

# Überblick

4/2005

## **Schwerpunkt: Tagungsbeiträge und -berichte**

- ▶ **Baustelle Erinnerungskultur:  
Geschichtsbilder zwischen  
Pluralisierung und Engführung**
- ▶ **Interkulturelles Fachgespräch:  
Repräsentationsverhältnisse  
in der Migrationsgesellschaft**

**IDA**<sub>NRW</sub>

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums  
für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen  
11. Jg., Nr. 4, Dezember 2005  
ISSN 1611-9703

## Inhalt

### Schwerpunkt:

#### Tagungsbeiträge und -berichte

- <b>Baustelle Erinnerungskultur: Geschichtsbilder zwischen Pluralisierung und Engführung?</b> Matthias Proske	3
- <b>Interkulturelles Fachgespräch: Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft</b> Anne Broden & Paul Mecheril	10
<b>Nachrichten</b>	13
<b>Literatur und Materialien</b>	14

## Impressum

Der „Überblick“ erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in NRW (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)

Redaktion: Anne Broden

Der „Überblick“ und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e. V..

Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 1/2006: 1.3.2006.

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

was haben die Verschleppungen eines terrorverdächtigen Bundesbürgers durch die CIA sowie die Nicht-Intervention seitens des ehemaligen Bundesinnenministers um diese Vorgänge mit Rassismus und Rechtsextremismus zu tun? Gibt es eine Verbindung zwischen der Missachtung von Menschen- und Völkerrecht bzw. deren Verschweigen einerseits und den menschenverachtenden Anschlägen und Übergriffen von Rassistinnen und Rechtsextremen andererseits?

Der ehemalige Bundesinnenminister hat angeblich erst nach der Freilassung des deutschen Staatsbürgers Khaled al-Masri von dessen Verschleppung erfahren. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Mitte Dezember) ist nicht klar, wer wann von der Verschleppung wusste. Tatsache ist, dass der Bundesinnenminister und andere Regierungsverantwortliche, deren vornehmste Aufgabe als VolksvertreterInnen doch die Wahrung der Menschenrechte der Bürgerinnen und Bürger ihres Landes sein müsste, es offensichtlich nicht in Erwägung gezogen haben, den offensichtlichen Bruch des Völkerrechts durch die CIA, also im Auftrag der US-amerikanischen Regierung, an die (internationale) Öffentlichkeit zu bringen und zu skandalisieren. Auch anderthalb Jahre nach diesen Vorkommnissen scheint diese Verschwiegenheit niemanden zu irritieren. Der aktuelle Bundesinnenminister (der immerhin einer anderen Partei angehört als sein Vorgänger) weiß nicht, was seinem Vorgänger vorzuwerfen sei.

Wenn also die Bundesregierung Völker- und Menschenrechtsverletzungen anderer Staaten nicht öffentlich machte und problematisierte, so müssen wir uns nicht wundern, wenn dies von RassistInnen und Rechtsextreme als Freibrief für ihre eigene hasserfüllte und menschenverachtende Propaganda bzw. dementsprechende Übergriffe und Anschläge verstanden wird. Und wenn Regierungen diese Missachtung des Völkerrechts und der Menschenrechte - aus welchen Gründen auch immer - nicht anprangern, warum sollte dann die Öffentlichkeit noch hasserfüllte Propaganda oder menschenverachtende Übergriffe registrieren, warum sollten sich Bürgerinnen und Bürger gemüßigt sehen, zugunsten (potentieller) Opfer zu intervenieren? Was soll der Aufruf zum „Aufstand der Anständigen“ (Bundeskanzler Schröder im Sommer 2000), wenn es am „Anstand der Zuständigen“ (FR im Sommer 2000 als Reaktion auf Schröders Aufforderung) fehlt?

Keine guten Perspektiven für die antirassistische Arbeit.

Herzliche Grüße,  
Anne Broden

## Schwerpunkt: Tagungsbeiträge und -berichte

Zwei im Themenfeld Einwanderung liegende Tagungen hat IDA-NRW in den vergangenen Wochen durchgeführt.

