erinnerungskultur“ beginnen. Wir werden Zeit haben für Nachfragen und eine erste Diskussion, bevor wir gegen 12.00 Uhr zum Mittagessen gehen.

Um 13.00 Uhr werden wir in den Workshops weiter arbeiten. Dr. Kuno Rinke, Rainer Ohliger und Bartholomäus Figatowski stehen uns für die Gespräche in den Arbeitsgruppen zur Verfügung. Gottfried Kößler ist leider erkrankt und konnte deswegen nicht nach Köln kommen, aber dankenswerter Weise hat sich Deborah Krieg von der Jugendbildungsstätte Anne Frank in Frankfurt bereit erklärt, den Workshop „Entkonkretisierung und Trivialisierung: NS-Geschichte – Steinbruch für universelle Menschenrechtsbildung?“ zu übernehmen. Sie können den Plakaten an der Eingangstür und den Zetteln, die Sie bei der Anmeldung erhalten haben, entnehmen, in welchen Räumen die Workshops stattfinden werden. Ich möchte Sie bitten, nicht in andere als die von Ihnen bei uns angemeldeten Workshops zu gehen, sonst bekommen wir Probleme mit der Raumgröße.

Nach einer Kaffeepause bis 15.00 Uhr werden wir uns hier im Plenarraum wieder treffen und uns den Erfahrungen widmen, die MigrantInnen und Schwarze Deutsche mit den Themen NS-Zeit und Shoah vor, während oder nach der Einwanderung gemacht haben, wie sie mit der Tatsache umgehen, im Land der Täterinnen und Mitläufer zu leben, vor allem auf der Folie eigener Rassismuserfahrungen; wir werden hören, wie sie sich die Darstellung der vielfältigen Migrationsgeschichten vorstellen. Für diese Gesprächsrunde konnten wir Eleonore Wiedenroth-Coulibaly, Dr. Manuel Gogos und Giovanni Pollice sowie Daniela Milutin als Moderatorin gewinnen.

Abschließend wird Massimo Perinelli „history reloaden“ und uns seine Wahrnehmungen als Tagungsbeobachter schildern.

Ich kann an dieser Stelle noch darauf verweisen, dass die verschiedenen Beiträge dieser Tagung auf unserer Website [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de) dokumentiert werden.

Soweit das Programm für den heutigen Tag. Ich wünsche uns allen eine anregende und riskante, weil thematisch neue und offene Tagung.

Vielen Dank

*Anne Broden ist Projektleiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW).*

## **Baustelle Erinnerungskultur: Geschichtsbilder zwischen Pluralisierung und Engführung**

**Dr. Matthias Proske**

### **1. Einleitung**

Ziel der Tagung „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“ ist es, die Themen Einwanderungsgesellschaft, Zuwanderung und NS-Vergangenheit zusammen zu denken und zu diskutieren. Mit diesem Anspruch stehen die InitiatorInnen nicht alleine, nimmt man die Tagungen und Expertisen zum Maßstab, die in den letzten Monaten zu diesem Themenkomplex veranstaltet bzw. erbeten worden sind. Woher kommt dieses Interesse? Welche Erwartungen sind daran geknüpft? Welche Befürchtungen stehen eventuell dahinter? Und: Macht es überhaupt Sinn, die beiden Fragestellungen Einwanderung und Nationalsozialismus gerade mit Blick auf ihre Implikationen für pädagogische Kontexte zusammen zu führen?

Wird die Frage nach der Bedeutung ethnischer Herkunft der nachwachsenden Generationen für die Erinnerung und die Thematisierung der nationalsozialistischen Verbrechen gestellt, so geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund von zwei pädagogischen Sorgen:

- Es wird befürchtet, dass die Erinnerungspraxis an die nationalsozialistischen Verbrechen im Kontext von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft, die um Fragen von Integration, Anerkennung oder des Zugangs zu gesellschaftlich begehrten Gütern kreisen, zum Spielball der Auseinandersetzung zwischen eingeborener Mehrheit und zugewanderter Minderheit werde.
- Die Sorge spiegelt sich zudem in der Frage, ob und inwiefern die existierenden pädagogischen Konzepte zur Tradierung und Vermittlung der NS-Geschichte der existierenden Heterogenität von ethnischen Herkunft - gerade in den Klassenzimmern bundesdeutscher Schulen - und damit der Pluralisierung von Geschichtsbildern noch angemessen seien.

Diese Einführung verstehe ich nicht als Präsentation bereits feststehender Lösungen für die erinnerungspädagogische Thematisierung des Nationalsozialismus im Kontext der Einwanderungsgesellschaft. Ich habe mir vielmehr vorgenommen, den erinnerungskulturellen Diskurs wie die vorhandenen empirischen Befunde über den pädagogischen Umgang mit dem Nationalsozialismus in der Einwanderungsgesellschaft so aufzuarbeiten, dass deutlich wird, vor welchen Herausforderungen der Versuch steht, die beiden Themenkomplexe Nationalsozialismus und Zuwanderung mit Blick auf die erinnerungspädagogische Praxis in ein angemessenes Verhältnis zu bringen.

Zunächst scheint es mir jedoch geboten, an dieser Stelle kurz meine Perspektive zu benennen, aus der ich das mir gestellte Thema diskutiere. Zwei Aspekte sind für diese Perspektive kennzeichnend: Ich spreche als jemand, der sich in den letzten Jahren im Rahmen von empirischen Untersuchungen über die pädagogische Praxis der Erinnerung an den Nationalsozialismus in Schulen und in Gedenkstätten mit dem Thema der Tagung beschäftigt hat. Vor diesem Hintergrund hat mein Zugriff auf das Thema zunächst einmal eine Schlagseite hin zu Fragen des Umgangs mit der NS-Geschichte. Daneben ist mir die spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive auf das Thema wichtig (vgl. Proske 2003; Meseth/Proske/Radtke 2004). Als deren Hauptmerkmal verstehe ich die Zurückhaltung gegenüber allen Formen pädagogisch-politischer Wunschkommunikation, die das Feld der Erinnerungspädagogik meist dominiert. Sicherlich ist es pädagogisch geboten, sich über mögliche Verbesserungen der eigenen Praxis im Unterricht und in außerschulischen Lernorten Gedanken zu machen. Gleichwohl ist das pädagogische Agieren in diesem Feld mit strukturellen Paradoxien konfrontiert. Diese strukturellen Herausforderungen verbieten es, unerwünschte Ergebnisse vorschnell entweder Kompetenzdefiziten der handelnden PädagogInnen oder problematischen Einstellungen von Schülern zuzurechnen. Zudem könnte das Wissen um mögliche Nebenwirkungen vorsichtig stimmen, das Feld der Erinnerungspädagogik mit überhöhten normativen Erwartungen zu überziehen.

## 2. Welche Erinnerung? Wessen Erinnerung? Erinnerung woran? Erinnerungskultur als umkämpftes Terrain

Beginnen möchte ich mit einer Beobachtung: Wenn man sich den Titel der heutigen Fachtagung vor Augen führt, „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“, könnte einem auffallen, dass der Bezugspunkt dieser Erinnerung offen gelassen wird. Aus dem Titel der Tagung wird erst einmal nicht erkennbar, woran eigentlich erinnert werden soll, wenn erinnerungspädagogisch gehandelt wird. Ich halte diese Leerstelle nicht für ein Versehen der Veranstalter, sondern sehe darin einen Ausdruck der Verunsicherung, vielleicht auch der Konfusion, sicher aber der Suche, die die Erinnerungspädagogik gegenwärtig kennzeichnet, wenn sie die beiden Stichworte Nationalsozialismus und Migrantenjugendliche hört. Woher kommt diese Konfusion und Verunsicherung?

Meines Erachtens lassen sich zunächst zwei zentrale Problemhorizonte identifizieren:

- Die Historisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus im Kontext der Einwanderungsgesellschaft;
- Erinnerungskultur und ihre Asymmetrien.

### **Die Historisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus im Kontext der Einwanderungsgesellschaft**

Der erste Problemhorizont, vor dem das Verhältnis von Einwanderungsgesellschaft und der Erinnerung an den Nationalsozialismus zu diskutieren wäre, bezieht sich auf die so genannte Historisierung der Erinnerung. Die These der Historisierung macht auf eine zentrale Verschiebung im Umgang mit der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen aufmerksam: Gegenstand der Auseinandersetzung mit dieser Geschichte sind immer weniger die politischen Ursachen und Folgen der NS-Geschichte. In den Vordergrund rückt vielmehr immer stärker die Frage, welche Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit in Gegenwart und Zukunft bewahrt werden soll. Dies heißt selbstverständlich nicht, dass z. B. die unmittelbaren Folgen des Nationalsozialismus überhaupt keine Rolle mehr spielten - in der Frage der Zwangsarbeiterentschädigung waren diese noch einmal sehr virulent. Dennoch lautet meine These, dass die Frage der Bedeutung der Erinnerung an den Nationalsozialismus seit mindestens zwanzig Jahren immer stärker ins Zentrum der Beschäftigung mit der Vergangenheit gerückt ist.

Die Historisierung der Erinnerung hat sicherlich etwas damit zu tun, dass wir uns heute in der Schlussphase des Abschieds von den unmittelbaren Zeitzeugen der NS-Verbrechen befinden. Dies betrifft auf der einen Seite die Opfer der Verbrechen, die persönlich Zeugnis ablegen können von dem ihnen zugefügten Leid. Dies betrifft aber auch Täter, Mitläufer und Zeitgenossen. Der Anteil der in der Bundesrepublik Lebenden, die potentiell schuldig werden konnten - dazu zählen die Jahrgänge 1929 und älter - betrug 1992 18% (vgl. Kohlstruck 1997, S. 289ff). Heute wird sich dieser Anteil - grob geschätzt - bei ca. 5% bewegen. Diese Veränderung des Generationenverhältnisses - und das ist festzuhalten - ist eine zentrale Voraussetzung der Historisierung der Erinnerung, in der der Nationalsozialismus immer weniger Teil der Zeitgeschichte, sondern Teil der Geschichte wird.

Die Historisierung basiert jedoch nicht nur auf einer demographischen Verschiebung, sondern vor allem auf der mit ihr verbundenen Verschiebung in der Konstellation der verschiedenen Erinnerungsgenerationen. Folgt man dem Konzept Karl Mannheims, dann meint der Generationenbegriff nicht nur die Kohorte Altersgleicher, die eine Erfahrung bestimmter geschichtlicher Ereignisse teilt. Mannheim will vielmehr darauf aufmerksam machen, dass es erst das subjektive Ins-Verhältnis-Setzen zu geschichtlichen Prozessen ist, dass eine Generation konstituiert (vgl. Mannheim 1928). Bezogen auf die Erinnerung an den Nationalsozialismus besteht der Schlüssel der Generationenordnung, wie Michael Kohlstruck ausgeführt hat, im jeweiligen Verhältnis zur Schuldfrage in Bezug auf den „Zivilisationsbruch“ (Dan Diner) der Massenvernichtung der europäischen Juden und anderer Minderheiten (vgl. Kohlstruck 1997, S. 21ff). Die Kategorie Schuld schließt dabei mindestens zwei Aspekte ein:

- Erstens geht es um die historische Urheberchaft und Verantwortung der Deutschen für die Verbrechen. Aus dieser Verantwortung folgt zum einen die juristische Haftung für das Geschehene, zum anderen die politische Pflicht, eine Ordnung zu errichten, die den Rückfall in die Barbarei verhindern soll.
- Zweitens geht es im Umgang mit der NS-Vergangenheit immer um eine moralische Schuld, die die rechtliche Unterscheidung schuldig/unschuldig bei weitem übersteigt. Für Karl Jaspers

(1946), auf den der Begriff zurückgeht, erwächst moralische Schuld nicht aus einem objektiven Straftatbestand, sondern aus dem subjektiven Gefühl, mitverantwortlich zu sein für die Verbrechen, die Staatsbürger des eigenen Landes verübt haben. Auf der moralischen Ebene sind mit der Schuldfrage vor allem Zuschreibungen von Achtung und Missachtung verbunden, die Nationen und Personen gleichermaßen betreffen.

Infrage steht gegenwärtig vor allem, welche Implikationen die Rede von der moralischen Schuld der Deutschen in der Generationenfolge beinhaltet. Und an genau dieser Stelle wird auch offensichtlich, dass sich die Frage des Umgangs mit der moralischen Schuld der Deutschen in der Einwanderungsgesellschaft noch einmal in ganz anderer Weise stellt.

Die Historisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus und damit die Fokussierung der Frage, welche symbolische Bedeutung die historischen Ereignisse der Jahre 1933 - 1945 für die heute Lebenden haben, rührt nicht nur her aus einer demographischen Verschiebung und deren erinnerungspolitischen Bearbeitung durch heutige Jugendliche. Sie ist wesentlich mitbestimmt durch die migrationsbedingte Veränderung der Bevölkerungsstruktur in Deutschland. Diese Veränderung gewinnt im Erinnerungskontext eine spezifische Bedeutung, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Geschichtsbewusstseinsforschung familienbiographische Bezüge als eine der zentralen Quellen für die Entstehung von Geschichtsbildern ansieht. Diese familienbiographischen Bezugnahmen auf die Geschichte des Nationalsozialismus artikulieren sich in Einwandererfamilien (aber nicht nur dort) auf unterschiedliche Weise: Ein Narrativ ist sicherlich in der Tradierung von Verfolgungserfahrungen durch die Okkupationspolitik der Nationalsozialisten zu sehen. Gleichzeitig kann der Bezug aber auch ambivalenter ausfallen, z. B. wenn familiäre Bezüge und nationalstaatliche Verstrickungen sich widersprechen. Möglich ist aber ebenso, dass auf der familiären Ebene überhaupt kein Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus tradiert wird. Festhalten lässt sich jedoch, dass die Heterogenität der familienbiographischen Bezugnahmen es äußerst wahrscheinlich macht, dass das, was Karl Mannheim als das zentrale Merkmal des Generationenbegriffes betont hat, nämlich das subjektive Ins-Verhältnis-Setzen zu geschichtlichen Prozessen, zu einer Pluralisierung der von den Jugendlichen angefertigten und benutzten Geschichtsbilder in Bezug auf den Nationalismus führt. Mit dieser These von der Pluralisierung der Geschichtsbilder ist jedoch in keiner Weise eine Art von Determinismus als Erklärungsschema verbunden: Herkunft oder Erfahrungen, schon gar nicht in ihren kollektiv aggregierten Formen, bedingen kein bestimmtes Geschichtsbild. So zeigt etwa die viel zitierte Studie von Viola Georgi (2003), in welcher unterschiedlicher Weise so genannte Jugendliche mit Migrationshintergrund Geschichte verarbeiten und ihre Bilder der Erinnerung konstruieren. Diese Geschichtskonstruktionen sind natürlich nicht indifferent gegenüber biographischen Erfahrungen, dennoch sind ethnischierende Verallgemeinerungen in keiner Weise empirisch gedeckt. Über die Studie von Georgi hinaus ließe sich sogar fragen, ob nicht ein Teil der von ihr identifizierten Muster der Geschichtsdeutung auch völlig bruchlos unter autochthonen Jugendlichen anzutreffen wäre. Gleichwohl bleibt die Aussage richtig, dass die Pluralisierung und Heterogenität von Geschichtsbildern eine Herausforderung für Erinnerungspädagogik darstellt. Worin besteht diese?

Meines Erachtens macht die Pluralisierung gesellschaftlich kommunizierter Geschichtsbilder die Selbstverständlichkeit prekär, mit der Jugendlichen heute die moralisch konnotierte Frage gestellt wird, welche Verantwortung sie für die deutsche Geschichte in welcher Weise zu übernehmen bereit sind. Diese immer auch schuldbezogene Frage ist, wie ich vorhin mit Bezug auf die These Jaspers ausgeführt habe, eine implizite Ausgangsprämisse der Erinnerungspädagogik in der Bundesrepublik. Sie setzte jedoch eine Generationenkonstellation voraus, die zumindest in dem Punkt homogen war, dass sie eine mittelbare familiäre Verstrickung in die Geschichte des Nationalsozialismus unterstellt hat. Die auch migrationsbedingte Ausdifferenzierung von Geschichtsbezügen lässt genau diese Homogenitätsunterstellung brüchig werden.

Und umgekehrt lässt sich sagen: Eine Erinnerungskultur und -pädagogik, die ihre Fragen und Problemstellungen nach wie vor in einem vor allem nationalstaatlich gedachten Begriff von Geschichte sucht, ermöglicht Gegenstrategien auf Seiten der Adressaten, die sicherlich etwas mit den Ausschließungsmechanismen dieser nationalgeschichtlichen Engführung zu tun haben. Vor diesem Hintergrund erschiene die Forderung paradox, Jugendliche mit Migrationshintergrund müssten sich umstandslos der gleichen Erwartungsadressierung stellen, nämlich dem „negativen Erbe“, von dem Jean Améry spricht, wie ihre Altersgenossinnen, die zumindest in der Generationsfolge an die Täter-, Mitläufer- und Zuschauergeneration anschließen. Paradox wäre eine solche Forderung vor allem auf der Folie der sonstigen Vorbe-

halte, unter die die Zugehörigkeit der Zugewanderten zu der Gesellschaft, in der sie leben, nach wie vor gestellt ist. Trotz veränderter rechtlicher Rahmenbedingungen kann von gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation kaum die Rede sein. Warum sollten sich Jugendliche unter diesen Bedingungen für gesellschaftlich normierte Erwartungsadressierungen zugänglich zeigen, die an diesem Punkt eine Zugehörigkeit unterstellen, die an anderen Stellen verweigert wird?

### **Erinnerungskultur und ihre Asymmetrien**

Ein zweiter Problemhorizont scheint mir aus der keineswegs spannungsfreien Verfestigung der Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen im kulturellen Gedächtnis der bundesdeutschen Gesellschaft zu resultieren. Was ist damit gemeint? Im Mittelpunkt der Erinnerungskultur der Bundesrepublik steht die Massenvernichtung der europäischen Juden und anderer Minderheiten, als deren Synonym gemeinhin Auschwitz gilt. Zentraler Bezugspunkt der öffentlichen Erinnerung ist die Geschichte des durch die Nationalsozialisten entfachten Vernichtungskrieges mit all seinen Folgen vor allem in den besetzten Ländern Ost- und Südosteuropas. Nahezu unstrittig ist heute die These, dass der fortdauernde Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zur Staatsraison der Bundesrepublik geworden ist. Mit der Erfahrung des Holocaust verbindet sich ein wesentliches Moment der negativen Selbstidentifikation der politischen Kultur dieser Gesellschaft, und noch die offenbar notorisch wiederkehrenden Skandale, ich nenne nur die Namen Hohmann, Möllemann und Walsen, belegen genau in ihrer Skandalität diese Selbstidentifikation. Das „Vergessensverbot“ ist in diesem Sinne zu der politisch-kulturellen Norm der Bundesrepublik geworden, wie Jan Holger Kirsch (2003) zuspitzend formuliert hat. Die These, dass die Erinnerung an den Nationalsozialismus ein zentrales Medium der politischen Selbstverständigung in der Bundesrepublik darstellt, bedeutet jedoch nicht, dass das Feld der Erinnerung homogen geordnet sei. Im Gegenteil: Deutlich zu erkennen sind Ungleichzeitigkeiten und Brüche sowohl innerhalb der öffentlichen, aber auch zwischen der öffentlichen und der privaten Erinnerung, wie die breit rezipierte Studie der Forschungsgruppe um Harald Welzer zur Tradierung der NS-Geschichte im Familiengedächtnis zeigt (Stichwort: „Opa war kein Nazi“; vgl. Moller u. a. 2002). Ungleichzeitigkeiten und Brüche werden aber auch sichtbar in dem gegenwärtigen literarischen Boom, den der so genannte familiengeschichtliche Blick auf Nationalsozialismus und Krieg ausgelöst hat (vgl. dazu Welzer 2004).

