

Eckert. Dossiers 20 (2018)

Robert Maier (Hg.)

**Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland,
Tschechien und Polen**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU|MERES



This article has been published under the creative-commons-license:

Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Dossiers
Georg Eckert Institute for International Textbook Research

ISSN 2191-0790

Volume 20 (2018)

Redaktion

Theresa Langer,
Frauke Placke und
Tim Hartung

Zitationshinweis:

Maier, Robert (Hg.). *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*. Eckert. Dossiers 20 (2018). urn:nbn:de:0220-2018-0055.

Inhalt

Vorwort (Robert Maier)	5
Der Diskurs um die Migration in tschechischen Gesellschaft (Salim Murad)	13
Migrace jako průřezové téma české společnosti [Der Diskurs um die Migration in tschechischen Gesellschaft] (Salim Murad)	28
Historische Erfahrungen mit Migration – Normalität, Glücksfall, Katastrophe? (Bodo von Borries)	40
Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen (Violetta Julkowska)	70
Das Thema Zwangsaussiedlung der deutschsprachigen Bevölkerung in tschechischen und deutschen Schulbüchern (Jan Čapek)	91
Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern nach Ende des Zweiten Weltkrieges (Rudolf Jaworski)	110
Ohren auf! Historische Radiosendungen zu „Flucht und Vertreibung“ als neue Dokumente der Zeitgeschichte und Ressourcen für die Geschichtsvermittlung (Alina Laura Just)	120
Migration seit 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern (Marcus Otto)	144
Migration und Kommunikationsräume in deutschen Schulgeschichtsbüchern seit den 1990er Jahren (Bärbel Kuhn/Matthias Weipert)	164
Edukace o migraci v geografii na českých školách: přínosy, výzvy a příklady [Geographieunterricht zum Thema Migration an tschechischen Schulen: Nutzen, Herausforderungen und Beispiele] (Lenka Pavelková)	187
Migrace v českém kurikulu a učebních materiálech pro geografickou edukaci [Das Thema Migration in tschechischen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für Geographie] (Barbara Baarová)	197
Migration und der Wandel von Raumvorstellungen in Deutschland nach 1945 (Stephanie Zloch)	217
Téma Migrace v německých a českých učebnicích společenských věd. Komparativní analýza [Das Thema Migration in deutschen und tschechischen Schulbüchern für Sozialkunde. Eine komparative Betrachtung] (Denisa Labischová)	255

Flucht und Vertreibung, Gastarbeiter und Asyl als Themenfelder in Religionsschulbüchern der BRD. Die 1950er bis 1980er Jahre im Lichte der religionspädagogischen Entwicklung (Cornelia Hagemann)	272
Ethische Fragen zur Regulierung von Migration in der Bildungsarbeit: Vier Thesen. (Christian Wendelborn)	288
Verzeichnis der AutorInnen	304

Vorwort

(Robert Maier)

„Migration“ – kaum ein anderes Phänomen wird aktuell in Politik, Medien und Forschung so intensiv diskutiert wie dieses. Auf der Ebene der Regierungen in Berlin, Prag und Warschau ist die Suche nach einer gemeinsamen europäischen Haltung in der Frage der Zuwanderung mehr oder weniger gescheitert. In den Bevölkerungen der drei Länder hat die Debatte zu großer Polarisierung und zu massiven politischen Verwerfungen geführt. Auch vor dem Hintergrund der deutsch-tschechischen und deutsch-polnischen (Zwangs-)Migrationsgeschichte lag es nahe, dass sich die beiden bilateralen Schulbuchkommissionen über neue und aktuelle Perspektiven bezüglich der Darstellung des Themenkomplexes „Migration“ im Schulunterricht verständigten und Gegensätze und Konfliktlinien im jeweiligen Vergleich erörterten.¹