Das „Fachgespräch zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen“ fokussierte die Fragestellung, wie sich Kolonialismus und Nationalsozialismus auf heutige Repräsentationsverhältnisse im Migrationsdiskurs auswirken. Diese Tagung fand Mitte Oktober in Kooperation mit Paul Mecheril von der Pädagogischen Fakultät der Uni Bielefeld statt und 35 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Wissenschaft und Praxis diskutierten zwei Tage über die Auswirkungen der Geschichte auf aktuelle rassistische Realitäten in der Bundesrepublik, aber auch auf den Diskurs um Multikulturalismustheorien, wie sie heute im Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland diskutiert werden.

Die Fachtagung „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“ ging der Frage nach, inwieweit sich Erinnerung durch Einwanderung pluralisiert und entnationalisiert bzw. wie sich Einwanderungsgesellschaft und NS-Vergangenheit erinnerungskulturell zusammen denken lassen. Auch die Frage, wie die NS-Vergangenheit von Migrantinnen und Migranten bzw. deren Nachfolgenerationen reflektiert oder ignoriert wird, wurde auf dieser Tagung kontrovers diskutiert.

Im Folgenden finden sich der Eröffnungsbeitrag von Matthias Proske zu dieser Fachtagung sowie ein Bericht über das interkulturelle Fachgespräch. Eine vollständige Dokumentation der Tagung „Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft“ wird voraussichtlich Ende Januar unter [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de) abrufbar sein.

## Baustelle Erinnerungskultur: Geschichtsbilder zwischen Pluralisierung und Engführung?

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 einen 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 NS und Migrant\*innen 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:

1. Erstens geht es um die historische Urheberschaft 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.
2. 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 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.

In Frage 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 (2001), 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 Amery 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 Vorbehalte, 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 Walser, 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 konflikthafte 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:

1. 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.
2. 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 Geschichtsaneignung 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 halte 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 vor schnell 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 Herkunft 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 dem ein Individuum als Repräsentant seiner vermeintlichen Herkunftskultur herhalten 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 über-

legene 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 Codierung 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 Schulklasse zu behandeln, die sich etwa vor unterschiedlich denkbaren Mehr- und Minderheitenverhältnissen entfalten können (vgl. exemplarisch Fechler 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 noch mal 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 Verhaltenser-

wartung 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, Wirk-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.
- Fechler, 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): Entliehene 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 Kom-

munikation. 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 MigrantInnen-sicht. 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 und beteiligt an einem Forschungsprojekt zum pädagogischen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust in den Lernorten Schule und Gedenkstätte.

## **Interkulturelles Fachgespräch: Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft**

Anne Broden & Paul Mecheril

Das zweite Fachgespräch zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen führte IDA-NRW Mitte Oktober 2005 in Bonn durch. Auch in diesem Jahr war diese Tagung wieder in Kooperation mit Paul Mecheril von der Fakultät für Pädagogik der Uni Bielefeld vorbereitet und durchgeführt worden.

Im Anschluss an das letztjährige Fachgespräch in Bielefeld (s. Beitrag Broden/Mecheril in Überblick 2/3 2004) stand im Mittelpunkt des Bonner Fachgesprächs die Frage der Repräsentationsverhältnisse: Wenn über Differenz gesprochen wird, wenn kulturelle und ethnische Unterschiede und Identitäten zum Thema werden, dann ist es sinnvoll, so die Eingangsannahme des Fachgesprächs, diese Thematisierung als eine soziale Praxis zu verstehen. Soziale Praxis heißt: Das Thematisieren, das, was angesprochen wird, das was nicht angesprochen wird, ist von spezifischen Voraussetzungen abhängig, die es im Rahmen einer Art „interkultureller Professionalität“ aufzuklären und zu bedenken gilt. Soziale Praxis des Thematisierens heißt weiterhin, dass die Rede oder der Diskurs über Differenz (der zum Beispiel in der Pädagogik geführt wird) produktiv ist, also soziale Wirkungen hat. Thematisierungen des Interkulturellen nehmen Bezug auf und werden strukturiert von praktischen Vorgaben (sozialen Regeln und Ressourcen, semantischen Codes), sie sind aber auch selbst produktiv, weil die Thematisierung Wirkungen hat - dies gilt in einer spezifischen Weise für (sozial-)pädagogische und politische Thematisierungen, da sie direkte praktische Konsequenzen haben.