Eine Möglichkeit, diese Ungleichzeitigkeiten und Brüche auf den Begriff zu bringen, bietet der Heidelberger Kulturwissenschaftler Jan Assmann (1988). Dieser unterscheidet innerhalb der gesellschaftlichen Erinnerungsformen zwei Ebenen oder Aggregatzustände: Einerseits das kulturelle Gedächtnis, andererseits das kommunikative Gedächtnis der Gesellschaft. Der Begriff kulturelles Gedächtnis bezeichnet, so Assmann, das institutionalisierte Wissen einer Gesellschaft, das „von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1988, S. 9). In ihm artikuliert sich die normative und institutionalisierte Erwartung einer Gesellschaft über das, was als erinnerungswert und als erinnerungswürdig betrachtet wird. Als analytischer Gegenbegriff zum kulturellen Gedächtnis fungiert der Begriff des kommunikativen Gedächtnisses. Das kommunikative Gedächtnis ist an die Existenz von lebendigen Trägern von Erfahrung gebunden und bezeichnet die eigensinnige und in der Regel konfliktvolle Verständigung der Bürger darüber, was sie für ihre Vergangenheit halten, und das in Auseinandersetzung mit dem kulturellen Gedächtnis dieser Gesellschaft, das eher in Texten, Ritualen und Denkmälern materiell greifbar wird. Für unser Thema sind nun zwei Prozesse wichtig:

- Die Erinnerung an den Nationalsozialismus und an den Holocaust hat als Resultat langer, heftiger Auseinandersetzungen Eingang gefunden in das kulturelle Gedächtnis dieser Gesellschaft. Das wird sichtbar an der Einrichtung von Gedenkstätten wie dem Mahnmal an die ermordeten Juden Europas in Berlin und Gedenktagen, aber eben auch an der kulturellen Normierung des bereits zitierten Vergessensverbotes.
- Die Geschichte der auf den Nationalsozialismus bezogenen Erinnerungskultur zeigt, dass Erinnerung ein umkämpftes Terrain markiert, in dem darüber gestritten wird, welcher gesellschaftlich-kulturelle Wert historischen Erfahrungen beizumessen sei. Und unschwer ist zu erkennen, dass diese Auseinandersetzungen von Machtverhältnissen geprägt sind. Bezogen auf die historischen Erfahrungen von Einwanderung und Migration, die immerhin für mehrere Millionen Menschen in diesem Land ein nicht unwichtiger Teil ihrer eigenen Geschichte oder der ihrer Vorfahren darstellt, ist festzuhalten, dass diese erst in sehr vorläufiger Form im kommunikativen Gedächtnis dieser Gesellschaft wahrgenommen und kommuniziert werden. Zwar können z. B. gegenwärtig laufende Ausstellungen wie das „Projekt Migration“ in Köln oder „Zuwanderungsland Deutschland“ im Deutschen Historischen Museum in Berlin als längst überfälliger Ausdruck

einer kommunikativen Sichtbarwerdung historischer Erfahrungen verstanden werden. Sie können jedoch nicht verdecken, dass sich solche Repräsentationen historischer Erfahrungen gegenüber unterschiedlichen Erinnerungswelten keineswegs neutral verhalten (vgl. exemplarisch zur Ausblendung der Migrationsgeschichte im schulischen Geschichtsunterricht: Talu 2002).

Kurzum: Ein zweiter Problemhorizont der Debatte gründet in der fehlenden oder nur marginalen Repräsentanz der historischen Erfahrungen von Migration und Einwanderung im kulturellen Gedächtnis der bundesdeutschen Gesellschaft. Deren Masternarrativ ist die nationalsozialistische Vergangenheit und die Frage, was aus dieser Vergangenheit für die Gegenwart folgt, bzw., pädagogisch gesprochen, was daraus zu lernen ist.

Mit dieser Bemerkung möchte ich die Beschreibung der beiden Problemhorizonte, die für eine Verhältnisbestimmung von Einwanderungsgesellschaft und Erinnerungskultur zentral sind, schließen. Die Asymmetrien in der Erinnerungskultur auf der einen Seite und die auch migrationsbedingte Pluralisierung von Geschichtsbildern einschließlich der Ambivalenzen, die daraus für die nationalgeschichtlich konturierte Erinnerung an den Nationalsozialismus resultieren, bilden den diskursiven Rahmen, vor dem ich im Folgenden den Blick auf die empirischen Befunde über den Umgang von Jugendlichen mit der Geschichte des Nationalsozialismus lenken möchte.

### **3. Die empirische Beobachtung der Erinnerungspädagogik und die Frage nach der Bedeutung ethnischer Differenzen**

Beginnen möchte ich meine Darstellung dessen, was man auf empirischer Basis über den Geschichtsumgang von Jugendlichen in pädagogischen Settings sagen kann, mit einer Episode aus einem unserer Forschungsprojekte (vgl. Proske 2005). Diese untersuchen die Kommunikation über das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in den Lernorten Schule und Gedenkstätte bzw. Jugendbildungsstätte (Hollstein u. a. 2002; Meseth/Proske/Radtke 2004). Die Sequenz, über die ich berichten möchte, stammt aus dem Geschichtsunterricht eines Oberstufenkurses der 12. Jahrgangsstufe eines Großstadtgymnasiums.

Zwei Schülerinnen, Svenja und Ayşe, geraten in der klassenöffentlichen Diskussion über einen gerade gelesenen Text in einen Konflikt. In diesem biographisch gehaltenen Text aus dem Jahre 1935 denkt eine Rabbinergattin mit Namen Marta Appel über das Verhalten ihrer Freundinnen nach, die im Kontext einer sich verschärfenden Diskriminierungspolitik beginnen, sie zu meiden. Marta Appel stellt sich in ihren Memoiren die Frage, wie sie dieses Verhalten der Freundinnen bewerten soll, weiß sie doch um das Ausgrenzungsklima, das die Nationalsozialisten mit den Nürnberger Rassegesetzen gesellschaftlich etabliert haben. Der Konflikt zwischen den beiden Schülerinnen entzündet sich nun daran, dass eine Schülerin, Svenja, beginnt, das Verhalten der Freundinnen von Marta Appel mit einer Reihe von Argumenten zu rechtfertigen:

- „Sie machen es eigentlich nur aus Angst“;
- „Sie können sich einfach nicht mischen“ oder
- ... dass die Freundinnen „es ja wahrscheinlich innerlich nur gut gemeint hätten“.

Die Schülerin Ayşe dagegen insistiert bei allem Verständnis für die historischen Umstände darauf, dass es nicht angehe, dass die Freundinnen Marta Appel zu einem Treffen in ein Café einladen und sie dann versetzen und allein lassen.

Interpretiert man die Kontroverse zwischen Svenja und Ayşe mit Blick auf die darin zum Ausdruck kommende Aneignung von Geschichte, so lassen sich zwei deutlich unterscheidbare Identifikationsstrategien erkennen. Diese verweisen möglicherweise auf grundsätzlichere Differenzen in den Geschichtsbildern der beiden Schülerinnen. Svenjas Aneignung der Geschichte kennzeichnet eine Identifikationsstrategie, die sich auf diejenigen richtet, die im Kontext der im Unterricht behandelten Nürnberger Rassegesetze und unter moralischen Gesichtspunkten nicht auf Seiten der Opfer gestanden haben, sondern dem deutschen Mitläuferkollektiv zugerechnet werden können. Ihre Beiträge in dieser Kontroverse, aber auch an anderen Stellen im Unterricht, weisen eine diskursive Affinität zu einem Geschichtsbild auf, dem man seine Nähe zu vergangenheitspolitischen Entlastungsstrategien kaum absprechen kann – etwa unter dem Motto „Man konnte damals halt nichts anderes machen“. Ayşes Umgang mit dem historischen

Zeugnis ist dagegen durch eine Aneignungsstrategie gekennzeichnet, die zumindest die moralisch differenzierte Sicht der Zeitzeugin Marta Appel gewahrt wissen will, und deshalb zumindest das Problematische am Verhalten der Freundinnen nicht einfach übergeht.

Was kann diese Kontroverse, die einen in seiner Heftigkeit für den Unterricht ziemlich untypischen Konflikt in der Klasse auslöst, zur Klärung des Verhältnisses von Einwanderung, ethnischer Herkunft und Geschichtsaaneignung exemplarisch beitragen? Man könnte z. B. diese Unterrichtsepisode mit folgendem Kausalschema erklären:

Die deutsche Schülerin Svenja kommuniziert unter Verwendung von Elementen des bekannten Entlastungsdiskurses ein Geschichtsbild, das auf die Rechtfertigung der deutschen Freundinnen Marta Appels hinausläuft. Die Migrantin Ayşe hingegen verwendet ein Geschichtsbild, das auf der Identifikation mit dem jüdischen Opfer beruht, die eine diskriminierende Erfahrung gesellschaftlicher Ausschließung macht. In einer solch typisierenden Erklärung würde das jeweils aktivierte Geschichtsbild der ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit und den mit ihr verbundenen vermeintlichen Erfahrungen und Identitätsstrategien kausal zugerechnet.

Ich hielte eine solche Erklärung für problematisch. Ihr Problem bestünde darin, dass keine der beiden Schülerinnen in dieser Kontroverse in irgendeiner Weise kommunikativ und damit explizit Gebrauch macht von ethnischen oder herkunftskulturellen Unterscheidungen. Ethnizität, Herkunft, aber auch biographische Bezüge bleiben in dieser Sequenz kommunikativ völlig unsichtbar. Und das heißt auch: Es muss offen bleiben, inwiefern das Aneignungs- und Identifizierungsmuster, das Ayşe in dieser Unterrichtsepisode zum Ausdruck bringt, tatsächlich von einem Geschichtsbewusstsein bestimmt ist, das auf ihren offenbaren Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Wenn in der pädagogischen Kommunikation Analogiebildungen auf die eigene ethnische Gruppe oder Lebenssituation fehlen, sollten diese folglich weder vorschnell von Beobachtern als Erklärung in ihre Interpretation des Geschehens oder von Pädagogen als Maxime ihres Handelns eingeführt werden.

Was bedeutet dieser Befund nun jenseits des Fallbeispiels für den pädagogischen Umgang mit heterogenen Geschichtsbildern, einer Heterogenität, die auch migrationsbedingte Gründe hat. Zwei Schlussfolgerungen scheinen mir zentral. Erstens ist es geboten, sich eine Perspektive zu Eigen zu machen, die nicht davon ausgeht, dass zwischen ethnischen Herkünften und Geschichtsbildern ein deterministisches Verhältnis besteht. Ethnizität ist keine anthropologische Eigenschaft mit bestimmten, vorab festgelegten Folgen für Überzeugungen und Deutungsmuster. Ethnizität stellt vielmehr ein Medium der kommunikativen Fremd- und Selbstkategorisierung im Kontext von Auseinandersetzungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten dar. Aus einem so verstandenen Ethnizitätskonzept folgt für die Erinnerungspädagogik, stets einen sehr genauen Blick darauf zu werfen, wer, wann und unter welchen Bedingungen Gebrauch macht von ethnischen Selbst- oder Fremdzuschreibungen bei der Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus. Aufmerksamkeit für die Strategien, mit denen in erinnerungspädagogischen Settings Ethnizität bedeutsam gemacht wird, ist auch die Voraussetzung dafür, nicht in Ethnisierungsfallen hinein zu laufen. Bezogen auf mein Fallbeispiel könnte es sich z. B. als pädagogisch völlig unangemessen erweisen, Ayşes Umgang mit der Geschichte von außen, d. h. von Pädagogenseite, auf Motive hin zu befragen, die mit ihrem Herkunftsstatus zu tun haben, etwa nach dem Motto: Was denkst Du als Migrantin über das Verhalten der deutschen Freundinnen von Marta Appel? Die möglichen Nebenfolgen solcher vielleicht gut gemeinten, aber nur selten mit den Adressierten abgesprochenen Explizierungsstrategien, in denen ein Individuum als Repräsentant seiner vermeintlichen Herkunftskultur erhalten muss, werden in der Interkulturellen (Erinnerungs-)Pädagogik meist nicht mitbedacht.

Eine zweite Schlussfolgerung betrifft den Charakter möglicher Selbstethnisierungsstrategien der Beteiligten und den pädagogischen Umgang mit problematischen Aneignungsformen, etwa, wenn eine Schülergruppe einer anderen Schülergruppe vorwirft: „Ihr seid doch alle Nazis“ oder „Schaut Ihr Euch doch erst mal Euren Genozid an den Armeniern an“. Einer der zentralen Befunde unserer Studien besteht darin, dass die Jugendlichen vor allem über reflexives Wissen in Bezug auf den Nationalsozialismus verfügen. Reflexives Wissen meint, dass die Jugendlichen sehr genau wissen, dass sie gerade ein gesellschaftlich hoch bedeutsames Thema im Unterricht verhandeln, das moralisch mit relativ eindeutigen Aneignungserwartungen verbunden ist. Reflexives Wissen meint aber auch, dass die Jugendlichen sehr genau wissen, dass sie und wie sie dieses moralisch aufgeladene Wissen einsetzen können, um sich gegebenenfalls gegenüber Anderen in eine überlegene Position zu bringen. Aus der Reflexivität, mit

der Jugendliche mit dem Thema Nationalsozialismus umgehen, folgt eine m. E. zentrale Schlussfolgerung für das Verständnis ihrer Äußerungen. Diese sind in der Regel situationsspezifisch einzuordnen, d. h. sie können immer nur in ihrem Bezug zu gerade aktuellen Kontroversen in der Klasse, zu Erwartungen, mit denen Pädagogen sie gerade adressieren oder zum diskursiven Umfeld der Jugendlichen verstanden werden. Der konstitutive Situationsbezug, gerade auch provokativer Äußerungen zum Thema, erfordert von den handelnden Pädagogen eine hermeneutische Sensibilität dafür, was eigentlich gerade in der pädagogischen Kommunikation im Klassenzimmer oder in anderen Lernorten verhandelt wird. Und dies hat nicht unbedingt viel damit zu tun, was die pädagogisch-programmatischen Konzepte für diese Situationen eigentlich vorgesehen haben.

Bezogen auf unsere Fragestellung sticht ein Aspekt besonders hervor: Die moralische Kodierung des Themas Nationalsozialismus, die zuallererst in der subkutan immer mitlaufenden Schuldfrage zum Ausdruck kommt, lädt dazu ein, Wir-Sie-Unterscheidungen mit Täter-Opfer-Unterscheidungen zu verknüpfen. Diese Verknüpfungen lassen sich dann als kommunikative Ressource nutzen, um andere herabzusetzen und sich selbst als überlegen zu imaginieren. Auch hier ist damit zu rechnen, dass Jugendliche virtuos in der Lage sind, bei der Verwendung dieser Unterscheidungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu switchen, um in je spezifischer Weise Selbstverortungen in den sozialen Konstellationen vorzunehmen, in denen sie sich gerade bewegen.

#### 4. Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft: Dilemmata und offene Fragen

Wenn ich nun abschließend den Versuch mache, auf der Basis der vorgetragenen Überlegungen Punkte zu bestimmen, deren Diskussion mir weiterführend erscheint, um die erinnerungspädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in ein angemessenes Verhältnis zu ihren Adressaten und zu ihrem gesellschaftlichen Kontext zu bringen, scheinen mir folgende zwei Problemkomplexe bedeutsam, die aber sicherlich in dieser Form keine Vollständigkeit beanspruchen können:

- (1) Trifft die Erklärung zu, dass Geschichte immer gegenwartsbezogen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Selbstpositionierungen angeeignet wird, dann kann die Erinnerungspädagogik schnell in ein Dilemma geraten: Nämlich mit historisch wie moralisch problematischen Aneignungsformen der Jugendlichen konfrontiert zu werden und dann entscheiden zu müssen, wie wichtig einem die dahinter stehenden „Wahrheiten“ sind. Es gibt in diesem Kontext den Vorschlag, gemäß der alten gruppenspezifischen Maxime „Konflikte haben Vorrang“, zunächst die aktuellen Kontroversen z. B. in einer Schulklassen zu behandeln, die sich etwa vor unterschiedlich denkbaren Mehr- und Minderheitenverhältnissen entfalten können (vgl. exemplarisch Fechter 2000). Der Preis einer solchen Gegenwarts- und Konfliktorientierung, wie sie beispielsweise die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt sehr offensiv vertritt, wäre zumindest die Zurückstellung der traditionellen Aufgaben politisch-historischer Erziehung. Diese bestünden vor allem darin, Jugendliche zu befähigen, sich mit den gesellschaftlich an sie adressierten Erwartungen der politischen Sphäre kognitiv auseinanderzusetzen zu können. Ich bin mir vor dem Hintergrund unserer eigenen Untersuchungen nicht sicher, ob der sicherlich nicht unüberlegte Vorschlag einer primären Gegenwarts- und Konfliktorientierung in der Erinnerungspädagogik empirisch gedeckt ist, insofern sich dort regelmäßig gezeigt hat, dass sich die pädagogischen Settings Schulunterricht und Gedenkstätte nur sehr begrenzt eignen, solche Konflikte wirklich auszutragen. Wiederkehrend wurde in unseren Fallstudien sichtbar, dass die Beteiligten eher alles daran setzen, solche Konflikte zu vermeiden und sie still zu stellen als sie auszutragen. Dieser Befund wirft meines Erachtens nochmal ein anderes Licht auf die Frage, wie mit dem Dilemma, zwischen historisch-politischen Bezügen und Gegenwartskonflikten entscheiden zu müssen, umzugehen ist.
- (2) Ein zweiter Punkt, der durchaus im Zusammenhang steht mit der häufig beobachtbaren Konfliktvermeidung in der erinnerungspädagogischen Praxis, betrifft die latente Übermoralisierung des Themas im öffentlichen Diskurs. Diese sorgt in Gestalt eindeutiger Verhaltens- und Positionierungserwartungen darüber, wie in Deutschland der Nationalsozialismus zu erinnern sei, dafür, dass die Kommunikation in den jeweiligen erinnerungspädagogischen Settings häufig so eng geführt daher kommt. Jeder der Beteiligten, also sowohl Jugendliche wie Pädagogen, scheinen erst mal alles dafür zu tun, ja nichts Falsches zu sagen. Diese Sterilität, dieser Versuch, sich von den meist gut gemeinten pädagogischen Angeboten gar nicht erst fassen zu lassen, verstehe

ich als Reaktion auf eine implizite Botschaft, die der Erinnerungspädagogik in Deutschland programmatisch nach wie vor unterlegt zu sein scheint: Nämlich sich trotz aller historischen und biographischen Distanz in einer ganz bestimmten, fast ritualisierten Weise, zum Nationalsozialismus ins Verhältnis setzen zu müssen. Gerade weil diese Verhaltenserwartung in ihrer moralischen Eindeutigkeit im Kontext pluralisierter Geschichtszugriffe so überzogen wirkt, scheint mir die Frage der Einordnung der nationalsozialistischen Verbrechen in den Gesamtzusammenhang der Genozide und Menschheitsverbrechen des 20. Jahrhunderts so virulent. Damit soll in keiner Weise die Spezifik der nationalsozialistischen Verbrechen, die von Deutschland ausgegangen sind, relativiert werden. Dennoch lässt sich eine tragfähige Erinnerungspraxis an den Nationalsozialismus unter Bedingungen von Historisierung und Pluralisierung wohl nur dann begründen, wenn es gelingt, die „Hypertrophie des Nationalen in der Erinnerungsarbeit“ (Faulenbach 2002, S. 85) zu überwinden. Das, was dabei kommunikativ entstehen könnte, würde ich weniger im Sinne einer Ablösung der nationalen Erinnerungskultur verstehen, dafür scheint mir zum einen die Verfestigung des Vergessenverbots im kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik viel zu grundlegend, und zum anderen die nach wie vor bestehende Bindekraft des Nationalen viel zu nachhaltig. Vielmehr ginge es darum, den Blick zu öffnen auf unterschiedliche Muster der historischen Verstrickung und der Erinnerung der Verbrechen und ihrer Folgen. Aus pädagogischer Perspektive betrachtet würde eine solche Entnationalisierung der Erinnerung es zumindest erschweren, Wir-Sie-Unterscheidungen in moralischer Absicht mit Täter-Opfer-Unterscheidungen zu parallelisieren.

### Literatur:

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Ders./Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt/M., S. 9-19.
- Faulenbach, Bernd (2002): Erinnerungsarbeit und demokratische politische Kultur heute. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, S. 81-90.
- Fehler, Bernd (2000): Zwischen Tradierung und Konfliktvermeidung. Über den Umgang mit ‚problematischen‘ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht. In: Ders./Kößler, Gottfried/Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/ München, S. 207-227.
- Georgi, Viola (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 3, Frankfurt/M.
- Jaspers, Karl (1946/1987): Die Schuldfrage. Zur politischen Haftung Deutschlands, München/Zürich.
- Kirsch, Jan-Holger (2003): Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales „Holocaust-Mahnmal“ für die Berliner Republik, Köln.
- Kohlstruck, Michael (1997): Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen, Berlin.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Wolff, Kurt H. (Hg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, Berlin/Neuwied 1964, S. 509-565.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M.
- Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline/Welzer, Harald (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M.
- Proske, Matthias (2003): Kann man in der Schule aus der Geschichte lernen? Eine qualitative Analyse der Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 3. Jg., Heft 2, S. 205-235.
- Proske, Matthias (2005): Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat. Eine Fallinterpretation eines Schülerinnenkonflikts. In: Schlag, Thomas (Hg.): Bevor Vergangenheit vergeht ... Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, Schwalbach i. Ts., S. 114-131.