Der vorgelegte Sammelband veröffentlicht nun ausgewählte Vorträge der XIV. deutsch-tschechischen Schulbuchkonferenz, die vom 3. bis 5. November 2016 in České Budějovice/Budweis stattfand und unter das Thema „Migration als Unterrichtsthema in Deutschland und Tschechien“ gestellt war. Zugleich publiziert er Referate der XXXVI. Konferenz der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission, die sich vom 19. bis 21. Mai 2016 in Halle/Saale mit „Kommunikationsräumen. Akteuren, Praktiken und Umsetzungen in Schulbüchern“ befasst und dabei in einer eigenen Sektion das Thema Migration behandelt hat. Damit wird ein tiefgehender Einblick in die Behandlung des Themas „Migration“ in deutschen, tschechischen und polnischen Schulen gegeben. Untersucht werden vor allem Geschichtsbücher und Geschichtslehrpläne, wobei auch länderbezogen komparative sowie diachrone Zugänge gewählt wurden. Im Falle Tschechiens und Deutschlands werden auch Geographieschulbücher herangezogen. Selbst deutsche Religionsschulbücher werden auf das Thema hin befragt, da das Thema in hohem Maße ethische Aspekte aufweist, die dann in dem abschließenden Beitrag des Bandes verdichtet werden. Neben dem Medium Schulbuch werden in Form von Postkarten und historischen Radiosendungen zwei weitere Massenmedien einbezogen – auch um ihre visuelle bzw. auditive Qualität und mithin ihr Potential für einen modernen quellenbasierten Unterricht vor Augen zu führen.

Die beiden vorangestellten Beiträge stecken das Terrain ab. Der Historiker Salim Murad betont die überwiegend negative tschechische Einstellung gegenüber dem aktu-

¹ Siehe: Robert Maier und Charlotte Murphy, „Migration als Unterrichtsthema in Deutschland und Tschechien. 14. Deutsch-tschechische Schulbuchkonferenz“, in: *BOHEMIA* 57, 1 (2017), 3–7.

ellen Migrationsgeschehen und verdeutlicht, wie diese mit populistischen und manipulativen Darstellungen in tschechischen Massenmedien korrespondiert. Daraus leitet er die Wichtigkeit der Erziehung zur Medienkompetenz (*media literacy*) im heutigen digitalen Zeitalter ab, da diese geeignet sei, tendenziöse Argumentationsmuster zu durchbrechen. Anhand einer soziologischen Studie belegt Murad, dass ein Großteil der tschechischen Bevölkerung von der Homogenität Tschechiens überzeugt sei, ohne sich der ethnisch heterogenen Geschichte des eigenen Landes bewusst zu sein. Zurückzuführen sei dies auf das Vorherrschen einer Emigrationserfahrung im kommunikativen Gedächtnis der Tschechen – während Immigrationsphänomene erst in den letzten 25 Jahren zu verzeichnen gewesen seien. Diese „Unerfahrenheit“ habe dazu geführt, dass in den Medien mit Begriffen wie „Flüchtlingskrise“ auf irrationale Weise Meinung gemacht werde, obwohl die tatsächliche Zahl der aufgenommenen Geflüchteten einen sehr geringen Anteil der Bevölkerung ausmache. Dass solche Suggestionen verfangen und sich mit Angstreaktionen verbinden, erklärt Murad vor allem mit fehlender Bildung, festgefahrenen Narrativen und einer stark emotionalisierten, unkritischen Medienberichterstattung, die vor allem auf Neidkomplexe und Bedrohungsszenarien abziele. Bodo von Borries betrachtet das Phänomen „Migration“ aus einer vergleichenden globalhistorischen Perspektive. Er betont aus geschichtsphilosophischer Warte die „Normalität“ von Migration, verweist aber auf die jeweils ganz verschiedenen Verläufe. Sie könne – für Migranten, Abgebende und/oder Aufnehmende – Vorteile und Nachteile bringen, Probleme stellen oder lösen. Besonders wichtig sei die Akzeptanz und Toleranz gegenüber der Tatsache, dass Heterogenität einen vielseitigen Normalzustand darstelle. Die Migration sei in jedem Fall eine herausfordernde Aufgabe für alle Beteiligten.