Vor dem Hintergrund dieser Grundauffassung haben wir beim Fachgespräch das Thema der Repräsentation in den Mittelpunkt gestellt. Repräsentation kann man als eine Art der Vergegenwärtigung durch Darstellung und Vertretung von etwas verstehen. Geschichte(n) beispielsweise, Identitäten und SprecherInnenpositionen können repräsentiert werden. Praxen der Vergegenwärtigung von Biographien, Forderungen, Narrationen etc., die in einem gesellschaftlichen Kontext als legitim und möglich gelten, haben immer sehr viel mit Machtverhältnissen zu tun. Die Frage der Repräsentation ist immer auch die Frage danach, welche Sprecher und SprecherInnen berechtigt und befugt sind, über wen und in wessen Namen zu sprechen. Von welchen gesellschaftlichen SprecherInnenpositionen aus ist es möglich, welche Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten und darzustellen? Sobald wir uns dieser Frage, der Frage der Re-

präsentation/Vergegenwärtigung zuwenden, wird klar, dass das interkulturelle Handeln in einem Feld stattfindet, in dem symbolische Kämpfe um die Legitimität und Angemessenheit von Selbst- und Fremddarstellungen ausgefochten werden. Die Rede über (kulturelle) Differenz ist mit dem Thema der Repräsentation verknüpft, weil der Diskurs über Differenz immer auch ein Diskurs über die Frage ist, wer und was durch wen sichtbar (sagbar) gemacht wird und wer das Privileg oder die Macht hat, etwas in öffentlichen Zusammenhängen wirksam zu artikulieren und wer nicht. Die Repräsentationsverhältnisse in der deutschen Migrationsgesellschaft bedürfen einer genaueren Analyse, da diese Verhältnisse ein wichtiges Moment dessen darstellen, welche Identitäts- und Differenzphänomene wie zum Thema werden. Die politische und pädagogische Repräsentation der Sinti und Roma etwa, die Darstellung des „türkischen Mädchens“ in deutschsprachigen Schulbüchern, aber auch der Anspruch, für bestimmte Minderheiten zu sprechen, der von Minderheitenvertreterinnen und -vertretern formuliert wird, sind Beispiele von Repräsentationspraxen, die im Rahmen einer (selbst-)reflexiven Interkulturalität zu untersuchen sind. Hierbei ist es so, dass Repräsentationspraxen einen historischen und sozialen Kontext haben. Warum die Darstellung bestimmter Aspekte des dominanten „Eigenen“ (die deutsche Kolonialgeschichte beispielsweise) kaum vorkommt, wie es hier eher mit einer Geschichte des systematischen Verschweigens, einer negativen Repräsentationsgeschichte zu tun haben, warum es, um ein weiteres Beispiel anzuführen, bestimmten gesellschaftlichen Gruppen („Ausländern“) verwehrt ist, sich selbst zu vertreten, sind Zusammenhänge, die nur mit Blick auf geschichtliche und dominanzkulturelle Traditionen verständlich werden. Vor diesem Hintergrund war die Fachtagung thematisch fokussiert durch eine historische Kontextualisierung: Wir gingen der Frage nach, inwieweit sich Kolonialismus und Nationalsozialismus auf den Repräsentationsdiskurs der Migrationsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland als Praxis der selektiven Ansprache und selektiven Aussparung auswirken. Die Frage, was eine angemessene Politik und Pädagogik der Repräsentation von Differenz und Identität auszeichnet, stellte einen weiteren Themenfokus dar. Hierzu wurde das Thema der politischen und gesellschaftlichen Repräsentation, wie es in Multikulturalismustheorien debattiert wird, behandelt. Implikationen der historischen und der normativen Vergegenwärtigung der Repräsentationsthematik für die interkulturelle/antirassistische Theoriebildung und Praxis stellten insgesamt den roten Faden des Fachgesprächs dar.