Talu, Ülfet (2002): Historisch-politische Bildung aus MigrantInnensicht. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, S. 135-139.

Welzer, Harald (2004): Schön Unscharf. Über die Konjunktur der Familien- und Generationenromane. In: Mittelweg 36, 13. Jg., Heft 1, S. 53-64.

*Dr. Matthias Proske ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt/M. und beteiligt an einem Forschungsprojekt zum pädagogischen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust in den Lernorten Schule und Gedenkstätte.*

## Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Ist nicht-ethnisierender Unterricht möglich?

**Dr. Heidi Behrens (Workshop-Moderation)**

### *Zusammenfassung des Workshops mit Dr. Kuno Rinke*

Kuno Rinke, Oberstudienrat mit den Fächern Politik, Sozialwissenschaften und Geographie am Heinrich-Böll-Gymnasium Troisdorf sowie verantwortlicher Redakteur der Zeitschrift „Politisches Lernen“, referierte zum einen auf dem Hintergrund seiner Praxis im Unterrichten sog. multiethnischer Gruppen. Zum anderen nahm er als Autor verschiedener Handreichungen und theoretischer Beiträge auch eine abstraktere Perspektive auf seinen Gegenstand ein. Die Antwort auf die titelgebende Frage dieses Workshops fiel bei Rinke eindeutig aus: Unterrichtskonzepte, die kulturelle oder ethnische Zuschreibungen in heterogenen Lerngruppen Jugendlicher vermeiden möchten, können ohne Aufwand von Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden. Entscheidend sind wohl eine nicht-paternalistische pädagogische Haltung gegenüber den Lernenden und didaktisch-methodische Phantasie. Denn die Dialektik in Rinkes Unterrichtsalltag besteht darin, dass er keine auf Verschiedenheit gründenden Überlegungen zum jeweiligen Migrationshintergrund seiner SchülerInnen anstellt, gleichwohl mit Themenvorschlägen bestimmte sprachliche Kompetenzen abzurufen versteht, etwa bei der Lektüre und Auswertung von Berichten aus europäischen Zeitungen, und damit eine Defizitperspektive auf „Einwandererkinder“ von vornherein ausschließt. Dies gelingt ihm besonders überzeugend, wenn er schulische Zeitstrukturen und das herkömmliche Methodenrepertoire überschreitet, wie in Projekten im Kölner Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland (DOMiT), durch die Beteiligung an Geschichtswettbewerben und mit grenzüberschreitenden Studienfahrten zu Gedenkstätten.

In einer kurzen Lese-Phase gab Rinke einige Textseiten zum Thema „Ausländer“ und „Migration“ aus jüngst erschienenen Schulbüchern zur Kenntnis. Vermutlich blauäugig sind deren Autoren in die klassischen Fallen des Ethnisierens getappt: Beispielsweise stellen sie SchülerInnen die Aufgabe, nach den „Straftaten jugendlicher Aussiedler“ zu fragen oder schlagen Gruppenarbeit zu „guten“ und „schlechten“ Migranten vor. Neben dem allgemeinen Erstaunen über soviel Unkenntnis bzw. Unreflektiertheit in Verlagen wie Cornelsen und Schöningh, hob eine Teilnehmerin positiv hervor, sie könne gerade anhand solcher Texte mit Jugendlichen die kritische Lektüre von Lehrbüchern, die ja Repräsentanten einer relevanten Fachöffentlichkeit seien, einüben. In der verbleibenden (insgesamt zu knapp bemessenen) Zeit stellte Kuno Rinke einige schriftlich vorliegende Anforderungen an interkulturelles und antirassistisches Lernen vor. Dazu gehöre unbedingte Subjektorientierung, „aktivierende, kreativitätsorientierte Lernformen; Raum für unterschiedliche Interessen und Biografien, individuelle Ressourcen und Selbstorganisation“. Ganz zentral sei die Selbstdefinition der Individuen im Umgang mit Traditionen: „nicht stereotype Eigenschaften (...) von außen zuweisen.“ Schließlich gehöre zum Anforderungsprofil eine „Orientierung an Menschenrechten und am Modus einer verständigungsorientierten Konfliktregulierung“.

„Gut gemeinten“ Zielgruppenkonzepten, die SchülerInnen aus Migrantenfamilien etikettieren, wurde in diesem Workshop durch Kuno Rinke und in der Diskussion mit den TeilnehmerInnen aus der schulischen und außerschulischen Pädagogik, aus Migrantenorganisationen und Behörden eine reflektierte „neue Geschichtsbildung“ gegenüber gestellt. Aber in den Bildungsinstitutionen wie andernorts leben Unterscheidungen zwischen „einheimischen“ und „fremden“ Sichtweisen fort, insbesondere wenn es um die national konnotierte Thematiken Zeitgeschichte und Erinnerungskultur geht.

Zu diesem Workshop sei auch der Artikel „Vielfalt ist normal“ in der TAZ NRW vom 3.12.2005 empfohlen:  
<http://www.taz.de/pt/2005/12/03/a0019.nf/textdruck>

*Dr. Heidi Behrens ist Diplompädagogin mit den Arbeitsschwerpunkten politische Bildung, Gedenkstättenarbeit, Altenbildung, biographisches Lernen, Ost-West Dialoge und DDR-Geschichte beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW.*

## Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Ist nicht-ethnisierender Unterricht möglich?

Dr. Kuno Rinke

Erfordert die Akzeptanz einer Einwanderungsgesellschaft in Deutschland besondere didaktisch-methodische Zugänge historisch-politischer Bildung in der Schule? Sind Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Normalität eine besondere didaktisch-methodische Herausforderung? Beide Fragen werden im fachdidaktischen Diskurs häufig mit dem Hinweis auf ein so genanntes interkulturelles Lernen beantwortet. Dies allerdings nicht unwidersprochen. Dieser Widerspruch wird häufig mit der Einforderung des so genannten antirassistischen Lernens begründet. Dass es weder ein Konzept interkulturellen noch antirassistischen Lernens gibt, sei hier betont, jedoch nicht weiter differenziert.

Im Folgenden werden einige Thesen entwickelt, die sich auf die Erfordernisse einer historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft beziehen und die sich zugleich auf die Schule begrenzen. Sie sind an einem doppelt bestimmten Leitgedanken orientiert: Die Existenz von Schule in der Einwanderungsgesellschaft ist didaktisch-methodisch in besonderer Weise zu reflektieren.

Allerdings: Der Unterricht soll nicht kulturalisieren und nicht ethnisieren. Ich verstehe unter kulturalisierendem oder ethnisiertem Unterricht, dass die Schülerinnen im Unterricht aufgrund ihrer räumlichen Herkunft oder der ihrer Eltern oder Großeltern außerhalb der deutschen Staatsgrenzen einer bestimmten Kultur oder Ethnie zugeordnet werden, und dass sich zweitens auf dieser Grundlage die Didaktik und Methodik des Unterrichtes nicht mehr in gleichem Maße an alle Schüler der Lerngruppe beziehen, sondern dass auf dieser Grundlage differenziert wird und dass somit drittens der Unterricht von der Lehrperson nicht subjektorientiert angelegt ist.

### 1. Die Thematisierung von Migration reicht nicht – Überlegungen zu Schulbüchern und Themenheften

Vorbemerkung

Es gehört inzwischen zum Standard von Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Politik und Geschichte, Migration zu thematisieren. Dass diese Thematisierung aber nicht ausreicht, um Ethnisierungen und Kulturalisierungen zu vermeiden, soll an ausgewählten Beispielen erläutert werden. Es handelt sich um die Politikbücher für die Klassen 5/6 von Franz-Josef Floren (2005) und für die Klassen 8 von Peter Jöckel (2005), um das Diercke Erdkundebuch (2005) für die Klassen 8, alle für das Gymnasium vorgesehen, und um das schulform- und stufenübergreifende Themenheft Migration von Anne von Oswald<sup>1</sup>. Die Veröffentlichungen sind also neueren Datums.

Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass die Diskussion in der allgemeinen Pädagogik und in den Fachdidaktiken in Hinblick auf didaktisch-methodische Anforderungen an Schulbücher in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland im allgemeinen weiter sind als die meisten Schulbücher zeigen. Die fachdidaktische Diskussion zum Schulfach Geschichte, vor allem verbunden mit den Namen Bodo von Borries (Hamburg) und Bettina Alavi (Heidelberg), erscheint schon ‚weiter‘ zu sein als zu den Fächern Politik und Erdkunde. Woran liegt das? Eine Hypothese könnte sein, dass die Diskursräume zwischen den Fachdidaktikern an den Universitäten und den Schulbuchautoren inhaltlich und personell nicht durchlässig genug sind. Zum anderen gibt es vielleicht zu wenige personelle Überschneidungen in beiden Tätigkeitsbereichen.

<sup>1</sup> Franz-Josef Floren (Hg.): Politik 1. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht, 2005. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel 2005; Peter Jöckel (Hg.): Mensch und Politik SI Band 3. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel 2005; Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 8. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel 2005; Anne von Oswald: Migration gestalten. Projekte zur Einwanderung. Werkstatt Politik. Berlin: Cornelsen 2002

## 2. „Ihr könnt in der Zwischenzeit Basketball spielen!“ – Zur Problematik von Aufgabenstellungen

Ein Maßstab für eine vorhandene oder nicht vorhandene Ethnisierung ist die Ausschließung oder Einschließung aller Schüler einer Lerngruppe in die Aufgabenstellung. Ist es so, dass sich einige Schüler nicht angesprochen fühlen, weil die Aufgabe nicht an sie gerichtet ist, und weil sie also in der Zwischenzeit den Klassenraum zum Basketballspielen verlassen könnten, liegt eine Ethnisierung und eine Kulturalisierung vor.

Wer ist beispielsweise angesprochen mit der folgenden Aufgabenstellung? „Diskutiert, wie ihr Aussiedlerkindern an eurer Schule und in eurem Bekanntenkreis dabei behilflich sein könnt, in Deutschland Fuß zu fassen“ (Floren 2005: 157). Vermutlich keine Aussiedlerkinder in der Klasse, denn die haben ja Probleme und brauchen Hilfe.

An wen richtet sich die folgende, im Diercke-Erdkundebuch für die Stufe 8 formulierte Aufgabe? „Wir untersuchen die Lebensweise in den Herkunftsländern von Nachbarn sowie Mitschülerinnen und Mitschülern aus anderen Kulturen“ (2005: 134).

- Wer sind Mitschüler aus anderen Kulturen? Ist es ein Mitschüler, der in Deutschland geboren ist, dessen Eltern aber nach Deutschland zugewandert sind? Wie ist ein Schüler einzuordnen, dessen Eltern ursprünglich verschiedener Staatsangehörigkeit waren?
- Schüler werden hier den Herkunftsländern bzw. Herkunftskulturen ihrer Eltern zugeordnet; sie werden nicht als Personen mit ihrem individuellen, persönlichen Hintergrund gesehen.
- Jugendliche, Mitschüler, Schüler werden zu Objekten des Unterrichtes, zum Untersuchungsgegenstand.
- Welche Aufgabe bleibt dann für Jugendliche übrig, deren Lebensweisen in den so genannten Herkunftsländern nun untersucht werden?
- Schüler, Jugendliche mit Migrationshintergrund werden so leicht als so genannte Experten ‚ihrer‘ Kultur oder der ihrer Eltern angesehen.

Viel Freizeit während der Unterrichtszeit für Schüler mit Migrationshintergrund ohne deutschen Pass bedeutet die folgende dreigliedrige Aufgabenstellung aus dem Themenheft Migration:

„1. Wünscht ihr euch ein anderes Verhältnis zu eurer nationalen Identität, d. h. zu eurem Selbstverständnis als Deutsche? Wenn ja, wie soll es aussehen? 2. Kennt ihr ein Land, dessen Bürgerinnen und Bürger ein besseres Verhältnis zu ihrer nationalen Identität besitzen? 3. Wie erleben eurer Meinung nach Ausländer und Migranten in Deutschland die Deutschen und ihre nationale Identität?“ (2002: 78)

Der Tenor der Aufgabenstellung scheint unausgesprochen vom ‚herkunftsdeutschen‘ Schüler auszugehen. Es ergeben sich weitere Fragen: Was bedeutet „besser“? Hier liegt eine Wertung der Autorin vor, dass das, was eine ‚deutsche nationale Identität‘ ausmacht, ein ‚schlechtes‘ Verhältnis sei.

Das nächste Beispiel, ebenfalls aus dem Heft Migration, enthält dasselbe Moment der Ausschließung von Schülern in der Aufgabenstellung, diesmal aus einer anderen Perspektive, der der Religionszugehörigkeit: „Empfindet ihr die Anwesenheit von Menschen anderer Religion als störend?“ (2002: 89)

Was eine „andere Religion“ ist, wird vorher nicht geklärt. Ein Schüler islamischen Glaubens könnte sich angesprochen fühlen und einen Menschen christlicher Glaubenszugehörigkeit meinen. Aber ist ein solcher ‚Fall‘ in der Aufgabenstellung berücksichtigt? Vermutlich eher nicht. Was soll zudem ein Schüler antworten, der sich keiner religiösen Gruppe zugehörig fühlt? Und weiterhin: Was ist mit Schülern mit Migrationshintergrund, die christlichen Glaubens sind?

## 3. Ausländer mit oder ohne Anführungszeichen – Zur Problematik der Terminologie und Stereotype

Lale Akgün, damals noch Leiterin des Landesentrums für Zuwanderung NRW und inzwischen Bundestagsabgeordnete der SPD, wird im Themenheft Migration als „Ausländerin“ bezeichnet. Die Anführungszeichen sollen andeuten, dass sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und – ebenso wie einige andere im Heft

genannte Menschen – schon lange in Deutschland lebt. Es sollte darüber nachgedacht werden, ob hier nicht die Bildung und Verwendung von Stereotypen unterstützt wird.

Im Heft Migration wird auch der Begriff des „jugendlichen Migranten“ verwendet, der in einem Rollenspiel dargestellt werden soll (2002: 55). Doch welche Menschen sind damit bezeichnet? Der Begriff wird im Heft unreflektiert verwendet, und es bleibt offen, ob damit auch Jugendliche gemeint sind, die in Deutschland geboren sind.

Eine weitere Problematik hinsichtlich der Verwendung von Begriffen zeigt sich in der schon oben zitierten Aufgabe „Wie erleben eurer Meinung nach Ausländer und Migranten in Deutschland die Deutschen und ihre nationale Identität?“ (2002: 78) „Ausländer“ und „Migranten“ werden hier den „Deutschen“ gegenübergestellt. Es wird davon abgesehen, dass Migranten auch die deutsche Staatsangehörigkeit haben können. Außerdem werden „Ausländer“ und „Migranten“ hier als essentialistisch bestimmter Block vorausgesetzt.

Eine Facette der unreflektierten Verwendung von Stereotypen ist die Aufgabe, die Sinti – neben einer Vielzahl weiterer Begriffe – „den drei Formen der Migration ‚Arbeitsmigration‘, ‚Flucht- und Zwangsmigration‘ und ‚anderen Formen der Migration‘“ einzuordnen (2002: 26). Unreflektiert wird hier leicht vernachlässigt, dass die Mehrheit der Sinti in Deutschland schon lange sesshaft ist.

Die Beispiele zeigen, dass die Terminologie in den Aufgabenstellungen von Unterrichtsmaterialien präzise sein, und dass sie nicht weiterhin Stereotype fördern sollte.

#### **4. „Wie können wir ihnen helfen?“ – Schüler zwischen Helfersyndrom und Überforderung**

‚Migrantenjugendliche‘ werden stereotypisierend als defizitär dargestellt (von Oswald 2002: 55; Floren 2005: 155-157). Mögliche Stärken von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind kein Thema. Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsgesellschaft sollen sich dagegen nach Floren überlegen, wie sie „Aussiedlerkindern (...) behilflich sein“ können „in Deutschland Fuß zu fassen“ (157). Das Problem bei derartigen Materialien und Aufgabenstellungen besteht nicht darin, dass zum Beispiel Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache thematisiert werden, sondern dass dies essentialistisch und wenig differenziert erfolgt, dass eben die Verteilung von Stärken und Schwächen entlang der Unterscheidung ‚Migrationshintergrund ja oder nein‘ verläuft.

Eine Variante davon ist der wenig quellenkritische Umgang mit Unterrichtsmaterialien. So wird ein Artikel aus der Süddeutschen Zeitung vom 2. März 2001 mit der Überschrift ‚Rebellion, Gewalt, Diebstahl: Die Straftaten jugendlicher Aussiedler nehmen immer mehr zu: (...)‘ abgedruckt (von Oswald 2002: 60). Die dazu angegebene Aufgabenstellung regt aber nicht zu einer quellenkritischen Analyse dieses Artikels an. Vielmehr werden seine Aussagen als Fakt genommen. Er wird somit affirmativ eingesetzt, wenn beispielsweise die erste Frage lautet „Warum nehmen die Straftaten jugendlicher Aussiedler in letzter Zeit zu?“ (60). Ganz abgesehen davon, dass im Zeitungsartikel nur von den „Gruppen junger Russen“ gesprochen wird.

#### **5. Woran erkenne ich einen Ausländer?**

Im Diercke-Erdkundebuch wird die Aufgabe vorgegeben, Schülerinnen und Schüler mögen eine Befragung durchführen „zum Beispiel Geschäftsleute, ausländische Passanten/Bewohner, Berufstätige (z. B. Verkäuferin)“. Der Kontext ist „Wir untersuchen Spuren fremder Kulturen“ (132).

Die Idee, eine Befragung mit diesen Fragen durchzuführen, ist sinnvoll, weil

- sie an der Wahrnehmung der Schüler anknüpft;
- sie an Individuen anknüpft, eben die Befragten;
- sie alle Schüler mit der gleichen Aufgabenstellung mit einbezieht.

Allerdings können einige Bedenken angeführt werden:

- Bei der Angabe der zu befragenden Personen werden Berufsangaben als Kriterium (Geschäftsleute, Berufstätige) mit dem Kriterium der Staatsangehörigkeit gemischt (ausländische Passanten). Hier werden Differenzierungen nach Staatsangehörigkeit vorgegeben, die die Schüler selbst herausbe-

kommen und vor allem dann auch im Hinblick auf das Kriterium der Staatsangehörigkeit problematisieren können.

- Bedenken könnten aber auch im Hinblick auf die Vorschläge zu den Personen angeführt werden, die befragt werden sollen: Es sollen „ausländische Passanten/Bewohner“ befragt werden. Aber: Wie soll das geschehen? Woran sollen die Schüler ausländische Passanten erkennen? Was sind „ausländische Passanten“? Hat jemand die deutsche Staatsangehörigkeit, ist aber nach Deutschland zugewandert, fällt er dann in diese Gruppe?
- Die Aufgabenstellung verwendet unreflektiert den Begriff des „Ausländers“. Sie legt nahe, Ausländer an der Physiognomie erkennen zu können, denn wie sonst sollen die Schüler sich aus Passanten Ausländer herausuchen, oder sie müssen Leute nach ihrer Staatsangehörigkeit befragen. Eine derartige Aufgabenstellung unterstützt möglicherweise Stereotype. Wie soll ein Schüler das Kriterium der Staatsangehörigkeit als Auswahlkriterium für eine Straßenbefragung anwenden, nehmen die Schüler diese Passanten doch zunächst nur äußerlich wahr?

Eine modifizierte Aufgabenstellung, die die prinzipiell sinnvolle Idee, mit der Wahrnehmung von Menschen und beim Individuum zu beginnen, aufgreift, könnte Folgende sein:

- Erstelle eine Zufallsbefragung in der Fußgängerzone. Befrage die Personen: Wie alt sind sie? Wo sind sie geboren? Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? Wie lange leben Sie schon in Deutschland? Wie sind sie nach Deutschland gekommen? Welchen Beruf haben Sie?
- Stelle die Ergebnisse deiner Befragung anschaulich in einer Tabelle dar.
- Formuliere in einigen Sätzen deine Ergebnisse

Ähnliche Fragen können auch bei Geschäftsleuten und anderen Berufstätigen gestellt werden.

## 6. Ist das Kopftuch und das Leben zwischen zwei Welten typisch?

Gerne wird ein Foto mit Kopftuch tragenden Menschen als Beispiel für „kulturelle Vielfalt in einer Klasse“ abgebildet (Diercke Erdkunde 2005: 134). Im Erdkundebuch ist es eine Schülerin, die deutlich in Großaufnahme neben einer nicht kopftuchtragenden Schülerin abgebildet ist.