Violetta Julkowska arbeitet in ihrem Beitrag die paradigmatischen Veränderungen in der Darstellung des Themas „Migration im 19. und 20. Jahrhundert“ in polnischen Geschichtslehrbüchern seit 1980 heraus und erläutert deren Ursachen, die in Systemwechseln und Bildungsreformen gründen. Dabei entwickelt sie eine Typologie von Schulbüchern, die sie jeweils in einer unterschiedlichen Perspektive verankert sieht – einer ereignisgeschichtlichen, einer dynamisch-prozessualen und einer anthropologisch-kulturellen. Die Studie von Jan Čapek zum Thema „Zwangsaussiedlung der deutschsprachigen Bevölkerung in tschechischen und deutschen Schulbüchern“ beschäftigt sich vergleichend mit Darstellungen von Zwangsmigration in Geschichtsbüchern aus Deutschland und Tschechien, in denen die Vertreibung der Sudetendeutschen aus der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg thematisiert wurde. Rudolf Jaworski

steuert dazu – eigens eingeworben – eine Analyse von tschechischen Karikaturen im Postkartenformat bei, die er einerseits als Hassbilder charakterisiert, denen er allerdings andererseits aus geschichtsdidaktischer Sicht einen veritablen Erkenntnisgewinn beim Einsatz in der Schule zuschreibt. Alina Laura Just lenkt in ihrem Beitrag die Aufmerksamkeit auf auditive Quellen, die sie in Bezug auf das Thema „Flucht und Vertreibung“ in unerwarteter Dichte in Archiven deutscher Rundfunkanstalten vorfand. Sie stellen in ihren Augen eine noch weithin unentdeckte Ressource für die moderne Geschichtsvermittlung dar. Die Notwendigkeit der Kontextualisierung dieser Quellen führt erneut die Bedeutung der schulischen Auseinandersetzung mit Medien im Rahmen von *media literacy* vor Augen. Jusz führt dies exemplarisch vor, indem sie die Geschichte des Deutschen Rundfunks in der Nachkriegszeit mit den entsprechenden Sendungen verbindet. Zweifellos gibt es im Bereich der visuellen und vor allem der akustischen Medien noch ein großes Potential an Quellen, anhand derer man das Thema Migration anschaulich und spannend unterrichten kann. Ihr Einsatz erfordert allerdings noch einen hohen Rechercheaufwand und zusätzliche didaktische Fähigkeiten auf Seiten der Lehrpersonen. Der Lohn wäre ein hoher medialer Kompetenzzuwachs bei den Lernenden.

Marcus Otto analysiert die Darstellung von Migrationsphänomenen nach 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. Er zeigt auf, dass dabei insgesamt ein Krisennarrativ dominiert, das Migration als höchst erklärungs- und legitimationsbedürftiges, mitunter auch pathologisches Phänomen erscheinen lässt. Zugleich werde in den Darstellungen die zumeist kulturelle Differenz zwischen der „Aufnahmegesellschaft“ und den „Migranten“ dergestalt besonders akzentuiert, dass Menschen auf ihre Migrationsbiographien reduziert würden. Dies führe überdies dazu, dass die „erfolgreiche“ Migration in eine gesellschaftlich anerkannte Inklusionsrolle kaum als Migration erscheint, während es fast ausschließlich die Migration in prekäre Inklusions- oder gar Exklusionsverhältnisse ist, die in den Darstellungen als Migration behandelt wird.

Bärbel Kuhn und Matthias Weipert kommen bei ihrer Untersuchung der „Kontakte zwischen Deutschen und Polen“ in deutschen Geschichtsschulbüchern seit den 1990er Jahren zu dem Schluss, dass die dort vorfindbaren Narrative eine asymmetrische, hegemoniale Nationsgeschichte darstellen und die didaktische Forderung nach Perspektivenwechsel oder Multiperspektivität zumeist nicht einlösen. Nur in Ansätzen – etwa beim Thema Ruhrpolen oder in Oberstufenbänden – entfaltet sich ein Kommunikationsraum, in dem auch „Polen“ als Akteure der Geschichte angesprochen werden und die gegenseitige Wahrnehmung von Polen und Deutschen in den Blick gerät.