### **„Repräsentation“ in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft**

Grada Kilomba verwies in ihrem Beitrag „No Mask“ auf die systematische Sprachlos-Machung der Kolonisierten durch die weißen Kolonialherren. Als Beispiel führte sie die Masken an, die diese den Sklavinnen und Sklaven aufsetzten, um sie verstummen zu lassen. Kilomba verwies auf die Maske als Symbol des Kolonialismus, als Symbol seiner brutalen und sadistischen Politik der Eroberung und Ausbeutung. Sie interpretierte das Sprachlos-Machen der Schwarzen zugleich als ein Indiz für die Phantasie und Praxis der Weißen, dass nur ihr eigenes Sprechen ein wahres, authentisches und autoritatives Sprechen sei. Insofern, so Kilomba, diene die Maske „to protect the *white* subject from ‚Other‘ knowledges“, sie verhindere die Artikulation von Zustimmung und Ablehnung und sie strukturiere bis heute die Differenz zwischen Schwarzen und Weißen als die Unterscheidung zwischen denjenigen, die nicht sprechen und denjenigen, die permanent sprechen (auch über die (schwarzen) Anderen). Die Maske stütze die Fiktion, dass nur das weiße Subjekt sprechen könne.

Kilomba schlug den Bogen von der Kolonialzeit zum akademischen Diskurs in der Bundesrepublik heute, in dem nach wie vor die Realität der Schwarzen, ihre Geschichte und ihre Identität von weißen Subjekten beschrieben werde. Der schwarzen Identität käme im akademischen Diskurs somit kein Subjektcharakter zu, Schwarze würden nach wie vor nur als Objekte des wissenschaftlichen/weißen Interesses in Betracht kommen. Die systematische Disqualifizierung der schwarzen Stimme, die früher in der Maske zum Ausdruck gekommen sei, wirke sich heute durch die aktuelle weiße Repräsentation des schwarzen Subjekts fort. Kilomba spitzte die Dichotomisierung zwischen Schwarzen und Weißen, wie sie sich aus schwarzer Sicht darstellt, zu: „When they (die Weißen) speak it is scientific, when we speak it is unscientific“ und explizierte die Varianten, in denen diese Gegenüberstellung sich ausdifferenziert: „Universal/specif, objective/subjective, neutral/personal, rational/emotional, impartial/partial, they have facts/we have opinions, they have knowledge/we have experience.“

Mit einem Beispiel aus ihrer Lehrtätigkeit veranschaulichte Kilomba das Thema der Repräsentation: Wenn sie zu Beginn des Semesters die Studierenden im Seminar frage: „Wer schrieb ‚Schwarze Haut, weiße Masken‘?“, oder: „Wer war May Ayim?“, so passiere es immer wieder, dass weiße Studierende die Antworten nicht wüssten, während schwarze Studierende erfolgreich eine Frage nach der anderen beantworteten, denn es seien Fragen, die sich auf ihre Lebensrealität und ihren Wissenszusammenhang bezögen, der systematisch aus dem Kanon weißen Wissens ausgespart sei. In der hochschulpädagogischen (und

-politischen) Situation geschehe das Folgende: Diejenigen, die es gewohnt seien zu sprechen, könnten plötzlich nicht antworten, während diejenigen, die gewöhnlich schwiegen, anfangen zu sprechen, da ihre Geschichte(n) thematisiert würden und ihre Kenntnisse und Reflexionen ins Zentrum des Diskurses rückten. Darin liege, so Kilomba, ein Moment des Empowerment des Schwarzen Subjekts. Schwarze Studierende würden somit zu Subjekten „with ‚No Mask““.

Astrid Messerschmidt verwies in ihrem Beitrag „Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft“ auf die Bilder vom Anderen, vom Fremden, die durch die NS-Zeit nachhaltig geprägt worden seien. Sie rückte ‚Nachwirkungen‘ in den Blick, „ohne damit von einer Kontinuität zu sprechen“. Dennoch insistierte sie auf Nach-Folgen, die sie u. a. belegte anhand der Äußerungen von Martin Hohmann, der in seiner Rede vom 3. Oktober 2003 Juden als „Tätervolk“ bezeichnete und damit das antisemitische Programm reaktivierte, das Bild des machtvollen Anderen, dem gegenüber man sich selbst als Opfer sehen konnte/kann, das beherrscht und ausgebeutet werde. Auch die Rede von „Fremdarbeitern“, die Oskar Lafontaine im Sommer 2005 gebrauchte, wurde von Messerschmidt in diesem Zusammenhang interpretiert. „Fremdarbeiter“, vor denen sich der deutsche Arbeitsmarkt schützen müsse und angesichts derer Deutschland einmal mehr zum Opfer ausbeuterischer Mächte werden könne. Einmal, so Messerschmidt, sind es „die Drahtzieher und überlegenen Agenten, ein anderes Mal verarmte und deshalb bedingungslos zur Verfügung stehende Arbeitskräfte.“