Das Foto steht im Kontext des Themas „Wir untersuchen fremde Kulturen in unserer Schule“. Was aber soll *dieses* Mädchen untersuchen? Wenn ein Mädchen mit Kopftuch in meiner Klasse sitzt, welche Chancen hat die Schülerin auszudrücken, was für sie eine fremde Kultur ist? Und: Dieses Mädchen mit Kopftuch muss nicht für alle Schüler als fremd erscheinen. Was machen Jugendliche mit afghanischer, iranischer oder türkischer Herkunft? Warum sollte man beispielsweise nicht das Bild von Papst Benedikt XVI. auch wiedergeben?

Dieses Problem setzt sich in der Beschreibung der Projektaufgabe fort: Wenn die Aufgabe heißt, „Wir untersuchen fremde Kulturen in unserer Schule“ (S. 134), heißt das, dass dann Schüler islamischer Glaubenszugehörigkeit in die katholische oder evangelische Kirchengemeinde gehen und dort Befragungen durchführen? Diese Möglichkeit ist bei der Aufgabenstellung in diesem Buch wohl kaum vorgesehen. Soll ein Junge türkischer Herkunft das türkische „Reinigungspersonal“ (134) befragen, um etwas über fremde Kulturen zu erfahren? Auch diese Aufgabe scheint eher an herkunftsdeutsche Schüler als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gerichtet zu sein.



Die Auffassung vom ‚Leben zwischen zwei Welten‘ (von Oswald 2002: 65) ist ein weiteres Stereotyp. Die Vielfalt von Möglichkeiten, nämlich ‚viele Welten zu leben‘, wie ihn der Titel der ausgezeichneten sozioempirisch fundierten Studie von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu formuliert, wird für die Schüler nicht als Möglichkeit präsentiert.<sup>2</sup> Aufschlussreich ist auch das Titelfoto: Eine junge Frau ohne Kopftuch.

## 7. Es geht auch ohne ‚Ausländerkapitel‘ – Einwanderungsgesellschaft integrativ berücksichtigt

Das von Peter Jöckel für die Klasse 10 herausgegebene Politikbuch ist ein positives Beispiel dafür, dass die Tatsache der Einwanderungsgesellschaft in Deutschland integrativ in einzelnen Kapiteln berücksichtigt werden kann und dass sich die Materialien und die Aufgabenstellungen an alle Mitglieder der Lerngruppe richten. Im ersten Teil mit dem Titel „Die da oben – wir da unten?“ (8-37) heißen die einzelnen Großkapitel „Was geht mich das an? Die Zuwandererdebatte“, „Welche Rolle spielen Verbände in unserer Demokratie?“, „Wozu Parteien?“, „Welche Verfassungsorgane sind an staatlichen Entscheidungen beteiligt?“, „Demokratie ja – Beteiligung nein?“, „Wählen – warum, wie ... und wen?“ und „Mehr Demokratie?“. Der Kontext Einwanderungsgesellschaft wird in den Materialien und Aufgabenstellungen berücksichtigt, die didaktische Leitfrage ist aber nicht auf ‚Ausländer‘ oder ‚Einwanderung‘ bezogen. So gibt es einen Text mit der Überschrift „Schweizer stimmen gegen Ausländerquote“ (36), die Frage nach der möglichen Beteiligung von Jugendlichen (21) nimmt Bezug auf die Zuwanderungsdebatte, die Funktion des Bundesverfassungsgerichtes wird am Beispiel des Zuwanderungsgesetzes erarbeitet (28f), die Gewaltenteilung wird am „Reformprojekt Zuwanderung“ thematisiert (16ff). Weitere Beispiele für den integrativen Ansatz sind die Hauptteile „Gleichstellung – eine Utopie?“ (118ff) und „Nation Europa?“ (236ff). Es wäre zu begrüßen gewesen, wenn auch in anderen Kapiteln, auch den stärker ökonomisch orientierten, dieser Ansatz durchgehalten worden wäre.

### Antirassistisches versus interkulturelles Lernen

Bis zur zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde in der Diskussion über interkulturelles Lernen im politischen Unterricht das Verhältnis zum Rassismus bzw. Antirassismus und zu einer antirassistischen Bildung nicht problematisiert. Interkulturelles politisches Lernen hieß eo ipso auch Kritik des „Rassismus“ (so bei Borrelli/Essinger 1987: 72). Vor allem initiiert durch Gewaltaktionen nach der deutschen Einheit wurde in den 1990er Jahren die Diskussion über interkulturelles Lernen in der politischen Bildung zunehmend ergänzt durch die Frage nach dem Verhältnis zur *antirassistischen Bildung*. Dabei knüpfte die deutsche Diskussion vor allem an die britische, französische, niederländische und nordamerikanische Rassismusdebatte an.<sup>3</sup> Die Begründungen, die um die Mitte der 90er Jahre in Handbüchern zur Politischen Bildung zur Frage nach einem antirassistischen Lernen als neuem Inhalt und neuer Intention neben statt oder als interkulturelles politisches Lernen angeführt wurden, waren folgende:

1. Das interkulturelle Lernen habe keine Verhaltensänderungen erreicht und rassistische Gewaltaktionen im geeinten Deutschland nicht verhindern können (Albert/Essinger 1997: 396, 399). Hier wird unterstellt, dass die Gewalterscheinungen auf Defizite eines angeblich nicht antirassistisch orientierten interkulturellen Lernens zurückzuführen seien.
2. Es gebe eine Disparität zwischen der Konzeption des interkulturellen Lernens und den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen. „Auch schwarze Deutsche werden als kulturell und menschlich weniger wert klassifiziert“ und „rassistisch verfolgt“. Daher setze die antirassistische Erziehung dort an, wo das interkulturelle Lernen nicht mehr greife (Albert/Essinger 1997: 398).
3. Die unangemessene Gesellschaftsanalyse (Haller 1994: 34), auf der interkulturelles Lernen beruhe, drücke sich dreifach aus: Im Begriff der „ethnischen und kulturellen Identität“, in der „Existenz ethnischer Gemein-

<sup>2</sup> Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann-Verlag, 2005

<sup>3</sup> Zum Verlauf, zu den Differenzierungen und Anknüpfungen seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre v. a. ausgehend von Kalpaka/Räthzel (1990/1994) vgl. Butterwegge 1996: 118-132, 218ff; Zenger 1997; Bielefeld 1994: 49ff.

schaften von und mit Migrant\*innen als kulturell bedingte“ sowie in der „Tendenz“ zur „Abstraktion von politisch-ökonomischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Scherr 1997: 170).

4. Interkulturelles Lernen sei ein Herrschaftsinstrument der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten: Die Kategorien „Ethnie“ und „Kultur“ seien nicht ausschließlich aber auch neue Formen „rassistischer Differenzierung der westlichen Industriegesellschaften“. Die Existenz „ethnischer Gemeinschaften“ sei das „Ergebnis von Diskriminierung und Rassismus“ der Mehrheitsgesellschaft (Haller 1994: 34).

Die *konzeptionellen Konsequenzen*, die aus diesen Begründungen für ein interkulturelles politisches Lernen gezogen werden, sind unterschiedlich. In den Beiträgen, die in Zusammenhang mit politischer Bildung stehen, besteht ein Konsens darüber, dass interkulturelles Lernen nicht ausreicht und nicht eo ipso auch antirassistisches Lernen ist. Divergent sind die Ansichten über das *Verhältnis* zum antirassistischen Lernen. Hinsichtlich der Entscheidung darüber gibt es unterschiedliche Ansätze, wobei eher eine Mehrheit zu bestehen scheint, die interkulturelles und antirassistisches Lernen nicht als zwei Alternativen, sondern als sich ergänzende Bereiche einer notwendigen Einheit in der politischen Bildung sieht. In den drei angeführten Handbüchern zur politischen Bildung wird von den Autoren das Verhältnis von interkulturellem und antirassistischem Lernen unterschiedlich beurteilt. Vorgeschlagen wird:

- die inhaltliche und begriffliche Trennung beider Ansätze und der *Ersatz* interkulturellen Lernens durch antirassistisches Lernen (Scherr 1997: 172);
- die Aufhebung ihres Unterschiedes durch eine *neue* konzeptionelle *Identität*: Interkulturelles Lernen *als* antirassistisches Lernen (Albert/Essinger 1997: 396; ähnlich Attia 1997: 281ff);
- die sinnvolle Existenz beider Ansätze in einem ergänzenden *Nebeneinander*. Kiper trennt „interkulturelles und antirassistisches Lernen“ begrifflich, hält es aber für sinnvoll, *beides* miteinander zu verknüpfen (1996: 198). Haller hält die „Ausschließlichkeit“ beider Ansätze für nicht haltbar und für schulische Lernprozesse nicht praktikabel (1994: 34).

### Ein möglicher Rassismusbegriff für interkulturelles und antirassistisches Lernen

Das Konzept eines antirassistischen politischen Unterrichtes enthält jedoch inhaltliche Implikationen in Bezug auf den *Rassismus-Begriff* (vgl. Butterwegge 1996: 120ff; Zenger 1997: 7f., 69ff; Bielefeld 1994: 55; Bielefeld 1998b: 18f.). So wird etwa darauf hingewiesen, dass die Geschichte der Begriffe ‚Rassismus‘ und ‚Antirassismus‘ in beiden deutschen Staaten und in der neuen Bundesrepublik seit 1989 auch die Geschichte ihrer Instrumentalisierung als politische Kampfbegriffe ist; dies sei auch in anderen westeuropäischen Ländern zu verzeichnen (Bielefeld 1994: 59, 61, 64). Weiterhin sei zu fragen, inwieweit die Verwendung des Antirassismus-/Rassismus- und des Rassebegriffs in anderen Ländern auch mit dortigen spezifischen Bedingungen verknüpft seien, die bei der Frage der Übertragbarkeit zu überdenken sei (Bielefeld 1998b: 16ff). Zudem existiere die Geschichte einer wechsellagernden Komplementarität beider Begriffe, die auch darin bestehe, dass sich ‚Antirassisten‘ auf Erklärungsmuster beziehen, die ihnen ‚Rassisten‘ anbieten (Bielefeld 1994: 51, 62, 67; Reemtsma 1998: 280f.). Diese Bedenken machen ‚Rassismus‘/‚Antirassismus‘ nicht als sozialwissenschaftliche und fachdidaktisch relevante Begriffe obsolet, sie erfordern aber eine inhaltliche Präzisierung.

Es besteht kein Konsens über den Inhalt des Begriffs ‚Rassismus‘ (Butterwegge 1996: 120ff; Zenger 1997: 7f., 69ff; Bielefeld 1994: 55). Von daher hat der je vorausgesetzte Rassismusbegriff Konsequenzen für die inhaltliche Konzeption ‚antirassistischer Bildung‘ im politischen Unterricht, denn „je nachdem, wie der Rassismus definiert wird, wird auch der Antirassismus unterschiedlich bestimmt“ (Bielefeld 1994: 55). ‚Rassismus‘ kann sehr weit gefasst werden als *Herabsetzung* anderer Menschen (Rommelspacher) oder als *Herabsetzung* von Menschen wegen ihrer *Herkunft* oder *Hautfarbe* (Claussen), er kann die notwendige Verbindung mit *Macht* beinhalten (Jäger, Kalpaka, Rätzl), sich ausschließlich auf *schwarze* Menschen als rassistische Opfer beziehen (van den Broek), es können ausschließlich gesellschaftlich *dominante* Gruppen als rassistisch bezeichnet werden (van den Broek) oder darüber hinausgehend als *Mentalität* und *Sozialorientierung* verstanden werden (Rajewsky) (vgl. Butterwegge 1996: 120ff).

Ein weiter Rassismusbegriff, der nicht verschiedene Formen und Ursachen von Diskriminierung unterscheidet (Bielefeld 1994: 49ff, 67), erscheint analytisch und für politischen Unterricht ebenso disfunktional wie ein enger Begriff, der sich beispielsweise nur auf gesellschaftlich dominante Gruppen bezieht. Für politischen Unterricht erscheint eher ein Rassismusbegriff relevant, der zum einen die notwendige begriffliche Eindeutigkeit gegenüber anderen Formen der Diskriminierung und anderen Termini hat und zum anderen in seiner hinreichenden Allgemeinheit eine zweifache Differenzierung berücksichtigt: Nach der Argumentationsstruktur die ‚klassischen‘, auf biologischen Unterschieden beruhenden Rassismen und die kulturalistischen Rassismen; nach der Strukturebe-

ne den institutionellen und den interaktiven Rassismus (Zerger 1997: 69, 83ff; vgl. Butterwegges Anforderungen an einen sinnvollen Rassismusbegriff, 1996: 131): „Rassismus umfasst Ideologien und Praxisformen auf der Basis von Konstruktionen von Menschengruppen als Abstammungs- oder Herkunftsgemeinschaften, denen kollektive Merkmale zugeschrieben werden, die implizit oder explizit bewertet und als nicht oder nur schwer veränderbar interpretiert werden“ (Zerger 1997: 81). Rassismus in diesem Sinne ist eine Form der Diskriminierung, aber nicht jede Diskriminierung ist nach diesem Verständnis rassistisch (vgl. Bielefeld 1994: 67). Damit bedürfen nicht nur der Rassismusbegriff, sondern auch andere Termini dieses Bedeutungsfeldes einer begrifflichen Klärung (vgl. Zerger 1997: 69, 89ff; Claußen 1994; Bielefeld 1994: 5; Bielefeld 1992: 28ff; Rattansi 1998: 84ff).

„Rassismus“ als sozialwissenschaftlicher und fachdidaktischer Begriff, trennscharf und allgemein zugleich, hat Konsequenzen für die Beurteilung des Verhältnisses von interkulturellem und antirassistischem Lernen. Antirassistisches Lernen könnte nur auf Basis eines weitgefassten Rassismusbegriffs interkulturelles Lernen ersetzen; zugleich ist ein weiter Rassismusbegriff analytisch und didaktisch aus den erläuterten Gründen wenig hilfreich. Zum anderen bedeutet die eingrenzende Trennschärfe und begrenzte Allgemeinheit eines analytisch und didaktisch funktionalen Rassismusbegriffs, dass ein darauf aufbauendes und beschränktes antirassistisches Lernen eine intentionale und inhaltliche Verkürzung politischen Unterrichtes zur Folge hätte. Beispielsweise würden institutionalisierter Ethnozentrismus (vom institutionalisierten Rassismus unterschieden) oder Formen nicht-rassistischen Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit oder Ausländerfeindlichkeit nicht in allen Ausprägungen erfasst (Zerger 1997: 89ff, 95ff).

#### **Anforderungsprofil an interkulturelles und antirassistisches Lernen**

- Eine Perspektive, die Vielfalt (unter verschiedenen Beobachterperspektiven) als Selbstverständlichkeit fokussiert und *nicht* zwischen Normalität und Besonderheit, *uns* und den *anderen* trennt;
- Vielfalt z. B. in Schulbüchern nicht ausschließlich in einem ‚Ausländerkapitel‘ (z. B. ‚ausländische Schüler‘; ‚Gewalt gegen Ausländer‘) separat und inhaltlich reduziert behandeln;
- Menschen *nicht* auf *Opferrolle/Hilfeempfänger* reduzieren; keine ‚paternalistische‘ Haltung einer ‚Seite‘ vorgeben;
- *Gemeinsamkeiten* der Subjekte bei Existenzfragen (Ansprüche, Rechte und Chancen) beachten; Fragen des Überlebens und der Menschenrechte als gemeinsame Aufgabe darstellen;
- *Verschiedenheiten* der Subjekte in politischen, sozialen, ökonomischen Interessen sowie sozialen Normen und Wertesystemen beachten; in ihrer ‚Selbstdefinition‘, ihrer ‚Lebensweise‘ und in ihrem ‚Umgang mit Traditionen‘;
- *Subjektorientierung* im Lehr- und Lernprozess: aktivierende, kreativitätsorientierte Lernformen; Raum geben für unterschiedliche Interessen und Biografien; individuelle Ressourcen und Selbstorganisation fördern;
- Lernende nicht in eine ethnisch-kulturelle Gruppe einordnen; nicht *stereotype Eigenschaften* (z. B. Empfinden, soziale Lage, Handlungsorientierungen) *von außen* zuweisen;
- Orientierung an *Menschenrechten* und am Modus einer *verständigungsorientierten Konfliktregulierung*.

#### **Zur Frage nach der Bedeutung der NS-Zeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Gibt es besondere didaktisch-methodische Zugänge im Hinblick auf historisch-politischen Unterricht und bei Gedenkstättenbesuchen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Zu berücksichtigen sind bei der Diskussion über diese Aspekte sicherlich auch unterschiedliche Schultypen und regionale Unterschiede hinsichtlich des Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Schulen und Lerngruppen.

Im Hinblick auf diesen Aspekt können folgende Hypothesen oder Fragen thematisiert werden:

- Ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund ein besonderer didaktisch-methodischer Zugang erforderlich oder sollte dieser Zugang nicht derart sein, dass er Spielräume und Zugänge für alle Jugendlichen nach ihrer eigenen Entscheidung ermöglicht? Dies alles im Sinne einer Anerkennung von Vielfalt in Lerngruppen und Subjektorientierung in Lehr- und Lernarrangements. Also im Sinne eines Lernens, das nicht nach der Herkunft der Jugendlichen unterscheidet, sondern Zugänge für alle ermöglicht.
- Inwieweit werden im Anschluss an empirische Untersuchungen über den Zugang oder die Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur NS-Zeit Scheinkorrelationen hergestellt? Sind hinter dieser Korrelation nicht vielmehr Bezüge zur sozialen Herkunft, zum Bildungszugang und zu anderen Indikatoren gegeben?

- Inwieweit werden bei solchen empirischen Untersuchungen auch so genannte Kontrollgruppen untersucht, d. h. in dem Fall Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Frage wäre dann, welche Unterschiede signifikant wären und ob es solche signifikanten Unterschiede gibt.
- Können Aussagen hinsichtlich möglicher oder tatsächlicher Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Angehörige der so genannten „Dritten Generation“ ebenso gemacht werden wie für Jugendliche ohne Migrationshintergrund?
- Inwieweit sind generelle Aussagen zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund und weiterhin Aussagen zu Jugendlichen Teil einer selektiven Wahrnehmung? Warum gibt es Jugendstudien, aber keine Erwachsenenstudien? Können Aussagen, die zu Jugendlichen gemacht werden, nicht auch über Erwachsene gemacht werden? Was ist aus den früheren Jugendlichen geworden, die heute Erwachsene sind?
- Welche Vorsicht gegenüber Verallgemeinerungen zu walten hat und welche Aufmerksamkeit dem einzelnen Schüler gewidmet werden muss, wird in der Aussage von Daniel Gaede deutlich: *„... die Vorstellung, an deutschen Gedenkstätten würde lediglich deutsche Geschichte für Deutsche vermittelt, ist bestenfalls naiv: Längst sind die Identitäten komplizierter gestrickt, die daraus resultierenden Konstellationen in Klassen und Jugendgruppen komplexer gestaltet“<sup>4</sup>.*

### **Wieviel Interkulturalität ist im interkulturellen Lernen? – Fortbildungsveranstaltungen für politische Bildnerinnen und Bildner**

„Kommunikation mit Menschen deutscher Herkunft“ – Gehört ein solches Modul in eine Fortbildungsveranstaltung für politische Bildnerinnen und Bildner zur Stärkung ihrer interkulturellen Kompetenz? Vor dem Anspruch einer symmetrischen Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ergibt sich ein eindeutiges Ja. Viele Fortbildungsveranstaltungen haben wenig mit Interkulturalität zu tun. Sie zeichnen sich vielmehr durch ein doppeltes Manko aus, durch ein konzeptionelles und durch ein personelles. Konzeptionell richten sich nach dieser Einschätzung Fortbildungsangebote primär an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland. Menschen mit Migrationshintergrund sind oft nur ‚Fälle‘ oder Studienobjekte. Sie ‚machen‘ Probleme, es entstehen so genannte interkulturelle Konflikte und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sollen lernen, wie mit ihnen umzugehen sei. Das personelle Manko, die personelle Asymmetrie in der Kommunikation, besteht in der geringen Repräsentanz von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund in solchen Veranstaltungen (vgl. dazu „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2005).