Migrationsströme verbinden Räume und sie verändern Räume. Insofern ist auch eine raumbezogene Wissenschaft wie die Geographie bzw. der Geographieunterricht ein wesentlicher Akteur im bildungsbezogenen Migrationsdiskurs. Lenka Pavelková formuliert in ihrem Beitrag einige Herausforderungen und Lösungsvorschläge bezüglich der Themen Migration und Integration im tschechischen Geographieunterricht. Es sei entscheidend, den negativen Bildern entgegenzuwirken, die durch den Einfluss von Elternhaus und Medien in der Schülerschaft vorfindbar sind. Für diese Strategie sei insbesondere eine medienkritische Erziehung der Schüler und Schülerinnen unabdingbar. Diese sollten etwa in altersgerechten Übungen lernen, Statistiken zu verstehen und zu hinterfragen. Außerdem betont Pavelková die Bedeutung der Arbeit mit „reellen“ Migrationsbewegungen aus dem Leben der Schüler und Schülerinnen und ihrer Familien, um ein Verständnis für die Normalität von Migration zu schaffen und auch um im günstigen Fall Empathie zu erwecken. Anknüpfend an dieses Anliegen beschäftigt sich Barbara Baarová in ihrem Beitrag mit der Unterrichtsmethodik aktueller tschechischer Geographiebücher. Sie konstatiert, dass Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen angesichts der verschlossenen Haltung des tschechischen Bildungsministeriums gegenüber einer Thematisierung von „Migration“ immer häufiger auf externe Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungsmöglichkeiten zurückgreifen müssten. Vor allem von NGOs gebe es diesbezüglich gute Angebote.

Stephanie Zloch setzt sich in ihrem Beitrag intensiv mit Migration und den Veränderungen von Raumvorstellungen in deutschen Geographieschulbüchern seit der Nachkriegszeit auseinander. Sie vollzieht nach, inwieweit Vorstellungen von Migration wandelbar und fluide sind. Sie stellt fest, dass Migrationsdarstellungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit bis in die 1960er Jahre negativ und verlustreich erschienen, stets als statische Bilder einer Ausnahmesituation aus Zwang und Not. In den 1970er Jahren sei aufgrund von wirtschaftlichen Entwicklungen ein Umbruch zu vermerken gewesen – man habe Migration im Rahmen der verstärkten Mobilität diskutiert und „Gastarbeiter“ aus politischen Gründen mit Arbeitslosigkeit in Verbindung gebracht. Doch die Migrationsprozesse seien nur isoliert und nicht in Beziehung zu anderen Phänomenen betrachtet worden. Laut Zloch mache sich vor allem in aktuellen Schulbüchern in zahlreichen Aufgaben und Darstellungen „markierte Diversität“ durch Aussehen, Tätigkeiten oder Wohnorte besonders bemerkbar. In dieser Hinsicht würden Räume konstruiert und Vorstellungen gefestigt. Die globale Migration stelle somit eine Herausforderung für Schulbücher dar, da Gegenüberstellungen und Vergleiche, die der Verdeutlichung von Migra-

tion dienen sollten, letztendlich zur Verstärkung von Dichotomien beitragen. Insgesamt fragt Zloch danach, welche Bilder für Schulbuchdarstellungen ausgewählt werden sollten, um multiperspektivisch und im Idealfall ohne Stereotype im Sinne einer „unmarkierten Diversität“ über Migration zu sprechen.

Den Bogen zur Sozialkunde schlägt Denisa Labischová. Sie untersucht das Thema „Migration“ sowohl in deutschen wie auch in tschechischen Lehrplänen und Schulbüchern dieses Faches und vergleicht sie. Dabei spricht sie die kulturellen Unterschiede bei der Behandlung des Themas Migration in Deutschland und Tschechien an. Sie stellt heraus, dass die deutsche Einstellung zur Migration, besonders in Schulbüchern, von tschechischer Seite häufig als zu „politisch korrekt“ und in ihrer Selbstreflexion als „hyperkritisch“ empfunden werde, was auch Handeln lähmen könne.