Die Opferidentifikation begann bereits unmittelbar nach dem Ende der NS-Zeit und wurde deutlich beispielsweise in den Reden von den „Nazi-Schergen“ und der „Schreckensherrschaft“, der die Deutschen ihrer eigenen Wahrnehmung nach ausgeliefert gewesen seien. Aktuell werde die Opferidentifikation durch die zentralen Erinnerungsthemen Vertreibung und Bombenkrieg verschärft. „Unter dem Deckmantel einer grundsätzlichen Verurteilung von Krieg wird das subjektive Leiden der Vertreibungs- und Bombenopfer ausgestellt, ihre Geschichten werden erzählt und ihre Biografien werden eingeordnet in das Opferkollektiv. Das Opfergedächtnis macht sich zugleich moralisch unangreifbar, da kein Zweifel an der Verurteilung des Krieges gelassen wird. (...) Der Opferbegriff franst aus.“

Messerschmidt bezog sich in ihrem Beitrag u. a. auch auf Kien Nghi Ha, der in Auschwitz den historischen Hintergrund sieht, auf dem der Migrationsprozess in die Bundesrepublik stattfindet. Ha macht das Spezifische der Migration nach Deutschland an der deutschen Geschichte fest: „Über Nachkriegsmigration in die BRD zu spre-

chen, heißt auch, Auschwitz im Hinterkopf zu bewahren.“ Da die nationalsozialistische Herrschaft, so Messerschmidt weiter, auf eine völkisch homogene Kulturnation zielte, bedeute die Einwanderung immer auch einen antagonistischen Prozess zu den im kulturellen Gedächtnis vieler Deutschen verankerten Idealen innerer Homogenität. Die besondere Bedeutung und historische Brisanz der Existenz hier lebender MigrantInnengenerationen wie auch ihr Wille, in Deutschland zu leben und ihren Lebensmittelpunkt hier zu gestalten, muss mit Bezug auf diese antagonistische Situation verstanden werden. Messerschmidt verwies darauf, dass Erinnerung kein nationales Gut sei, an dem sich eine nationale Mitte herausbilden ließe. Erinnerung werde vielmehr zu einem Terrain der Teilhabe an erinnerter Geschichte und der Anerkennung der Geschichte Anderer.

Die sich an den Beitrag von Astrid Messerschmidt anschließende Diskussion wurde an einer Stelle unvermutet heftig: Die provokant formulierte Forderung, weniger Geld in Gedenkstätten und Denkmäler für die Shoah zu investieren, sondern auch endlich Geld für die Migrationsgeschichten der Bundesrepublik bereit zu stellen, zentrierte die Auseinandersetzung. Weiterhin wurde die im politischen Diskurs kursierende Forderung problematisiert, bei „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. Zugleich wurde die Idee der Umverteilung von Geldern zur Erinnerung an die Shoah zugunsten einer Thematisierung der Migrationsgeschichten als unplausibel und unangemessene Gegenüberstellung diskutiert. Auch die Un-Angemessenheit von Positionen, die von Einwanderinnen und Einwanderern erwarten, dass sie um die Bedeutung des Nationalsozialismus und der Shoah sowie um die Verantwortung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in diesem Zusammenhang wüssten, wurde formuliert. An dieser Diskussion wurde deutlich, dass wir in einem „riskanten“ Themenfeld operieren, wenn wir uns mit Fragen von Repräsentationsverhältnissen und ihren historischen Bezügen beschäftigen, einerseits weil sie sich gegeneinander ausspielen lassen, beispielsweise wenn es um finanzielle oder curriculare Ressourcen geht, andererseits sind sie auch ohne Konkurrenzprobleme affektiv aufgeladen und stellen ein umkämpftes Terrain dar. Dies zeigte sich auf dem Fachgespräch - sowohl in den (konstatierten) Argumenten und Inhalten als auch in der (performativen) Weise des Vertretens von Positionen.