### **Fazit: keine Kulturalisierungen, Ethnisierungen und Defizitorientierungen**

Abschließend sollen Ergebnisse der empirischen Studie von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu zusammengefasst werden. Sie können eine Orientierung für einen historisch-politischen Unterricht bieten, der die Einwanderungsgesellschaft berücksichtigt und thematisiert, ohne zu kulturalisieren und zu ethnisieren. Die Absage der beiden Autorinnen an jegliche Kulturalisierungen, Ethnisierungen und primäre Defizitorientierung drückt sich bereits in dem Titel „Viele Welten leben aus“. Einige der Kapitelüberschriften setzen diese Perspektive fort: Nicht nur allein zu Hause; Bildung, der goldene Armreif; Zu Hause in zwei Sprachen; Selbstverständlich gleichberechtigt; Körperlust; Herkunft zählt; Wie hältst du’s mit der Religion? Die Autorinnen befragten Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 21 Jahren. Die Befragten leben in Deutschland, sie sind türkischer, griechischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft oder haben einen familiären Hintergrund als Aussiedlerinnen. Die Studie zeigt, dass religiöse Bindungen oder auch eine starke Familienorientierung dem Bedürfnis nach Bildung oder Einbindung in ihr Lebensumfeld und in die Gesellschaft keinesfalls widersprechen muss. Die Studie wirft zudem einen kritischen Blick auf das Beobachtkriterium „Migrationshintergrund“. Sicherlich: Unterscheidungen der Menschen im Hinblick auf ein ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ sind möglich. Es ist aber zunächst abgrenzungstechnisch und operationell zu fragen, wie lange in der Generationenabfolge zurückgegangen werden darf, damit noch von einem Migrationshintergrund gesprochen werden kann. Die inhaltlich entscheidendere Frage ist aber die nach dem Erklärungspotential des Migrationshintergrundes im Hinblick auf bestimmte Fragen oder Zusammenhänge, im Sinne von Korrelationen aber auch von Kausalitäten. Es wird überzeugend herausgearbeitet, dass beispielsweise die „Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit oder das Vorliegen von Migrationserfahrungen nicht zwangsläufig zu Selbstwert- oder Identitätsproblemen und anderen psychischen Beeinträchtigungen

<sup>4</sup> Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Sehen, Verstehen und Verarbeiten. KZ Buchenwald 1937-1945. KZ Mittelbau-Dora 1943-1945. Materialien Heft 43, 2000, S. 72.

führen muss. Vielmehr müssen spezielle Rahmenbedingungen gegeben sein wie familiäre Konflikte, wiederholte Diskriminierungserfahrungen und andere Faktoren ...“ (338). Das gerne – auch in Buchtiteln und Schulbüchern – unhinterfragt verwendete und über Generationen von AutorInnen transferierte Stereotyp des ‚Zwischen den Welten leben‘ oder ‚Zwischen den Stühlen leben‘ von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in diesen Kontext einzuordnen und wird von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu dekonstruiert (296f.).

Die Konsequenzen für die Aktionsfelder Politik und Pädagogik lassen sich schlagwortartig auflisten:

- Die Ressourcen der Menschen sind zu stärken;
- Hindernisse sind abzubauen und Gemeinsamkeiten zu schaffen;
- Hilfen sind neu zu konzipieren;
- Rassismus bei Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft ist abzubauen;
- Unterschiede sind wahrzunehmen und zu respektieren;
- ein „cultural mainstreaming“ ist in Forschung und Pädagogik anzustreben (467ff.)

Diese Handlungsorientierungen und Zielformulierungen sind inhaltlich zu füllen und auszuhandeln. Zu klären bleibt unter anderem, wo die Grenzen von Toleranz liegen und inwieweit auch Mitglieder der Minderheitengesellschaft rassistische Einstellungen im weitesten Sinne haben können. In diesen Komplex könnte auch Antisemitismus eingeordnet werden.

## Literatur

- Albert, Maria-Theres/Essinger, Helmut (1997): Interkulturelles Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 391-402.
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. (rowohlts enzyklopädie) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 259-285.
- Bernecker, Walther L. (1998): Zum Umgang mit Traditionen. Geschichtsbilder und kollektive Identitäten in Spanien. In: Vernissage. Die Zeitschrift zur Ausstellung (1998), S. 50-55.
- Bielefeld, Ulrich (Hrsg.) (1998): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? (1991) 1. Auflage der Neuausgabe. Hamburg: Hamburger Edition
- Bielefeld, Ulrich (1998a): Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Ders. (Hrsg.), S. 97-128.
- Bielefeld, Ulrich (1998b): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.) (1998), S. 9-23.
- Bielefeld, Ulrich (1994): Selbstverständnis und Rassismus. Die Krise des Antirassismus als Krise seiner Theorie und Praxis. In: Jansen, Mechthild M./Baringhorst, Sigrid (Hrsg.): Politik der Multikultur: Vergleichende Perspektiven zu Einwanderung und Integration. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 47-68.
- Bielefeld, Ulrich (1992): Nationalismus und Minderheitenlogik oder Die Angst vor der selbstproduzierten Ambivalenz. In: Mittelweg 36, Heft 4, S. 28-46.
- Borrelli, Michele/Essinger, Helmut (1987): Politische Bildung mit Schülern mit Klassen anderer kultureller und ethnischer Herkunft. In: Metzler-Handbuch für den politischen Unterricht. Hrsg. von Volker Nitzschke und Fritz Sandmann. Stuttgart: Metzler, S. 67-77.
- Butterwegge, Christoph (1996): Rechtsextremismus. Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt: Primus
- Claußen, Bernhard (1994): Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung beim Umgang mit Vorurteilen und Feindbildern: Politologische und didaktische Reflexionen zur Kultur demokratischen Zusammenlebens. In: Ders. (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung. Bd. 4: Sozialwissenschaftliche Studien zur Geschichte, Aktualität, Verfallstendenz und Konzeptentfaltung didaktischer Entwürfe. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, S.35-65.
- Haller, Ingrid (1994): Interkulturelles Lernen – Aspekte politischer Bildung? In: Franke, Kurt/Knepper, Herbert (Hrsg.): Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele, Bedingungen, Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-36.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1990/1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. (völlig bearb. 2. Aufl. Leer 1990). Köln: Dreisam
- Kiper, Hanna (1996): Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule. In: Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Hrsg. von Siegfried George und Ingrid Prote. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 196-210.

Rattansi, Ali (1998): Ethnizitäten und Rassismen aus ‚postmoderner‘ Sicht. In: Flatz, Christian/Riedmann, Sylvia/Kröll, Michael (Hrsg.): Rassismus im virtuellen Raum. Berlin, Hamburg: Argument, S. 82-120.

Reemtsma, Jan Philipp (1991, 1998): Die Falle des Antirassismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.), S. 269-282.

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

Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Eine Einführung. Göttingen: Lamuv

*Dr. Kuno Rinke ist Lehrer für Sozialwissenschaften, Politik und Geografie am Heinrich Böll Gymnasium in Troisdorf. Er ist Vorstandsmitglied der „Deutschen Vereinigung für Politische Bildung – NW“ und Redakteur der Zeitschrift Politisches Lernen.*

## **Perspektiven der historisch-politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie**

**Rainer Ohliger, Bartholomäus Figatowski**

*Link zur zentralen Studie des Workshops:*

<http://www.network-migration.org/workshop2005/gutachten.htm>

(Die Studie soll ab Frühjahr 2006 an dieser Stelle frei zugänglich sein.)

Die Studie „Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung: Stand – Herausforderungen – Entwicklungsperspektiven“ wurde von Rainer Ohliger unter Mitarbeit von Jan Motte, Viola Georgi, Bartholomäus Figatowski, Richard Traunmüller und Joscha Legewie im Auftrag des Fonds „Erinnerung und Zukunft“ der Stiftung Verantwortung und Zukunft erstellt.

Einwanderung ist für die Mehrzahl junger Menschen Teil ihrer Lebenswirklichkeit. Geschichte wird heute nicht mehr – wie noch bei den Eltern und Großeltern – vorwiegend im nationalen Horizont oder gar in ethnisch-kulturellen Grenzen gedeutet und erfahren, so die Studie. 80 Prozent der befragten Jugendlichen äußerten, dass auch Einwanderer zum deutschen Volk gehörten. Nationale Geschichte ist den heutigen Jugendlichen aber durchaus noch wichtig, um ihren Standpunkt im Leben zu bestimmen. Trotz Europäisierung und Globalisierung, so die Studie, behält der deutsche Nationalstaat als Bezugsgröße Bedeutung. Die Mehrheit der deutschen Schüler (60%) gab in der Befragung an, dass Deutschland und deutsch zu sein für sie wichtige Bezugsgrößen seien. Unter den Jugendlichen aus Einwandererfamilien gab ein Viertel an, sich als Deutsche zu fühlen. Die Studie zeigt, dass das Geschichtsbewusstsein der heutigen Schüler stark auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts ausgerichtet ist. Erster und Zweiter Weltkrieg, die Geschichte des Nationalsozialismus, aber auch die Wiedervereinigung sind zentrale Ereignisse, die das historische Bewusstsein der Jugendlichen bestimmen. Fernere Epochen spielen für das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen eine nachrangige Rolle.

Historisch-politische Bildung kann und muss einen wichtigen Beitrag zu Integration und Partizipation leisten. Die Autoren der Studie, Ohliger, Motte und Georgi, sprechen sich für eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen und Projekten aus, um die Bildungsinstitutionen Deutschlands den durch Einwanderung geprägten Gegebenheiten anzupassen. So werden Reformen der Rahmenrichtlinien, der Lehrerbildung und der Schulbücher vorgeschlagen. Die Projektideen zielen auch auf die Errichtung eines deutsch-türkischen Jugendwerkes und die stärkere Einbeziehung von Politikern als Vorbilder für die politische und historische Bildung von Jugendlichen. Die vorgelegte Studie wartet u. a. mit aktuellen Ergebnissen einer Befragung von Schülern und Lehrern in den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen auf. Aufgrund der Untersuchung werden sodann Handlungsempfehlungen für Bildungsinstitutionen, die Bildungspolitik und die zukünftige Stiftungsarbeit ausgesprochen.

(Quelle: <http://www.stiftung-evz.de/content/view/51/6>)

*Rainer Ohliger, Historiker und Sozialwissenschaftler, ist Gründungs- und Vorstandsmitglied des Netzwerks Migration in Europa e. V. ([www.network-migration.org](http://www.network-migration.org)).*

*Bartholomäus Figatowski, Literatur- und Sozialwissenschaftler, ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung.*

## Gesprächsrunde: Was geht ‚uns‘ ‚eure‘ Geschichte an?<sup>5</sup>

**Dr. Manuel Gogos, Giovanni Pollice, Eleonore Wiedenroth-Coulibaly**  
**Moderation: Daniela Milutin**

**Daniela Milutin:** Rund 50 Jahre nachdem die ersten so genannten Gastarbeiter in die Bundesrepublik gekommen sind, darf man sich durchaus fragen: Welche Spuren haben sie hier in diesem Land hinterlassen?

- Menschen etwa aus Italien. Sie kamen als erste in die Bundesrepublik, angeworben durch das Arbeitskräfteabkommen zwischen Deutschland und Italien vom 20.12.1955, also genau vor 50 Jahren. Viele von ihnen kamen am Köln-Deutzer Bahnhof an, der unserem Tagungshaus genau gegenüber liegt. Dieser Bahnhof war ein Drehkreuz in Deutschland für die so genannten Gastarbeiter. In der Zeit des Nationalsozialismus allerdings gingen von diesem Bahnhof Transporte in die Vernichtungslager aus. Genau in Deutz-Tief – so hieß der Bahnhof damals – wurden 8000 Juden abtransportiert. Das ist auch eine Geschichte dieses Bahnhofs.
- Oder aber Menschen aus Griechenland. Auch sie hatten ihre eigenen Erfahrungen mit den Deutschen. Klar, einerseits mit den Bayern – Otto der Bayernkönig war ja auch der griechische König, deswegen ja auch die blau-weißen Farben in der Flagge. Das war also die eine Seite. Aber die Gastarbeiter, die in den 1960er Jahren nach Deutschland kamen, die haben sich vor allen Dingen noch an die deutschen Soldaten im 2. Weltkrieg erinnert, die Verheerendes hinterlassen haben. Distomo, Kalavrita, Komeno – das sind einige der Orte in Griechenland, an denen Massenvernichtungen durch deutsche Soldaten stattgefunden haben. Welche Deutschlandbilder hatten diese griechischen Gastarbeiter, als sie in den 1960er Jahren nach Deutschland kamen?
- Oder aber Menschen aus den einstigen Kolonien Afrikas, die schon vor 130 Jahren nach Deutschland kamen. Als Sklaven wurden sie verschleppt von Händlern auf den Märkten Europas. Auch als Arbeiter kamen sie, durchaus schon Anfang des 20. Jahrhunderts, oder als Soldatenverstärkung im 1. Weltkrieg. Später kamen andere Schwarze, z. B. nach dem 2. Weltkrieg US-amerikanische Soldaten, die auch zum Teil sehr lange hier gelebt haben. Das sind mittlerweile fünf Generationen Schwarzer Menschen in Deutschland, und trotzdem ist es so, dass fünf Generationen später Schwarze Deutsche, Nachkommen dieser Menschen, immer noch darum kämpfen, als Deutsche, als Schwarze Deutsche von der deutschen Gesellschaft anerkannt zu werden.

Was verbindet also all diese Einwanderer und ihre Nachkommen mit der deutschen Geschichte? Und was trennt sie auch von dem Geschichtsbild der Deutschen? Und welchen Beitrag leisten sie und können sie leisten zu einer neuen deutschen Geschichtsschreibung? Das sind Fragen, mit denen wir uns heute beschäftigen wollen, mit denen wir auf Spurensuche gehen wollen. Wir wollen über *Geschichten* sprechen, über drei Lebensgeschichten von Einwanderern und ihren Nachkommen und schauen, was sie für Spuren bereits hinterlassen haben.

- Da ist zum einen Eleonore Wiedenroth-Coulibaly aus Frankfurt am Main. Sie ist vom Bundesvorstand der ISD, der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland. Sie arbeitet publizistisch an der Sichtbarmachung Schwarzer Menschen in Deutschland. Das ist auch ein Teil ihrer persönlichen Geschichte.
- Daneben Dr. Manuel Gogos. Er ist Spross einer deutsch-griechischen Nachkriegs-Liebesgeschichte. Manuel Gogos erforscht heute die griechische Einwanderung nach Deutschland als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projekts Migration,<sup>6</sup> das u. a. eine Ausstellung hier in Köln erarbeitet hat, die die Geschichte der 50-jährigen Einwanderung nach Deutschland dokumentiert.
- Und – last but not least – Giovanni Pollice. Er ist der erste und der einzige hauptamtliche Einwanderer in einem Gewerkschaftsbundesvorstand, nämlich bei der IG BCE, der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie. Dort ist er Leiter der Abteilung ausländische Arbeitnehmer.

<sup>5</sup> Transkription und Bearbeitung der Gesprächsrunde sowie Recherche der nachfolgenden Anmerkungen: IDA-NRW.

<sup>6</sup> Das „Projekt Migration“ wurde im Jahr 2002 von der Kulturstiftung des Bundes initiiert und hat sich zum Ziel gesetzt, die durch Migrationsbewegungen ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen darzustellen. In einem mehrstufigen, mehrjährigen Prozess wurden neue Forschungsansätze und künstlerische Projekte wie Workshops, Film- und Vortragsreihen, Theateraufführungen sowie ein internationales, wissenschaftliches Symposium konzipiert und realisiert. Im Herbst 2005/Winter 2006 waren die Ergebnisse aus zweieinhalb Jahren Forschungs-, Vernetzungs- und Entwicklungsarbeit in einer groß angelegten, transdisziplinären Ausstellung im Kölnischen Kunstverein zu sehen (vgl. [www.projekt-migration.de](http://www.projekt-migration.de)).

Und bevor ich es vergesse, ich bin Daniela Milutin, Journalistin und Hörfunk-Moderatorin beim WDR. Ich moderiere diese Veranstaltung hier sehr gerne, weil ich mich als Gastarbeiterkind viel mit diesem Thema beschäftige und gucken will: Gibt es Spuren? Haben wir hier Spuren hinterlassen? Will man unsere Spuren überhaupt in der deutschen Geschichte wahrnehmen? Oder sagt man einfach: Das erledigt sich, das sind irgendwann gar keine Einwanderer mit einem eigenen Geschichtsbild mehr. (Zwischenruf **Manuel Gogos**: ‚Das wächst sich raus.‘) Darüber wollen wir jetzt diskutieren. Schreiben wir schon Geschichte? Wird es irgendwann unsere Geschichte werden? Wird es eine gemeinsame Geschichte sein oder ist sie es vielleicht schon?

**Giovanni Pollice:**

*[Antwort auf die Frage nach den Eindrücken von Deutschland in den 1960er Jahren:]*

Ich habe gemerkt, dass man in der konservativen Gegend, in der ich aufgewachsen bin, eine ablehnende Haltung hatte gegenüber Fremdem, nicht nur Ausländern. Das ist von der Mentalität so und die brauchen einfach lange, bis sie jemanden akzeptieren. Das habe ich zu spüren bekommen, gar keine Frage. Das war aber nicht so, dass ich in irgendeiner Art und Weise diskriminiert worden wäre, das nicht. Aber mir hat einfach diese Wärme gefehlt, diese Freundlichkeit, die war einfach nicht da. Man hat uns wahrgenommen, man hat uns auch ertragen, aber mehr nicht. Wir waren einfach da.

**Milutin:** Nun war das für Sie so etwas wie Kismet – Schicksal, dass Sie einfach nach Deutschland verfrachtet wurden. Aber ihr Vater ist freiwillig gekommen, als erwachsener Mann, und er hatte den 2. Weltkrieg ganz bewusst noch miterlebt. War das bei Ihnen jemals Thema in der Familie?

**Pollice:** Nein, eigentlich nicht. Der Vater ist wohl freiwillig nach Deutschland gekommen, aber das stimmt nur bedingt. Er war nur deshalb da, weil er in Italien seine Familie nicht ernähren konnte. Das war also auch mehr oder weniger ein Zwang. Er wollte einfach, dass der Familie mehr Geld zu Verfügung stand. [...] Er hat auch sehr gelitten, weil er der deutschen Sprache nicht mächtig war. Er wurde in Verona von Kopf bis Fuß untersucht,<sup>7</sup> das war unter aller Würde, das musste er über sich ergehen lassen. Drei Tage lang, bis sie dann festgestellt hatten, dass er kerngesund war. Er konnte dann auch dementsprechend arbeiten, er ist im Steinbruch gelandet und hat von morgens bis abends, also zwölf Stunden pro Tag, gearbeitet.

**Milutin:** Das heißt, wenn ich Sie richtig verstehe, ist ihr persönliches Deutschlandbild mehr gefärbt worden durch den ersten Eindruck als Jugendlicher und durch das harte Leben einer so genannten Gastarbeiterfamilie, weniger durch die Bilder, die die Eltern von einem faschistischen Deutschland hatten?

**Pollice:** Das muss ich ehrlicherweise sagen. Das haben die Eltern mir nie so vermittelt. Obwohl in Italien, gerade da, wo ich herkomme, das ist Mittelitalien, im Krieg, also als die Deutschen sich zurückgezogen haben, Häuser abgebrannt wurden. U. a. auch das Haus meiner Mutter. Die haben wohl geschildert, dass das passiert ist, aber das war eben Krieg – ich habe also nie von ihnen dieses Feindbild übertragen bekommen, das kann ich wirklich nicht sagen. [...]

*[Zu den eigenen Erfahrungen während der Zeit als Auszubildender in einem Schlossereibetrieb:]*

**Pollice:** Ich habe gemerkt, dass sehr vieles nach meinem Empfinden nicht richtig war im Betrieb. Sowohl gegenüber Auszubildenden als auch gegenüber ausländischen Kolleginnen und Kollegen, die da waren. Die haben die schlechtesten Arbeitsplätze gehabt und dementsprechend haben die auch verdient. Das war vielleicht mit ein Grund, warum ich relativ früh angefangen habe, mich zu engagieren – politisch, gewerkschaftspolitisch.

**Milutin:** Sie haben eine Zäsur in Deutschland ziemlich bewusst mitgekriegt, nämlich 1973 den so genannten Ausländerstopp. Was davon hat man gemerkt im Betrieb? Sind die ausländischen Kollegen nervös geworden? Haben sie überlegt, ob sie zurück müssen? Haben sie überlegt, dass sie ihre Familien ganz schnell her holen? Was war das damals für eine Stimmung?

**Pollice:** Man hat gemerkt, dass sich vieles geändert hatte gegenüber 1969, als ich anfang, die Ausbildung zu machen. Da war es einfach, sowohl einen Ausbildungsplatz zu finden als auch einen Arbeitsplatz. Aber die

---

<sup>7</sup> Die Nürnberger Bundesanstalt für Arbeit führte in den Anwerbungszentren, so auch in Verona, in demütigender Art und Weise Voruntersuchungen zur Auswahl der Arbeiter durch. Männer wie Frauen mussten sich entblößen, ärztlich untersuchen, vermessen und mit Nummern versehen lassen (vgl. Mark Terkessidis: Migranten. Hamburg 2000).