### Das Problem der Repräsentation in Multikulturalismustheorien

Die Frage politischer Repräsentation - wer sich also in demokratischen Gesellschaften legitimer Weise und in Abhängigkeit von welchen Voraussetzungen politisch artikulieren darf und kann - entscheidet sich in diesen Gesellschaften unter Bedingungen knapper Ressourcen, vielfältiger Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung sowie ungleich verteilter Artikulations- und Beteiligungsbedingungen. Auf dieses strukturelle Spannungsverhältnis ging Krassimir Stojanov in seinem Beitrag ein und entfaltete drei Problemfelder der Repräsentation in Multikulturalismustheorien: Er verwies erstens darauf, dass nur als politisches Subjekt wahrgenommen werde, wer sich selbst in einer medialen Öffentlichkeit artikulieren könne und machte deutlich, dass damit viele Erfahrungen und soziales Leid nicht beachtet würden. Eine Voraussetzung politischer Artikulation bestehe darin, den Artikulationsvorgaben in einem gegebenen politischen Feld entsprechen zu können, sich also gemäß der, so könnte man sagen, „politischen Artikulationslogik“ darstellen und vertreten zu können.

Als zweites problematisierte Stojanov das Phänomen, dass Repräsentation häufig mit einer Selbst-Homogenisierung und damit auch mit der Gefahr einer Selbst-Ethnisierung einhergehe. Sobald die Anerkennung von Minderheiten zu einer Richtschnur politischen Handelns werde, gehe von ihr eine Kraft aus, sich als ethnische, kulturelle etc. Minderheit zu formieren. Repräsentationen bilden somit nicht nur schlicht „Identitäten“ ab, sondern erzeugen und erfinden diese auch.

Drittens verwies Stojanov auf die Paradoxie, dass Anerkennung in Politiken des Multikulturalismus häufig auf Ausnahmeregelungen zurückgreifen müsse, die u. U. im Widerspruch zum universellen Charakter und dem Anspruch der Unteilbarkeit der Menschenrechte stünde. Als Beispiel für diese Paradoxie nannte Stojanov das Beispiel der kanadischen Provinz Quebec: Um die Minderheitensprache zu erhalten, werden Verbote (Schulbesuche) erlassen, die verhindern sollen, dass die Minderheitensprache „ausstirbt“. Bestimmte, auf die Notwendigkeit der Anerkennung von kollektiven Identitäten hinweisende Politiken des Multikulturalismus tendierten zu einem „ethnischen Artenschutz“ (Habermas), der eben nicht allein ein Identitäten konservierender Schutz, sondern auch ein Regime der Restriktionen sei.

Um diesen mit den Multikulturalismustheorien einhergehenden Problemen zu entgehen, schlug Stojanov eine kritische Sozialtheorie als Perspektive vor, die nicht hinter differenzempfindliche Ansätze zurückfiele, also durchaus differenzempfindlich sei, aber nicht die verschiedenen Kulturen oder Kollektive fokussiere, sondern das Individuum und sein durch soziale Realitäten verursach-

tes Leid in den Mittelpunkt der Betrachtung stelle. D. h. es ginge nicht mehr um eine Repräsentation von kulturellen Kollektiven, sondern um die Ermöglichung der Entwicklung individueller Autonomie. Das autonome Subjekt habe sich dementsprechend selbst zu repräsentieren.

Ob es allerdings jenseits von Gruppenzugehörigkeit eine individuelle Autonomie gibt, darum ging es in der anschließenden Diskussion, denn Identitäten werden über Gruppenzugehörigkeiten bzw. der entsprechenden Abgrenzung entwickelt. Somit stellte sich die Frage, ob der normative Bezug auf individuelle Autonomie nicht auch auf die Anerkennung der diese Autonomie begründenden und ermöglichenden kollektiven (kulturellen) Identität bezogen sein müsse, und ob dann das Problem nicht von vorne beginne.