Situation hat sich mit den Jahren dann zunehmend verschlechtert, das war mit ein Grund, weshalb der Anwerbestopp damals eingeführt wurde. Ich hab das gemerkt, es gab schon eine gewisse Unsicherheit seitens der Einwanderer damals, die gesagt haben: Jetzt müssen wir anfangen, längerfristig unsere Zukunft zu planen. Das war nicht so, dass jeder, der damals nach Deutschland kam, auch mit dem Ziel gekommen ist, lange hier zu bleiben, das war bei meinem Vater auch nicht der Fall. Der ist aber mittlerweile 85 und ist immer noch hier ... Insofern hat sich das also entwickelt, nicht nur die Gesellschaft, die hat meines Erachtens erst sehr viel später erkannt, dass das keine vorübergehende Erscheinung ist, sondern die Einwanderer selbst haben sich zu dem Zeitpunkt ernsthaft Gedanken darüber gemacht: Was machen wir? Soll ich doch lieber die Familie nachkommen lassen?

**Milutin:** Mitte der 1970er Jahre entschied sich die Familie dafür, in Deutschland zu bleiben. Entstand daraufhin die Motivation für gewerkschaftliches Engagement?

**Pollice:** Es war kein Wendepunkt, aber es war wichtig, dass wir entschieden haben – mein Vater und ich zusammen, meine Mutter, die ganze Familie – in Deutschland zu bleiben. Das war dann so, dass wir gesagt haben: Wir haben jetzt hier eine Arbeit, meine Schwester auch, die hatte auch eine Ausbildung gemacht – wir bleiben hier. Und das war mit ein Grund, weshalb wir gesagt haben: Wir investieren unser Geld hier, und nicht, wie viele meiner Landsleute und viele ausländische Kolleginnen und Kollegen das Jahrzehnte lang gemacht haben, mit dem Ziel, eines Tages zurückzukehren. Aber die sind alle noch da. Oder ein paar sind zurückgegangen und sind wieder zurückgekommen. Insofern war das, denke ich, eine kluge und weise Entscheidung. Das hat sicherlich auch dazu beigetragen, dass wir dann einfach unsere Zukunft in Deutschland geplant haben. Dementsprechend haben wir uns dann auch weiter gebildet. Und das war auch so, dass ich mich dann zunehmend im Betrieb für die Belange – nicht nur der ausländischen Kolleginnen und Kollegen – eingesetzt habe. Das möchte ich hier noch einmal betonen, denn das war ja auch ein historisches Ereignis: Ich war der allererste Ausländer, der überhaupt in den Betriebsrat gewählt worden ist, mit 21 Jahren. Und ich bin nicht nur von ausländischen Kolleginnen und Kollegen gewählt worden, die Deutschen haben mich ja auch gewählt, sonst hätte ich das nicht geschafft, denn der Anteil der Ausländer war nicht so hoch. Das war ein Betrieb mit 700 bis 750 Beschäftigten, der Anteil der ausländischen Kollegen lag bei 20 bis 22 Prozent. Und ich bin sehr gut rein gekommen, von 25 Kandidaten habe ich die viert meisten Stimmen bekommen. Das war sozusagen auch eine Anerkennung, weil die deutschen Kolleginnen und Kollegen gemerkt haben: Den muss man unterstützen, der engagiert sich. Das habe ich dann auch so verstanden, dass in dem Moment, wenn die Menschen merken, dass einer sich engagiert, da wird nicht mehr drauf geschaut, ob er Deutscher ist oder Ausländer. Sondern für die ist es wichtig, dass man sich für ihre Belange einsetzt.

**Manuel Gogos:** Die Geschichte meines Vaters ist so gelaufen: Er ist 1960 mit 18 Jahren nach Deutschland gekommen. Er hatte das Abitur absolviert, hatte in seinem Pass einen Stempel als ‚Student‘, er musste nicht über die Deutsche Kommission<sup>8</sup>. Er hatte nicht den Plan, in Deutschland Karriere zu machen, so etwas kann man ja nicht gut planen, aber er wollte sich doch zumindest auf die Verhältnisse einlassen, um dann irgendwie seinen Weg zu gehen. Er hat sehr schnell seinen Lebensmittelpunkt in Deutschland gesehen. Vielleicht nicht in den ersten Jahren, aber schon sehr bald. Ich hole jetzt deswegen so weit aus, weil es vielleicht ein Teil seiner Strategie war, eine deutsche Frau zu heiraten. Er ist sogar so weit gegangen, die griechische Staatsbürgerschaft abzulegen, er hat sich einbürgern lassen, so bald wie möglich. Und er ist konvertiert, das heißt, er hat die Orthodoxie an den Nagel gehängt und ist dann Baptist geworden. [...] Man kann jetzt mutmaßen: Das ist ja ein listiger Odysseus, der sogar aus strategischen Erwägungen für seinen Erfolg so weit geht, dass er alles über Bord wirft. Eigentlich ist es aus seiner eigenen Perspektive einfach so gewesen: Diese Frage nach Gott oder nach dem Sinn war für ihn schon wichtig, und er hat das in der Orthodoxie, so wie sie in Griechenland gelebt wurde, mit dickbäuchigen Priestern etc., die ja ziemlich ungläubwürdige Subjekte waren, nicht verkörpert gesehen. Das heißt also, die Baptisten, die ihm dann gesagt haben: Du brauchst diese ganze Priesterkaste nicht, es gibt auch einen unmittelbaren Zugang – das hat ihn überzeugt. Er ist also wirklich ein überzeugter Konvertit und bis heute ein sehr frommer Christ. Aber das nur nebenbei, um zu beschreiben, wie stark er sich auf die deutschen Verhältnisse, auf das, was er vorfand, eingelassen hat, wie stark er sich in dieser Kultur assimiliert hat. Heutzutage sind wir schnell dabei, so etwas zu ächten, weil man sagt: Du gibst ja alles Eigene auf. Aber ich muss sagen, vom heutigen Standpunkt aus betrachtet,

---

<sup>8</sup> Die „Deutsche Kommission“ wurde von der Bundesanstalt für Arbeit als zentrale Institution für die staatliche Planung und Kontrolle der Anwerbung gegründet. Ihre Zweigstellen arbeiteten vor Ort mit den Arbeitsämtern in den Anwerbeländern zusammen, vermittelten die Arbeitskräfte nach Deutschland und organisierten die Einreise. Das aufwändige Verfahren verlangte eine Vielzahl behördlicher Bescheinigungen sowie die ärztlichen Voruntersuchungen.

sehe ich das eher als eine gewisse Flexibilität und Klugheit. In der Folge ist es dann so gelaufen: Er hat schon auch die üblichen Jobs machen müssen, in der Schwerindustrie beispielsweise, wo dann nach drei Tagen die Handschuhe so zerschissen waren, dass die Handflächen blutig waren. Er war aber in der glücklichen Situation, dass er das nicht alles einstecken musste. Er kam eben nicht über den Anwerbevertrag,<sup>9</sup> er kam nicht über die Kommission, das heißt, er hatte nicht diese Ein-Jahres-Frist oder eine Bindung an einen Betrieb, sondern konnte von heute auf morgen sagen: Leute, ich bin doch nicht blöd, das mach ich nicht mehr mit. So hat er alle möglichen Gelegenheitsjobs gemacht, also zum Beispiel auch in einer Färberei in einem Bottich die Textilien zu treten, und irgendwann hat es ihn in diese Reprographieanstalt verschlagen, die damals mein deutscher Opa leitete.

**Milutin:** Ich weiß von meinen Eltern, dass der 2. Weltkrieg schon für sie prägend war. Dalmatien war zunächst von den Italienern besetzt gewesen, danach kamen die Deutschen. Von den Italienern gab es viel zu essen. Das waren ‚die guten‘ Besatzer im 2. Weltkrieg, wenn man das so sagen kann, und die Deutschen waren ‚die Fiesen‘, die die Bevölkerung haben aushungern lassen. Das war ein ambivalentes Verhältnis: Einerseits ist man hierhin gekommen, weil hier bessere Lebensbedingungen waren, für die war man auch dankbar. Und andererseits gab es diese persönlichen Erinnerungen, als Kind die deutschen Soldaten gesehen zu haben, die eben nicht dieses positive Bild vermittelt haben. Also man hatte durchaus auch dieses negative Bild. War das in Ihrer Familie ein Thema zwischen Ihrem Großvater, der selber auch Soldat war im 2. Weltkrieg, und Ihrem Vater, der den Krieg als Jugendlicher mitgekriegt hat?

**Gogos:** Also mein Vater ist 1943 geboren, er hat jetzt nicht so eine aktuelle Erinnerung daran. Ich glaube nicht, dass das bei den beiden jemals ausdrücklich thematisiert worden ist. Es ist so: Mein Vater kommt aus Nordgriechenland, Kavalla, bzw. geboren ist er auf der Insel Thassos, da waren die Bulgaren, als Verbündete der Deutschen, die Besatzer. Da galten sogar die Deutschen als die ‚besseren‘ Besatzer, also man hat vor den Bulgaren geschlortert, während man dachte, in den von deutschen besetzten Gebieten sei das alles ein bisschen entspannter. Das hat sogar dazu geführt, dass die Juden aus Nordgriechenland Richtung Thessaloniki geflüchtet sind, weil das unter deutschem Protektorat stand, und damit natürlich dem Feind genau in die Arme gelaufen sind. In der Familiengeschichte ist das alles auch lebendig, es ist präsent, zum Beispiel durch Geschichten meines griechischen Großvaters, die ich nicht persönlich gehört habe, aber die in der Familie zirkulieren. Ich kann da schlecht Geschichte von Legende unterscheiden. Jedenfalls heißt es, er habe während des Krieges versucht, die Familie durch Schmuggel zu ernähren, zum Beispiel hat er Weizen von der Insel Thassos aufs Festland geschmuggelt, die Bulgaren haben ihn aufgegriffen und dann erschlagen. Diese Geschichte der physischen Brutalität oder Aggression von Seiten der Besatzer – wenn auch von Seiten der Bulgaren mehr noch als von Seiten der Deutschen – das gibt es innerhalb meiner Familiengeschichte. Und für mich ist es natürlich interessant gewesen. Ich will jetzt nicht zu weit vorgreifen, aber ich habe ja die letzten drei Jahre im Projekt Migration mich damit beschäftigt, nicht nur meine eigene Familiengeschichte aufzurollen, um mich in diese väterliche Seite, in die väterlichen Wurzel noch mehr zu vertiefen, was vorher für mich gar nicht so selbstverständlich war, sondern eigentlich dieses Schicksal einer ganzen Generation auch mit abzubilden. Das heißt, die Geschichte der Griechen der ersten Generation in Deutschland. Für mich war das schon immer eine spannende Frage: Wie konntet Ihr das eigentlich damals übers Herz bringen, wenn der Krieg gerade mal zehn oder 15 Jahre vorbei war, in denen die Deutschen in Griechenland gewütet hatten. Wie gesagt, Sie haben das schon angesprochen, es gab diese Exekutionen, Zwangsarbeit, es gab den berüchtigten Kriegswinter 1941/42, wo 300.000 Griechen auf der Straße verhungert sind, auch unter den Augen der deutschen Verwaltung. Also es gibt diese traumatischen Momente im Zusammenhang mit den Deutschen, und ich hab mich gefragt: Wie könnt Ihr das übers Herz bringen, dann einfach mir nichts dir nichts nach Deutschland auszuwandern?

**Milutin:** Was haben die griechischen Einwanderer Ihnen geantwortet?

**Gogos:** Also einer hat mir etwas gesagt, was mich ein bisschen nachdenklich gestimmt hat. Ein Pelzhändler aus Frankfurt hat zu mir gesagt: Das ist die typische Frage eines deutschen Journalisten. Das fand ich dann bemerkenswert. Andere haben mir andere Seiten beschrieben, zum Beispiel eine Frau, die ungefähr zur gleichen Zeit wie mein Vater, also auch so Mitte der Vierziger Jahre geboren ist, das heißt also, die den

---

<sup>9</sup> Anwerbeverträge regelten in den 1950/60er Jahren die Anwerbung, Vermittlung und die Arbeitsbedingungen der Immiganten in Deutschland, z. B. Lohn, Unterkunft und Familiennachzug. Die Verträge waren auf sechs oder zwölf Monate befristet und machten die Aufenthaltsgenehmigung vom anwerbenden Arbeitgeber abhängig (vgl. [www.angekommen.com](http://www.angekommen.com)).

Krieg nicht direkt erlebt hat. Sie ist Kreterin. Kreta hat sehr stark unter der deutschen Besatzung gelitten, und in ihrer Familiengeschichte spielte das eine sehr große Rolle. Sie ist dann in einem Umfeld groß geworden, in dem die Leute alle noch schwarz trugen, weil einfach überall diese Lücke noch klaffte. Die Menschen, die gestorben waren, die Menschen, die im Krieg zu Tode gekommen waren, die waren irgendwie in diesem System noch präsent. Und immer stellte sich diese Frage: Was haben die Deutschen eigentlich hier gemacht? Was haben die eigentlich mit uns angerichtet? Sie hat von ihrem Vater erzählt, der Schuhmacher war, der die Schuhe der Partisanen aus den Bergen repariert haben soll und gleichzeitig die der deutschen Wehrmachtsoldaten, die standen also nebeneinander bei ihm. Zu dem einen war er gezwungen, das andere hat er eben freiwillig und heimlich gemacht. Also da laufen die unterschiedlichen Stränge zusammen. Und diese Frau hat sich auch ihrer Mutter gegenüber rechtfertigen müssen, als sie den Plan hatte, nach Deutschland zu gehen. Sie hat das so erklärt: Das kann doch wirklich nicht alles sein, es muss auch noch ein anderes Deutschland geben. Sie wollte sich das vor Ort anschauen.

**Milutin:** Das ist eine Sache, die Bilder der Einwanderer, die sie mitgebracht haben, gerade auch aus den Ländern, in denen deutsche Besatzer waren. Das andere sind die 50 Jahre Einwanderung, die in diesen Tagen an vielen Orten groß gefeiert werden. Da stellt sich natürlich die Frage: Welchen Einfluss haben die Einwanderer, auch die griechischen, die Sie ja jetzt besuchen und begleiten. Welchen Einfluss haben die denn auf die aktuelle deutsche Geschichte? Haben Sie irgendwas festgestellt, dass griechische Einwanderer Spuren hinterlassen haben?

**Gogos:** Also vielleicht müssen wir den Bogen noch ein bisschen weiter spannen und etwas mehr zu diesem Projekt Migration sagen. Sie sehen die Ausstellung im Augenblick in Köln, im Umkreis des Kölnischen Kunstvereins. Das ganze geht zurück auf eine Initiative der Kulturstiftung des Bundes. Die haben das also drei Jahre gesponsert, die Forschung und auch die Sammlung bezahlt. Es ging darum, die Geschichte – die 50 Jahre – abzubilden, und eben auch über nationale Zugehörigkeiten hinaus. Deswegen sage ich, man kann jetzt einfach nicht nur bei den Griechen stehen bleiben. Der Fokus ist übrigens noch weiter gespannt, es geht nicht nur um 50 Jahre Einwanderung nach Deutschland, es geht im Grunde genommen auch um zeitgenössische Bewegungen, Migrationsbewegungen, Diskussionen um die „Festung Europa“, um Vergangenheit und Gegenwart der Migration in Deutschland und auch in Europa – ein sehr weit gestecktes Feld, wie Sie sehen. Im Grunde geht es in dem Projekt um Spurensuche. Es geht darum: Wer ist hier überhaupt gewesen? Was haben die für Gesichter? Was haben sie für Namen? Was haben sie für eine Geschichte? Was haben sie für eine Geschichte mitgebracht? Und natürlich auch: Was haben sie für eine Geschichte hier geschrieben? All das sind Fragestellungen, die uns bewegt haben, und wir können bis jetzt keine erschöpfende Antwort, keine abschließende Antwort darauf geben, das kann auch gar nicht der Sinn der Sache sein, sondern überhaupt diese Frage zu stellen und überhaupt erst in diese Forschung, die Fragestellung einzutreten, und eben auch mit Hilfe von Mitarbeitern, die in der Lage sind, zum Teil diese Familiengeschichten selber zu bezeugen und vielleicht auch in den Muttersprachen an die Leute dieser ersten Generation heranzutreten. Das ist dann eben genau der Job, den wir da gemacht haben, um sich einer Beantwortung einer solchen Frage überhaupt nach und nach erst anzunähern. Wir stehen da im Grunde am Anfang. Also dieses Projekt Migration, so wie man es jetzt hier sehen kann, das ist eine Baustelle, und es kann auch zum jetzigen Zeitpunkt nichts anderes sein.

**Milutin:** Die *Initiative Schwarze Deutsche* hat sich der Frage der Geschichte, des Geschichte-Machens und der Teilhabe an Geschichte schon vor 20 Jahren gestellt. „Schon“ ist hier in Anführungsstrichen zu denken, denn Schwarze Deutsche leben schon viel länger in diesem Land. Aber vor rund 20 Jahren wurde die Initiative Schwarze Deutsche gegründet und Eleonore Wiedenroth-Coulibaly war von Beginn an dabei. Was war das für eine Zeit? Wie kam es zu dieser Gründung?

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Wir, also Menschen, die als Schwarze in Deutschland hineingeboren worden sind, hatten das Bedürfnis, ‚aus der Isolation heraus zu kommen‘ – wie es damals beschrieben wurde. Damit war gemeint, aus einem Weiß definierten Umfeld heraustreten zu können. Heraustreten aus einem Kontext, in dem wir nicht vorkamen bzw. nicht vorkommen sollten, in dem unser Dasein keinen Ausdruck hatte, in dem unsere Erfahrungen in der Regel zunichte gemacht wurden. Die Gründung der Initiative war ein Aufbruch, wir wollten als Schwarze Menschen nicht länger allein in einer Weiß definierten Umgebung herumlaufen, wir hatten – jede für uns – entschieden, aus der Vereinzelung heraustreten und anderen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen zum Austausch und zum gegenseitigen Stärken zu begegnen.

**Milutin:** Vielleicht müssen wir noch ein bisschen rekapitulieren: Wir haben Schwarze in Deutschland, die – für wenige sichtbar – in einem bestimmten Stadtbezirk vielleicht schon lange Zeit wohnen. Es gibt z. B. die Kinder von Schwarzen US-amerikanischen Soldaten und Weißen deutschen Frauen nach dem 2. Weltkrieg. Es gibt viele Schwarze aus den verschiedenen afrikanischen Ländern, die zum Teil in der 2. oder 3. Generation hier leben und teilweise auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen; es gibt die Kinder und Kindeskiner aus bi-nationalen Familien. Es gibt – ich glaube diese Zahl überrascht viele – an die 500.000 Schwarze in Deutschland. Das ist eine Zahl mit der viele Aktivisten aus der Schwarzen Deutschen Szene operieren.

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ich glaube eher, dass die Medien damit operieren.

**Milutin:** Also noch mehr?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ich möchte das aus meiner Warte so beschreiben: Deutschland stellt sich heute, auch für uns, so dar, dass im Straßenbild, im Alltag, relativ – *relativ* – viele Schwarze Menschen präsent sind, mit unterschiedlichen Hintergründen. Man sieht sie, man kann sie wahrnehmen, man kann sie ansprechen, man teilt vielleicht auch Alltagsgeschichten mit ihnen – das war damals, vor 20 Jahren, noch nicht in der Häufigkeit der Fall, und das war vor allen Dingen direkt nach dem Nationalsozialismus nicht so. Ich habe gelernt, als in dieses Deutschland hineingeborener Mensch, alles Mögliche zu hinterfragen. Zum Beispiel kann man ja viel am Sprachgebrauch festmachen: Wieso heißt es immer ‚nach dem Krieg‘? Und nicht ‚nach dem Nationalsozialismus‘? Also für mich, als Schwarze Person in Deutschland hineingeboren, ist es gravierend, dass ich nach dem Nationalsozialismus geboren bin. Nämlich in ein Land, dessen Staatsdoktrin nur wenige Jahre zuvor Schwarzen Menschen Deutsch-Sein absprach. Falls sie es vorher gewesen waren, war ihnen die Staatsbürgerschaft aberkannt worden; viele waren in der NS-Zeit ums Leben gekommen, nur wenigen gelang rechtzeitig die Flucht in ein sicheres Ausland.

**Milutin:** Wir reden jetzt von den 1950er Jahren. Da sind Sie geboren.

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ich spreche von dem, was mir gefehlt hat, und von dem Vakuum, in das ich hineingeboren wurde. Ich bin in ein Schweigen hineingeboren worden. Und mit diesem Schweigen bin ich groß geworden, es gaukelte mir vor: Schwarze gibt es nicht.