Dieses „von vorne beginnen“ an - jetzt aber, um es optimistisch zu formulieren, auf einem anderen Niveau der Kenntnis und Erfahrung - stellt möglicherweise für antirassistische/interkulturelle Pädagogik, die einer Idee von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung differenzsensibel nachgeht, ohne die Differenzen zu essentialisieren, ein angemessenes (reflexives) Motto dar. Ein drittes Fachgespräch zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen könnte sich diesem Motto verschreiben ...

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Dr. Paul Mecheril ist Hochschuldozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

## Nachrichten

### Neuer Themenschwerpunkt auf der Website des IDA-NRW [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de)

Die Internetseite von IDA-NRW wird um die Themenspektren Vorurteile und Diskriminierung erweitert. Neben den thematischen Schwerpunkten „Rechtsextremismus“ und „Interkulturelles“ werden nun unter der neuen Rubrik „Diskriminierung“ Vorurteile gegenüber Minderheiten und Ausgrenzungspraktiken problematisiert. Vertiefende Informationen werden insbesondere zu den Problemfeldern Rassismus und Antisemitismus geboten. Abgerundet wird die Website mit einem Glossar zu Begriffen aus dem Themenspektrum und kommentierten Hinweisen auf Bildungsmaterialien, online-verfügbare Literatur und weiterführenden Internetseiten. Die Seite befindet sich derzeit noch im Aufbau, die meisten Rubriken sind aber schon im Netz abrufbar.

Gefördert wurde das Projekt durch das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

### Holocaust-Leugner Ernst Zündel vor Gericht

Nach seiner Abschiebung aus Kanada muss sich der Holocaust-Leugner Ernst Zündel (66) wegen Volksverhetzung und Verunglimpfung des Andenkens Verstorbener in Mannheim vor dem Landgericht verantworten. Jahrzehntlang hatte er von Kanada aus seine antisemitische Hetze verbreitet, seit den 1990er Jahren auch über das Internet. Obwohl die sog. „Zündelsite“ bei einem amerikanischen Provider angemeldet ist, kann das deutsche Strafrecht auf ihn angewandt werden, denn seine Seite ist natürlich auch in Deutschland zu lesen. Die Website ist ein Forum für RevisionistInnen und Neonazis aus der ganzen Welt. Der millionenfache Mord an den Juden wird dort als eine „Erfindung“ der Holocaust-Promotion-Lobby“ bezeichnet, die dazu diene, Reparationen zu „erpressen“. Im März 2005 wurde Zündel aus Kanada abgeschoben, seitdem sitzt er in Deutschland in Untersuchungshaft. Möglich wurde die Abschiebung jetzt durch die kanadischen Anti-Terror-Gesetze nach den Anschlägen vom 11. September 2001. Zuvor hatte Zündel jahrelang politisches Asyl in Kanada beantragt und zugleich versucht, die kanadische Staatsbürgerschaft zu erlangen. Beides wurde ihm von den Behörden verwehrt, doch konnten sie erst mit den neuen Anti-Terror-Richtlinien seine Auslieferung an die Bundesrepublik durchsetzen. (FR, 8.11.2005)

## Literatur und Materialien

### ... zum Thema Rechtsextremismus

📖 Bifor Bildungs- & Forschungswerk Saar-Lor-Lux (Hg.): Von Lifestyle bis Hatecrime. Rechtsradikalismus in Rheinland-Pfalz und Saarland, Saarbrücken 2005

📖 Klemm, Jana/Strobl, Rainer/Würtz, Stefanie: Demokratische Stadtkultur als Herausforderung. Stadtgesellschaften im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit (Albrecht, Günter/Backes, Otto/Bannenber, Britta u. a. (Hg.): Konflikt und Gewaltforschung), Weinheim/München: Juventa Verlag, 2003

📖 Jugendamt der Stadt Essen (Hg.): Statistiken und Schaubilder zum Thema Rechtsextremismus, Essen 2005

📖 Opferperspektive e. V. (Hg.): Super Döner Kebap. Rechte Gewalt gegen Imbissbetreiber mit Migrationshintergrund, Potsdam 2005

### ... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus

📖 Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (Hg.): Tangram 17. 10 Jahre gegen Rassismus, Bern 2005

📖 Europäische Kommission Generaldirektion Beschäftigung (Hg.): Gleichbehandlung und Antidiskriminierung. Jahresbericht 2005 (Beschäftigung und Soziales, Grundrechte und Bekämpfung von Diskriminierungen), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005

📖 Europäisches Netz gegen Rassismus (Hg.): ENAR Schattenbericht 2004 Deutschland, o. O., o. J.