**Milutin:** Also auch: Sie gibt es nicht.

**Wiedenroth-Coulibaly:** Genau. Meine Existenz war ein Anachronismus. Schwarze gibt es nicht im deutsch-nationalen Kontext, bzw. man spricht zumindest nicht darüber, dass es sie geben könnte und dass es sie gibt. Und genau darin, in diesem Schweigen, Nicht-Sprechen, wird die Geschichte, in dem Fall der Nationalsozialismus, nicht angesprochen. Die Weißen Menschen haben für sich einen Kanon gehabt, was für sie ertragbar war, worüber sie reden konnten/durften und worüber nicht. Viel später habe ich erst kapiert, dass die Zeit, in die ich als so genanntes ‚Besatzungskind‘ hineingeboren wurde, dass es das in den 1920er Jahren auch schon mal gegeben hatte. Im Übrigen wurde mein Status als so genanntes ‚Besatzungskind‘ an meiner Haut festgemacht, mehr als an allem anderen. Und dass der Nationalsozialismus auch Schwarze Deutsche verfolgt hat, dafür gesorgt hat, dass Schwarze in Deutschland nicht leben konnten, auch dies wurde mir erst mit der Zeit und durch eigenes Hinterfragen und Forschen deutlich. Denn zunächst herrschte Schweigen über die Zeit des Nationalsozialismus und unsere Generation. Die nach 1946 Geborenen wuchsen in einem Land auf, in der ihre Existenz und das schmerzliche Vergangene nicht aus- und nicht angesprochen wurden.

**Milutin:** Das heißt, wenn wir uns jetzt noch mal in die 1980er Jahre versetzen, als die ISD gegründet wurde, dann waren einige dieser ‚Besatzungskinder‘, aber auch andere Schwarze Deutsche, über viele Jahre hinweg isoliert gewesen. Wodurch kam dann diese kritische Masse Mitte der 1980er Jahre zusammen, woher die Idee, sich zusammenzuschließen und eine gemeinsame Initiative zu starten, gemeinsam die Stimme zu erheben?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Naja, ‚Masse‘ ist vielleicht auch nicht ganz der richtige Ausdruck. Wir haben einfach das Schweigen gebrochen. Und wir waren gar nicht viele am Anfang. Wir haben das erste überregionale bundesweite Treffen, das wir teilweise über Mundpropaganda, aber auch über Zeitungsanzeigen publik gemacht haben, 1985 durchgeführt. Da haben wir zum ersten Mal in der Zeitungsanzeige den Begriff ‚Schwar-

ze Deutsche‘ benutzt, wohl wissend, dass das nicht allgemeiner Sprachgebrauch ist, denn wir hatten ihn gerade erst geprägt. Dann wurden wir konfrontiert mit Reaktionen wie: Kommen da denn die Leute, die Sie ansprechen wollen? Und wir sagten: Die werden schon kommen, die wissen, wenn sie angesprochen sind. Wir waren ein Kreis von höchstens 50 Leuten, das weiß ich nicht mehr so genau, die beim ersten überregionalen Treffen zusammenkamen. Das würde ich nicht als ‚Masse‘ bezeichnen. Aber wir gingen heraus aus der Isolation, heraus aus dem Erleben, dass wir eigentlich immer in einem Weiß-Weiß-Zusammenhang lebten, und in dem Weiß-Weiß-Zusammenhang immer das Schwarzsein zu definieren hatten oder immer zu entschuldigen hatten, warum man jetzt so ist wie man ist, und immer auch als ‚anders‘ stigmatisiert wurde. Innerlich bin ich ja nicht anders, wenn ich hier durch dieses System gegangen bin. Anders werde ich durch die Andersbehandlung, aber nicht durch das Anderssein. Das sind Phänomene gewesen, die wir wenigen Menschen in diesem ersten Kreis miteinander besprechen konnten. Wir machten die Erfahrungen, gemeinsam aus der Isolation heraus treten zu können, und es war wichtig, diese gemeinsamen Erfahrungen öffentlich zu artikulieren, dass wir sie untereinander hören und für uns transparent und greifbar machen konnten und dadurch Stärkung bekamen. Und dann natürlich wichtig für den Rest der Gesellschaft. Ich denke, immer wenn sich an einem Punkt etwas bewegt, kann der Rest auch nicht stehen bleiben. Und heute sind wir insgesamt sichtbarer als früher. Es gibt natürlich heute auch mehr Einwanderung von Menschen vom afrikanischen Kontinent; sie kommen teilweise auch nach Deutschland und bleiben auch hier. Schwarze Menschen werden hier immer in erster Linie als Schwarz wahrgenommen, als ob wir nicht dazugehörten, und uns wird immer ein Sonderstatus eingeräumt, mit dem wir umgehen müssen. Die Tatsache, dass spätestens seit der Kolonialzeit Schwarze Menschen auch in Deutschland gelebt haben – wurde ja systematisch verschwiegen. Wir müssen immer als Gegengewicht zu dieser Geschichtsauffassung und Geschichtsaufarbeitung unsere Präsenz zur Geltung bringen.

**Milutin:** Würden Sie sagen, dass dieser Versuch, den Sie seit 20 Jahren unternehmen, deutsche Geschichte eben auch anders zu schreiben, dass Ihnen das bisher gelungen ist?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ja, das würde ich schon sagen. Lacht da jemand? Erstens wurde ein Buch, das mit am Anfang unserer Bewegung stand, gut rezipiert und ist sogar ein Klassiker geworden, sowohl was die Statements von einzelnen Personen betrifft, als auch von den ersten Ansätzen zur Geschichtsaufarbeitung, der Betrachtung von Schwarzer Deutscher Geschichte. Das Buch heißt „Farbe bekennen, Auf den Spuren afrodeutscher Geschichte“. Mit diesem Buch ist etwas ins Rollen gekommen, es wurde geschrieben und geforscht. Am Anfang sehr stark aus der Schwarzen Bewegung heraus und mittlerweile gibt es an den Universitäten Leute, egal welcher Herkunft, die sich mit dem Thema befassen. Für die Schwarzen sind dabei auch die Aufdeckung der eigenen Identität und ihre Verortung in dieser Gesellschaft von Bedeutung.

**Milutin:** Sie haben selber eine fast erwachsene Tochter. Würden Sie, wenn Sie sie beobachten, wie sie lebt, sagen, das deutsche Umfeld hat sich radikal verändert seit der Zeit, als Sie selbst Jugendliche oder junge Erwachsene waren?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ja, es hat sich verändert. Das deutsche Umfeld hat sich insofern verändert, als es einfacher ist, verschiedene Hintergründe zu leben, zumindest gilt das für den städtischen Kontext. Also für das Land gilt das auch heute noch lange nicht – leider. Aber in städtischen Zusammenhängen sind die Jugendlichen vielfach nicht mehr alleine und sie haben dann nicht so das Problem, ständig auf dem Präsentierteller zu sitzen und hinterfragt zu werden. Sie finden auch Menschen, mit denen sie sich eher 1:1 identifizieren können. Das muss nicht über Hautfarbe gehen, das muss nicht über 1:1 Herkunftsnähe gehen, aber über die Erfahrung, sich etwas erobern und erarbeiten zu müssen und extra stark dastehen zu müssen. Es gibt mehr Möglichkeiten der Identifizierung als noch vor Jahren.

**Milutin:** Die ISD ist locker organisiert, aber sie ist eine Organisation, sie hat Strukturen. Das ‚Projekt Migration‘ ist ebenfalls eine Organisation mit Strukturen. Herr Pollice, Sie haben beklagt, die Italiener in Deutschland seien sehr schlecht organisiert. Inwiefern ist es nützlich, sogar notwendig, wenn man als Einwanderer gehört werden will, wenn man wahrgenommen werden will, inwiefern ist es wichtig, starke Organisationen und entsprechende Strukturen zu haben, durch die man die eigenen Interessen vertreten kann?

**Pollice:** Bei den Gewerkschaften sind die Italiener gut organisiert. Wo sie weniger gut organisiert oder überhaupt nicht präsent sind, das ist in der übrigen Gesellschaft, denn die Italiener neigen eher zum Individualismus, d. h. sie organisieren sich nicht in Vereinen. Das hat sicherlich auch damit zu tun, dass das auch in

Italien nicht gang und gäbe ist. Es hat in den ersten Jahren, also Anfang der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre, Fußballvereine gegeben, in denen sich die Italiener organisiert haben. Sie haben auch an Meisterschaften teilgenommen, aber das wurde zunehmend weniger. Das führt dazu, dass es unheimlich schwierig ist, die italienische Community, die es in Deutschland gibt – das sind immerhin über 600.000 Menschen – zu erreichen. Das ist deshalb schlecht, weil es schwierig ist, ihnen Informationen zukommen zu lassen. Ich sage wieder, dass die italienische Bevölkerung in Deutschland nicht so gut integriert ist, wie alle glaubhaft machen wollen. Und ich wiederhole das immer wieder, weil die deutsche Gesellschaft das einfach zur Kenntnis nehmen muss. Die geht immer davon aus: Das waren die ersten, die nach Deutschland gekommen sind, die sind bestens integriert, mit denen haben wir überhaupt keine Probleme. Ich mache darauf aufmerksam, weil ich natürlich die Zahlen kenne. Ich weiß, dass italienische Kinder Schwierigkeiten haben, in der Schule mitzukommen. Der Schulerfolg ist sehr, sehr schlecht. Es sind sehr viele Kinder, die in Sonderschulen landen, die Präsenz ist dort sehr hoch im Verhältnis zu anderen Migrantenkinder oder deutschen Kindern. Die meisten besuchen die Hauptschulen, ganz wenige die Realschulen oder das Gymnasium. Bezüglich der Berufsausbildung sieht es auch nicht viel besser aus. Und wenn man sich die Arbeitslosenzahlen anschaut, dann kriegt man zusätzliche graue Haare. Es ist so, dass sehr viele arbeitslos sind, die Prozentzahl ist sehr hoch. Es gibt da verschiedene Ursachen, man hat das Phänomen selbstverständlich untersucht. Es spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Eine Ursache liegt sicherlich in der Tatsache, dass sie schwer erreichbar sind. Die anderen ethnischen Minderheiten, die Türken zum Beispiel, kann ich wesentlich besser erreichen, weil sie Vereine haben. Das heißt also, wenn ich denen Informationen zukommen lassen will, dann schicke ich diese Informationen in den Verein und die verteilen die dann auch weiter. Dann gibt es auch noch andere Strukturen, wie zum Beispiel die Elternvereine der Spanier. Das mag geschichtlich anders gewachsen sein, keine Frage. Aber bei den Italienern ist es wirklich so, dass auch heute noch auf die Frage, ob sie in Deutschland bleiben oder eines Tages zurück nach Italien kehren wollen – so bin ich überzeugt, und ich glaube nicht, dass ich übertreibe – 60 bis 80 Prozent immer noch sagen: Nein, also hier bleibe ich nicht, ich kehre zurück. Das Leben in Deutschland wird immer noch als etwas Vorübergehendes begriffen. Sie bereiten sich nicht vor und planen nicht längerfristig. Aber dazu muss man auch eines sagen: Man darf auch nicht vergessen, dass diese Gesellschaft natürlich versäumt hat, jahrzehntelang, etwas für die Integration zu tun. Das muss man immer wieder sagen. Es war so, dass Deutschland bis vor ein paar Jahren immer wieder gesagt hat: Wir sind kein Einwanderungsland. Sicherlich ist es so, dass die Gewerkschaften bereits Anfang der 1970er Jahre darauf aufmerksam gemacht haben, dass Migration keine vorübergehende Erscheinung ist, die Gesellschaft müsse sich darauf einstellen, dass die Menschen hier bleiben, auch längerfristig, und dementsprechend müsse man sie auch fördern. Das wurde jedoch versäumt, und das ist sicherlich mit ein Grund, weshalb die Situation so ist wie sie ist. [...] Ich muss aber auch sagen, damit jetzt nicht der Eindruck entsteht, die Italiener hätten in dieser Gesellschaft überhaupt kein Fuß gefasst, das stimmt auch nicht, es gibt auch positive Beispiele. Aber das ist nicht die überwiegende Mehrheit, das wollte ich einfach nur noch mal hier gesagt haben.

**Milutin:** Herr Pollice hat jetzt verschiedene Stichpunkte genannt. Zum Beispiel, dass die türkischen Einwanderer besser strukturiert und organisiert seien als andere. Da frage ich mich: Haben sie deswegen einen Platz in der deutschen Geschichte sicher und die anderen fallen hinten rüber? Und die Frage der Integration: Wie ist Integration überhaupt mit Geschichtsschreibung verbunden? Spielt beispielsweise Integrationspolitik eine Rolle für die deutsche Geschichtsschreibung, oder ist sie völlig irrelevant?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Das Stichwort Verein wollte ich noch mal aufgreifen. Und ich möchte noch voran schicken, weil der Hauptaspekt für diese Tagung die Einwanderung über Anwerbung ist, warum Afrikaner und Afrikanerinnen da nicht auftauchen. Afrikanische Menschen werden folgendermaßen wahrgenommen: Sie kommen als Studierende, sie kommen über Familienzusammenführung und sie kommen angeblich noch als Asylbewerber, Asylbewerberinnen. Aber andere Zugänge sind ihnen verwehrt. Zum Beispiel der Zugang über Anwerbung – egal ob ich das jetzt gut oder schlecht finde. Anfang der 1950er Jahre, als die deutsche Politik sich Gedanken machte, woher die benötigten Arbeitskräfte kommen, haben sie in kolonialen und post-nationalsozialistischen Zusammenhängen in der Tat nach Westafrika geschaut, vor allen Dingen nach Ghana und Togo. Sie sind dann davon abgekommen, weil sie innerhalb ihrer rassistisch gefärbten Denkstrukturen und Debatten beschlossen haben, dass Menschen aus diesen Ländern zu fremd seien und dass sie nicht in das deutsche Bild passten. Und so kam es, dass durch die deutsche Politik eine Anwerbung von Afrikanern abgelehnt wurde. Zunächst ging man auf die Südeuropäer zu. Ich finde es wichtig, dass wir das wissen, weil das zum Beispiel nicht in den geschichtlichen Kanon, der allgemein bekannt ist, gehört.

**Milutin:** ... Und eben Nordafrikaner, die ja oft als Quasi-Verlängerung von Europa noch gesehen wurden.

**Wiedenroth-Coulibaly:** Wobei die dann später erst dazukamen, als auch die Türken angeworben wurden.

*[Frage aus dem Publikum nach Erfolgen von MigrantInnenselbstorganisationen und sozialen Kämpfen für Gleichberechtigung und Anerkennung.]*

**Milutin:** Da sind wir bei dem Ford-Streik. Der ist sofort im Kopf, da weiß man: Da waren die Einwanderer damals ganz, ganz stark. Aber dann fällt einem nicht mehr viel ein, es sei denn, man erforscht das, so wie sie, Herr Gogos. Was für Erfolge gab es denn?

**Gogos:** Eigentlich war ja der Ford-Streik gar nicht so sehr erfolgreich – leider, weil die Forderungen nicht erfüllt wurden und die Streikenden sogar entlassen worden sind. Es gibt aber einen anderen Streik, der sehr viel erfolgreicher war, der nicht so bekannt ist und den wir in unserer Ausstellung etwas nach vorne zu bringen versuchen, auch als gemeinsamen Erinnerungsmoment von Deutschen und Migranten, nämlich der Pierburg-Streik.<sup>10</sup> Das war 1973 bei Pierburg in Neuss. Es war eine Zeit der Streik-Welle, der Ford-Streik hat sich dann erst angeschlossen. Im Vorfeld war also dieser Pierburg-Streik, entzündet als so genannter wilder Streik, das heißt also, dass er zunächst durch die IG Metall nicht legalisiert war – im Nachhinein dann übrigens doch, weil man die Forderung im Grunde geteilt hat. Aber dieser Streik hat sich spontan Bahn gebrochen. Die hatten eine Belegschaft von etwa 3.000 Personen, überwiegend Frauen, migrantische Frauen. Und es ging darum, diese so genannte ‚Leichtlohngruppe II‘ für Frauen abzuschaffen, die Frauen insofern diskriminierte, als sie für dieselbe Arbeit definitiv weniger Lohn bekommen haben. Sie merken schon, ich bewege mich sofort in der Diktion der Linken, aber eigentlich ist ein solches Erinnerungsmoment angesiedelt in den sozialen Bewegungen, sozialen Kämpfen Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre. Dieser Streik ist hauptsächlich von weiblichen Protagonistinnen und von migrantischen Protagonistinnen geführt worden und hat zum Erfolg geführt, also diese ‚Leichtlohngruppe II‘ ist tatsächlich bei Pierburg abgeschafft worden. In keiner anderen Firma ist das gelungen. Natürlich hätte das auf Dauer auch irgendetwas in der Tarifpolitik verändern müssen, das ist dann aber nicht so gewesen, es ist eigentlich ein singuläres Moment. Da kann man sich dann fragen: Ist Geschichte geschrieben worden oder nicht? Das möchte ich jetzt hier nicht beantworten. Aber immerhin: Man hat sich da eingemischt. Das ist natürlich auch in der Bewertung der Geschichte der so genannten Gastarbeiter ganz wichtig zu sehen, dass Gastarbeiter eben nicht einfach nur diese Problemfälle waren, so wie sie von Seiten der deutschen Gesellschaft, auch in der Soziologie, in der Geschichtsschreibung – wenn überhaupt – nur als Problemfälle wahrgenommen worden sind, sondern dass sie auch als Akteure innerhalb dieser Geschichte stärker zu akzentuieren sind. Deswegen suchen wir auch gezielt nach solchen Momenten.

**Milutin:** Wenn man sich die Politik der letzten Jahre anguckt, zum Beispiel die Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts vom reinen Abstammungsprinzip zu einem gemischten Staatsbürgerschaftsprinzip, und wenn man das neue Zuwanderungsgesetz sieht – unabhängig davon, wie man zu den konkreten Gesetzen steht – sie haben ja eine Änderung des deutschen Selbstverständnisses mit sich gebracht. Ist das auch ein Ergebnis der Einmischung seitens der Einwanderer in die deutsche Politik, oder sind diese politischen Zäsuren in Deutschland völlig ohne sie vollzogen worden? War das also eine Kopf-Geburt der Deutschen oder haben Einwanderer durch ihre Kämpfe für eine bessere Absicherung hier, für den Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft, haben sie auch was dazu beigetragen?

**Gogos:** Also „Kämpfe“ ist ein großer Begriff. Aber durch ihr Dasein, ihre Präsenz, ihre Unübersehbarkeit musste man sich irgendwann mit dieser Sache auseinandersetzen. Und es herrschte auch ein gewisser Zugzwang. Migration war eine Realität, die wurde aber nicht bemerkt, die sollte nicht gesehen werden, und irgendwann musste sich die Gesellschaft dem stellen und hat dies auch die Politik eingeholt.

**Pollice:** Ja, das ist gar keine Frage, dass die Einwanderer auch Forderungen aufgestellt haben, und auch innerhalb von Organisationen aufgestellt haben, wie das bei den Gewerkschaften auch der Fall ist. Es gibt ja Anträge, die bereits beschlossen worden sind, und das kam ja auch nicht von ungefähr, dass man so was gemacht hat, weil eben auch Druck dahinter stand. Wir haben bei den Gewerkschaften sehr viele Migranten,

---

<sup>10</sup> Bei der Firma Alfred Pierburg AG streikten und demonstrierten im August 1973 eine Woche lang die Arbeiterinnen für die Abschaffung der Leichtlohngruppe II – das waren damals 4,70 DM pro Stunde – und gegen Lohndiskriminierung (vgl. [www.projektmigration.de/kuenstlerliste/Pierburg.html](http://www.projektmigration.de/kuenstlerliste/Pierburg.html)).

die sich engagieren, die mittlerweile Betriebsräte sind, mitunter auch in unseren Gremien auf Bezirksebene, also den Vorständen. Das ist ja gar keine Frage. Oder die Struktur, die wir beispielsweise als IG BCE haben: In fast allen Bezirken, das sind 55 in ganz Deutschland, haben wir Arbeitskreise ‚Migration‘. Früher hießen die ‚ausländische Arbeitnehmer‘, jetzt gehen wir auch dazu über und wollen mehr oder weniger den Begriff ‚ausländische Arbeitnehmer‘ nicht mehr benutzen, weil die mittlerweile zumindest teilweise keine Ausländer mehr sind. Und wir versuchen jetzt das ganze zu verstärken, auch auf Landesbezirksebene, damit sie einerseits merken, dass wir uns um ihre Belange kümmern und einsetzen, aber andererseits ist das für uns auch eine Stütze, wenn sie Forderungen aufstellen und sie uns bei der Realisierung unterstützen, zum Beispiel bei der alten Forderung der Gewerkschaften, das Staatsbürgerschaftsrecht zu ändern, zu modernisieren. Und so ist es auch beim Zuwanderungsgesetz, das sicherlich nicht ganz dem entspricht, was wir gefordert haben. Aber wir sehen das Gesetz als ersten Schritt in die richtige Richtung. Und was Sie vorhin erwähnt haben, was ganz wichtig ist, das ist die Ablösung des *Ius Sanguinis* durch das *Ius Soli*,<sup>11</sup> das ist ein gewaltiger Schritt gewesen. Das ist auch – das muss man ganz einfach sehen – eine Errungenschaft der Migrantinnen und Migranten selbst, also etwas, was viele Organisationen durchgesetzt haben.

**Milutin:** In der Alltagskultur nimmt natürlich die bestehende Einwanderung Einfluss auf das Leben. Andererseits haben wir vorhin festgestellt – nicht nur bei den Italienern, auch bei anderen, kleineren Einwanderergruppen, zum Beispiel den Griechen, Kroaten, Bosniern, wo sie auch alle herkommen: Die sind schlechter organisiert, sie artikulieren sich schlecht ihrer Einwanderungsgesellschaft gegenüber. Und wir sind ja hier auf einer Tagung, die sich damit beschäftigt, wie das, was Einwanderer machen, Eingang in die deutsche Geschichtsschreibung finden kann. Ich glaube, da sind wir uns alle einig: Viel steht bislang nicht in den Geschichtsbüchern. Wie schafft man das denn dann? Wenn also einerseits Einwanderer teilweise schlecht organisiert sind, andererseits die Geschichtsschreiber aber noch nicht so weit sind, von selber aufmerksam zu werden, wie kann die Einwanderung, wie können Migrantinnen und Migranten Eingang in die Geschichts- und Erinnerungskultur finden?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ich wollte erst noch mal ein bisschen dagegen reden, dass die Einwanderer soviel geschafft haben, bzw. die migrantischen Organisationen oder die Selbstorganisationen. Also wir, die ISD, sind ja eine Selbstorganisation, mit und ohne MigrantInnen. Im Moment ist einer der wichtigsten politischen Debatten, die dennoch immer wieder hinten runter kippt, die zum Antidiskriminierungsgesetz. Wenn man sich anschaut, wer da das Sagen hat, wer da Ton angehend ist, wer wo was aushandelt, dann kann ich nur sagen: Wir sind's nicht und die migrantischen Vereine sind es auch nicht. Und ich denke, dass das auch bei der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts so war. Es waren deutsche Familienangehörige, die sich organisiert haben und auch politisches Gewicht erlangt haben.

**Milutin:** Also Stellvertreterpolitik.

**Wiedenroth-Coulibaly:** Ja, Stellvertreter, das sehe ich auch so, zumal jetzt mehrfach auf die Gewerkschaften verwiesen wurde – es sind ja in Deutschland etablierte Strukturen. Wenn die dann genutzt werden und Migranten und Migrantinnen gehen da rein und bewegen sich da drin, dann sind es aber keine Selbstorganisationen mehr. Und deswegen: Mein Fazit ist, die Selbstorganisationen haben leider bis heute immer noch relativ wenig auszurichten.

**Gogos:** Was müsste geschehen, dass man sich da einschreiben kann? Ich glaube, dass das ein Gärungsprozess ist, der längst schon stattfindet, auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Beispielsweise wenn jetzt Migranten, Leute mit Migrationshintergrund, wie du, wie ich, journalistisch tätig werden, wenn sie in der Wissenschaft tätig werden etc. Wir können jetzt schon so etwas beobachten wie – man hat das in anderen Zusammenhängen so genannt – einen ‚Marsch durch die Institutionen‘. Im Grunde machen wir ja so was auch. Das heißt also: Immer mehr werden wir selbst zu Meinungsmachern, immer mehr reißt man sozusagen auch eine Entscheidungskompetenz an sich oder kann dann vielleicht diese Frage ‚Wer schreibt überhaupt Geschichte‘ auch damit beantworten: ‚Ich‘, oder auch ‚Wir‘. Zum Beispiel – ich will da jetzt nicht immer drauf herumreiten, weil ich da selbst Bestandteil bin –, aber dieses Projekt Migration ist insofern auch modellhaft, weil dieses ganze Konzept von Anfang an so gedacht war, dass eben Migranten, Leute mit Migrationshin-

---

<sup>11</sup> *Ius sanguinis* (Abstammungsrecht): Prinzip, das die Staatsangehörigkeit von den Eltern ableitet. *Ius soli* (Recht des Bodens): Prinzip, das die Staatsangehörigkeit mit dem Geburtsort verknüpft. Seit dem 1. Januar 2000 gilt es in Deutschland neben dem Abstammungsprinzip.

tergrund aus der zweiten Generation und so weiter mit eingebunden werden, gerade deswegen, damit klar wird: Auch sie schreiben Geschichte.

**Milutin:** Das heißt zugespitzt: Wir sind jetzt in einer Phase, wo die zweite und dritte Generation der klassischen Gastarbeiter auch eine eigene Elite entwickelt hat, nämlich eine Bildungselite von Leuten wie Manuel Gogos, wie Herr Pollice ... Das heißt, dem kommt eine große Bedeutung für die Institutionalisierung der Interessen der Einwanderer zu – sei es in Form von Literatur oder in Form von wissenschaftlichen Institutionen etc.

**Gogos:** Ich glaube schon. Also zum Beispiel ist Fritz Pleitgen<sup>12</sup> vor die versammelte Mannschaft der WDR-Belegschaft getreten, das ist ja eine erkleckliche Anzahl von Leuten, und hat gesagt: „Leute, wir stehen vor einer demographischen Revolution. Wir haben jetzt schon 40 Prozent Menschen mit Migrationshintergrund in den Städten [...] Wir müssen im Grunde diesen Blick der Migration, der Migranten stärker auch in unsere Berichterstattung, in unser gesamtes Programm mit aufnehmen.“ Und das sind ja Signale, die da gegeben werden.

**[Wortmeldungen aus dem Publikum:**

- *Forderungen, Kämpfe und Erfolge der Migrantenselbstorganisationen sollten mehr Anerkennung finden. Ausländerbeiräte (heute Integrationsräte) seien bspw. daraus entstanden.*
- *Nur wenige Migranten werden zu Meinungsmachern, ein Großteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund werde im Gegenteil gesellschaftlich und sozial abgekoppelt – deshalb kein positives Fazit.]*

**Pollice:** Ich möchte noch mal etwas bezüglich des Engagements, des Rechte-Einforderns sagen. Was kann man da machen? Wo hat man mehr Einfluss? Also wir sind der Auffassung, dass wir auf jeden Fall die Menschen mit Migrationshintergrund soweit bringen müssen, dass sie sich mehr in diese Gesellschaft einbringen. Dass sie sich auch in politischen Parteien engagieren, egal welche das sind. Denn wenn man die eigene Situation verbessern will, dann kann man das nur in dieser Gesellschaft, nicht abgekoppelt von dieser Gesellschaft, tun. Ich habe doch mehr Gewicht, wenn ich mich innerhalb einer Partei oder einer Gewerkschaft einbringe und mich dafür einsetze, dass etwas geändert wird, als wenn ich das in einer Organisation mache, die zwar respektiert wird, wahrgenommen wird, aber diesen Einfluss nicht hat. [...] Andererseits ist das, was Sie gesagt haben, auch richtig. Es gibt bestimmte Gruppen, die sich jetzt zurückziehen, und das machen sie deshalb, weil sie hier nicht Fuß gefasst haben. Diese Gesellschaft hat ihnen nicht die Möglichkeit gegeben, sich einzubringen. Wenn wir es also schaffen, dass diese Gesellschaft sich mehr öffnet als bisher, dann bin ich überzeugt, dass wir sie auch mit einbeziehen können. Die Menschen haben eine Würde, und wenn sie einen Versuch gestartet haben, was zu machen, und ihnen wird die Tür zugeschlagen, einmal, zweimal, dreimal, dann machen sie nichts mehr. [...] Wir müssen also eines tun: Versuchen, die Menschen hier zu integrieren, aber wir sollten aufhören zu verlangen, dass sie sich assimilieren. [...]

**[Wortmeldungen aus dem Publikum:**

- *Abkoppelung ist kein Problem der Migranten, sondern allgemein ein soziales Problem, ein Schichtenproblem.*
- *Wenn die Einwanderer der ersten Generation sterben, wird der Nachwuchs dieser Einwanderer evtl. nicht mehr als fremd angesehen und hat weniger Probleme – Einwanderungshintergrund erledigt sich/wächst sich aus.*
- *Warnung vor Polarisierung der organisierten Gruppen; soziale Probleme müssen insgesamt gelöst werden; berücksichtigen, dass frühere Integrationsprozesse (z. B. im Ruhrgebiet) in einem längeren Entwicklungszeitraum verliefen als heute.*
- *„Islam“, „Moslem“ werden z. B. in Schulen zu Schimpfwörtern, evtl. Vorgang der Rassifizierung von Religionszugehörigkeiten – Anstoß auch für Erinnerungsarbeit.*
- *Verweis auf historische Kontextualisierung/Bezugnahme – Diskussionsrunde verläuft zu sehr gegenwarts- und scheinbar lösungsorientiert]*

---

<sup>12</sup> Intendant des WDR.

**Milutin:** [...] Es gab aus dem Publikum das Stichwort der „Abkoppelung“ – die Masse der Einwanderer wird abgekoppelt. Das andere war – ketzerisch: ‚Das stirbt sich aus‘. [...] Irgendwann weiß gar keiner mehr, dass er mal Einwandererkind war. Das waren aus meiner Sicht die zentralen Pole, die hier in die Diskussion eingebracht wurden. Vielleicht können Sie diese Stichworte in Ihren Schlussworten noch einmal aufgreifen?

**Wiedenroth-Coulibaly:** Zunächst etwas zum Thema „Das wächst sich aus“ – oder eben auch nicht. Ich habe ja nun zwei Namen, der eine ist migrantisch, der andere ist deutsch, und ich muss immer wieder darauf bestehen, dass beide in ihrer Komplexität genannt werden, und dass nicht je nach Belieben der eine oder der andere wegfällt. Das sage ich, weil das eine Erfahrung ist, die auch mich ständig begleitet: Entweder wird nur der eine Teil wahrgenommen oder nur der andere.

Jetzt zu den verschiedenen Stichworten, die genannt wurden. Also zum einen, ich spreche jetzt wieder aus Schwarzer Sicht: Das Thema Integration ist nicht ein Thema, das von ‚uns‘ gelöst werden kann. Das Thema Integration ist etwas, was die Gesamtgesellschaft lösen muss. Zum Beispiel: Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten gab es einen massiven Anstieg auch von Gewalttaten gegenüber Schwarzen, das wird hier im Moment gar nicht thematisiert – das kommt mir in den Sinn, weil wir jetzt gerade auf Frankreich schauen – das ist eine Welle, die aber auch wieder abebben wird. Die Gesamtgesellschaft muss damit umgehen und Flagge zeigen und deutlich machen, wo sie steht und was sie will. Das ist jedes Mal eine Herausforderung und ich finde es interessant, dass die Bereitschaft, das zu vergessen oder darüber hinweg zu sehen, immer wieder sehr groß ist. Aber wegen des Vergessens wird es auch nicht richtig angegangen und gelöst. Das ist das eine.

Dann noch mal zu dem Vorschlag, in bestehende Strukturen hinein zu gehen. Ich habe gesagt, dass wir vor 20 Jahren aus der Isolation raus wollten und mussten. Wir waren nicht freiwillig in der Isolation. Ich denke, man braucht beides gleichzeitig: Es kann nicht angehen, dass einzelne Menschen mit einem Hintergrund, der ethnisiert wird, dass diese Menschen sich in Organisationen begeben müssen, um etwas durchzusetzen. Das hat es immer wieder gegeben, und sie sind dann immer vereinnahmt worden oder irgendwann ausgebrannt. Sie können nur bestehen, diese Einzelnen, wenn sie im Rücken noch ein kollektives Bewusstsein haben, das auch trägt, das sie mitbringen können in die jeweiligen Strukturen. Von daher bin ich dafür: Beides braucht es und jede Person muss für sich entscheiden und sehen, wo sie ihre Energien einbringt. [...]

Wir sprechen im Moment sehr undifferenziert von Geschichte. Es gibt zum einen den Geschichtskanon, der uns in Geschichtsbüchern, in der Pädagogik und in der Publizistik begegnet, wo vieles nicht vorkommt. Das ist das, was ich im Kopf hatte, als ich vorhin sagte, wir hätten wenig erreicht. Aber wir haben mit unseren Leben und unserer Präsenz erreicht, dass in der gesamten Gesellschaft viel differenzierter hingeguckt wird, nicht nur bei migrantischen Hintergründen, sondern bei allen möglichen anderen auch. Was kanonisch-deutsch oder standard-deutsch ist, bricht immer wieder auf, unsere Präsenz und die Tatsache, dass wir nicht lautlos sind, tragen dazu bei. Das Ruhrgebiet - aber auch andere Regionen in Deutschland - sind ja gute Beispiele dafür, wie Menschen mit den unterschiedlichsten Herkünften schon seit Beginn der Industrialisierung und bis heute zusammenleben, und wie die Herkünften letzten Endes keine oder kaum eine Rolle spielen im Zusammenleben und Zusammenarbeiten. Ich denke, wir können hier und jetzt davon lernen, indem wir in die Zukunft blickend auch zurückzuschauen.

**Milutin:** [...] Herr Pollice, hilft es der Integration von Einwanderern hier und jetzt, wenn zum Beispiel in Schulen, in Schulbüchern anerkannt wird, dass es die Zuwanderungsgeschichte der Väter, der Großväter in Deutschland gibt und gegeben hat?

**Pollice:** Also Geschichte hilft immer. Und sie merken ja auch, es gibt viele Organisationen, die Wert darauf legen oder sich engagieren, damit Geschichte nicht vergessen wird. Ich denke auch an das, was Sie machen, Herr Gogos, das ist der beste Beweis. Dass Sie sich engagieren, damit es hier eine historische Ausstellung gibt, die daran erinnert, dass es dieses Phänomen gegeben hat und auch in Zukunft geben wird. Insofern ist das immer positiv, dass man das auch dokumentiert. Es sei mir aber gestattet, auf zwei Fragen, die aufgetaucht sind, zum Schluss noch einzugehen. Die eine Frage bzw. Feststellung: Einwanderer, die seit 1955 gekommen sind, die werden eines Tages nicht mehr da sein, die ‚sterben dann aus‘. Ich möchte aber daran erinnern: Bis es soweit ist, haben wir immer noch sehr viele Probleme, weil man sich um diese Menschen, die jetzt hier sind und älter geworden sind, kaum kümmert. [...] Einwanderung wird es in Zukunft auch geben. Das heißt, wir können nicht einfach darauf vertrauen, dass wir das Problem gelöst haben, wenn die bereits in früheren Jahren Eingewanderten, die keine Möglichkeit der Integration hatten, tot sind. Das wird in Zukunft auch nicht anders sein, denn Einwanderung oder Zuwanderung wird es in Zukunft auch ge-

ben. Das heißt also, Deutschland ist ein Zuwanderungsland. Endlich haben die Politiker das auch erkannt. Und dementsprechend muss man jetzt auch die Gesetze ändern. Die Regierung Schröder, die jetzt nicht mehr im Amt ist, die hat ein paar Schritte in die richtige Richtung gemacht, aber darauf muss man jetzt noch mehr aufbauen. Wir haben ja als Gewerkschaften Forderungen aufgestellt, die nur zum Teil erfüllt worden sind, und wir werden nicht locker lassen, bis die alle erfüllt werden. Denn wenn wir auf unseren Kongressen etwas beschließen, dann machen wir das nicht, damit es niedergeschrieben wird und dann irgendwo wieder verschwindet, sondern wir bleiben am Ball. Insofern werden wir weiterhin dafür kämpfen, dass die Situation der Migranten besser wird, auch in Zukunft. Und eine letzte Sache noch: Es ist so, dass wir es nicht ablehnen, wenn Migranten und Migrantinnen sich selbst organisieren. Dass sie innerhalb der Organisationen und Parteien nicht das Gewicht haben kommt natürlich daher, weil nur wenige das getan haben. Wenn ich alleine kämpfe wie Don Quichote gegen die Windmühlen – ist ja klar, dass ich dann eines Tages sage: Ich geb's auf. Nun müssen wir viele dazu ermuntern, dass sie sich politisch engagieren, dass die mehr Gewicht bekommen in den politischen Parteien, egal welcher Couleur. Ich habe meine Meinung und bekenne mich zu einer Partei. Aber wir sind um alle froh, die sich in Deutschland in deutschen Parteien organisieren, weil die dann Einfluss auf die Politik der Parteien nehmen können. Wenn wir das eines Tages schaffen, dann werden wir selbstverständlich die Situation der Migrantinnen und Migranten auch ändern und verbessern.

**Milutin:** Manuel Gogos, mir schwingt immer noch das Wort des ‚Auswachsens‘ im Kopf. [...] Kann man eigentlich so etwas ‚sich auswachsen lassen‘, oder ist es nicht eher so, dass man dann eine Chance verpasst hat, Geschichte weiter und spannend zu schreiben?

**Gogos:** [...] Ich möchte noch einen der ‚Säulenheiligen‘ dieser ganzen Erinnerungskulturdebatten hier bemühen, nämlich Maurice Halbwachs,<sup>13</sup> der gesagt hat, dass sich eine Gesellschaft eigentlich immer die Geschichte schafft, die sie braucht – um irgendwie zu bestehen, um zu überleben. Das heißt also, es ist ein Begehren aus der Gegenwart heraus, ein Begehren der Gegenwart selbst. Wir wissen auch: In den Geschichtswissenschaften setzten sich nach und nach diese konstruktivistischen Ansätze durch, man ist sich bewusst: Geschichte existiert nicht, Geschichte wird die ganze Zeit weiter geschrieben, wird konstruiert. Das heißt also – nicht um das Ganze jetzt zu einem Happy End zu führen, auch wenn die menschliche Natur manchmal zum Happy End hinneigt –, dass sich die Dinge insofern ‚auswachsen‘ oder insofern entwickeln müssten, weil es einfach ein vitales Bedürfnis dieser Gesellschaft ist, sich diese Erinnerung selbst zu verleihen, die eben *alle* betrifft. Wenn aus dieser Erinnerungskultur manche Leute ausgegrenzt bleiben, dann sind sie Fremde gegenüber dieser Geschichte, sie sind nicht gemeint, und das ‚Wir-Gefühl‘ kann nicht entstehen, von dem Johannes Rau mal gesprochen hat. Insofern sind wir im Zusammenhang mit diesen Erinnerungskulturdebatten doch ganz schnell auch bei den Integrationsdebatten.

**Milutin:** [...], ‚Was geht uns eure Geschichte an?‘ – das haben wir gerade diskutiert, das war das Thema und ich glaube, eins ist deutlich geworden: Von ‚ihrer‘ und von ‚unserer‘ Geschichte oder ‚eurer‘ und ‚unserer‘ Geschichte kann man so nicht mehr reden. Wir haben alle gemeinsam dieses Land ein Stück verändert, wir werden es auch weiterhin verändern, und jetzt kommt es auch darauf an, dass wir es gemeinsam schreiben – in diesem Sinne gibt es noch viel zu tun, bleiben Sie dran am Thema, verändern Sie mit.

*Dr. Manuel Gogos, Literaturwissenschaftler, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei DOMIT e. V. (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e. V.) und beim Projekt Migration.*

*Daniela Milutin ist Journalistin und Hörfunk-Moderatorin beim WDR.*

*Giovanni Pollice ist Leiter der Abteilung ‚Ausländische Arbeitnehmer‘ der IG BCE (Industriegewerkschaft Industrie, Chemie, Energie).*

*Eleonore Wiedenroth-Coulibaly ist im Vorstand der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD-Bund e. V.) tätig. Sie arbeitet als Übersetzerin (Englisch, Französisch) und Referentin zu Antirassismus und zu Themen und Fragestellungen schwarzen Lebens in Deutschland (Geschichte, Sozialisation, Literatur).*

---

<sup>13</sup> Maurice Halbwachs (1877-1945) wird häufig als Vater der Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ zitiert. Seine zentrale These in diesem Zusammenhang: Erinnern ist immer eine soziale Rekonstruktion.