📖 Holz, Klaus: Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg: Hamburger Edition, 2005

📖 Lang, Susanne: Die illegitimen Anderen. Befunde über Selbst- und Fremdwahrnehmungen Jugendlicher, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2005

📖 Minerva Institut für deutsche Geschichte, Universität Tel Aviv/Zuckermann, Moshe (Hg.): Antisemitismus - Antizionismus - Israelkritik. (Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, Bd. 33/2005), Göttingen: Wallstein Verlag, 2005

### ... zum Thema Zuwanderung und Migration

📖 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2005

📖 Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V. (Hg.): Wegweisend. Grundlage für die Integrationsarbeit mit jungen Aussiedler/innen in Deutschland, Düsseldorf 2005

📖 Bundesausschuss Politische Bildung (Hg.): Praxis Politische Bildung. Materialien - Analysen - Diskussionen, Thema: Migration - Integration (Heft 4, 9. Jg.), Weinheim: Juventa Verlag, 2005

📖 Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hg.): Interkulturell und Global. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung, Bildung und globales Lernen (Heft 3/4, Jg. 2004), o. O. 2004

📖 Forschungsstelle Migration und Integration Pädagogische Hochschule Freiburg (Hg.): Interkulturell und Global. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung, Bildung und globales Lernen (Heft 1/2, Jg. 2005), o. O. 2005

📖 Gottschlich, Jürgen/Zaptcioglu, Dilek: Das Kreuz mit den Werten. Über deutsche und türkische Leitkulturen, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2005

📖 Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hg.): Migration und soziale Arbeit. Transformation des Sozialstaates - Folgen für Migranten (Heft 3/4, Jg. 27), o. O. 2005

📖 Kleff, Sanem (Hg.): Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2005

📖 Lutz, Helma: Ethnizität - Profession - Geschlecht. Die neue Dienstmädchenfrage als Herausforderung für die Migrations- und Frauenforschung, Münster 2003

📖 Schittenhelm, Karin: Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2005

### ... zu den Themen interkulturelles Lernen und interkulturelle Gesellschaft

📖 Büttner, Christian/Meyer, Berthold (Hg.): Integration durch Partizipation. Ausländische Mitbürger in demokratischen Gesellschaften (Studien der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Bd. 35), Frankfurt/New York: Campus Verlag GmbH, 2001

📖 Freise, Josef: Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen - Handlungsansätze - Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz (Reihe Politik und Bildung, Bd. 36), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005

📖 Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher aus zugewanderten Familien an der Schwelle zum Beruf (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.): iks - Querformat 8), Münster 2003

📖 Höhne, Thomas: Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.): iks - Querformat 3), Münster 2000

📖 Kerber, Anne/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005

📖 Karakasoğlu, Yasemin: Die Kopftuch-Frage an deutschen Schulen und Hochschulen (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.): iks - Querformat 6), Münster 2002

📖 Mecheril, Paul: Multikulturalismus und die Konstruktion der Anderen. Ein anerkennungstheoretischer Kommentar (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.): iks - Querformat 5), Münster 2002

📖 Mecheril, Paul: Multikulturalismus und die Konstruktion der Anderen. Ein anerkennungstheoretischer Kommentar (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.): iks - Querformat 5), Münster 2002

### ... zum Thema NS-Vergangenheit

📖 Benz, Ute/Benz, Wolfgang (Hg.): Stolz deutsch zu sein? Aggressiver Anspruch und selbstverständlicher Patriotismus, Berlin: Metropol Verlag, 2005

📖 Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Bd. 11), Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH, 2004

### ... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

📖 Hafener, Benno/Jansen, Mechthild M./Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2005

📖 Hessischer Jugendring e. V. (Hg.): Arbeitsverbände. Jugendverbände international und interkulturell aktiv, Wiesbaden 2004

### ... Verschiedenes

📖 Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2005