Kulturelle und moralische Zugänge zur Migration treten auch in Religionsschulbüchern zutage. Cornelia Hagemann diskutiert in ihrem Beitrag die Darstellungsweise von „Migration“ in deutschen Religionsschulbüchern der 1950er bis 1980er Jahre im Lichte der religionspädagogischen Entwicklung seit 1945. Bei dieser Untersuchung sei deutlich geworden, dass man den Schülern und Schülerinnen die Themen Diskriminierung und Ausgrenzung in Verbindung mit Toleranz und Nächstenliebe häufig anhand von Bibelstellen mit Migrationsbezug vermittele. Trotzdem seien die Themen Flucht und Asyl nur selten thematisiert worden – der Fokus liege in den Religionsschulbüchern hauptsächlich auf dem allgemeinen Aufruf zur Nächstenliebe und Empathie gegenüber Minderbemittelten und Bedürftigen. Die Beschäftigung mit dem Thema „Migration“ sei daher eher oberflächlich und zudem stark von der Frage abhängig, welche religionspädagogische Konzeption den Büchern zu Grunde liegt. Christian Wendelborn widmet sich im anschließenden Beitrag der moralischen Legitimierung und Rechtfertigung von Zulassung, Begrenzung und Steuerung von Migration durch die Nationalstaaten und verbindet diese scharfsinnig mit grundlegenden Fragen menschlicher Solidarität. Er benennt die dabei auftretenden Dilemmata, die nicht einfach dadurch aufgelöst werden könnten, indem man ein empathisches kosmopolitisches Bewusstsein via Bildungsarbeit durchzusetzen versucht oder indem man sich auf eine fragwürdige „Verantwortungsethik“ zurückzieht. Die Ergebnisse der einschlägigen Wissenschaften böten bislang noch wenig solides Orientierungswissen. Auf deren Dissens beruhten oftmals konträre Schlussfolgerungen, die dann unpassenderweise als unterschiedliche Moralvorstellungen figurieren würden.

Die hier abgedruckten Beiträge repräsentieren wichtige Erkenntnisse im Rahmen der Schulbuchforschung. Es kann keinen Zweifel geben, dass Migration ein „Mega-Thema“ auch für den Schulunterricht darstellt. Die kritische Auseinandersetzung mit Migrationssystemen und Migrationsregimen in der Vergangenheit ist unerlässlich für das Verständnis aktueller Migrationsbewegungen auf der Welt.

In einer Lehrerhandreichung hat die Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission bereits 2001 Lernziele formuliert, die im Zusammenhang mit „Migration“ verfolgt werden sollten. Im Einzelnen wird darin postuliert:

- die unterschiedlichen Migrationsformen und -etappen zwischen Polen und Deutschland kennenlernen
- mit Hilfe von Karten die Hauptrichtungen der Migrationen nachvollziehen und die Regionen ins Blickfeld nehmen, die Bevölkerung anzogen oder aufnahmen
- die Ursachen, Umfang und Ablauf der verschiedenen Arten von Migration erfassen
- die Notwendigkeit bzw. Unausweichlichkeit des Verlassens der Heimat problematisieren
- die Rollen Polens, Deutschlands und der Großmächte beim Bevölkerungstransfer (Flucht und Vertreibung) nach 1945 beurteilen
- die gelungene Integration der Vertriebenen als entscheidenden Beitrag zur Entschärfung der politischen Situation verstehen
- erkennen, dass Migrationen nie „sintflutartige“ Ereignisse darstellten, sondern überschaubare, letztlich auch regelbare Phänomene
- erkennen, dass umsichtige Gelassenheit in Fragen des Ausländerzuzugs ein Ausweis demokratischer Reife ist, während Hysterie sich stets als schlechter Ratgeber erwies
- einsehen, dass aufnehmende Länder Migranten oftmals zum eigenen Vorteil integrieren konnten.²

Man darf – und der Autor der obigen Postulate tut dies – gleichwohl fragen, ob angesichts der zunehmenden Mobilität der Menschheit, der globalen Kommunikation und der Wachstumsgrenzen, die auch für demographische Entwicklungen gelten, sich heutige Migrationsprozesse nicht doch bereits strukturell von den historischen unterscheiden.

² Robert Maier, „Didaktische Überlegungen II“, in: Ursula A. J. Becher, Włodzimierz Borodziej und Robert Maier (Hg.), *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2001, 69f.

Die Globalisierung und die modernen Kommunikationsmittel haben Raumvorstellungen geradezu revolutioniert. Frühere „unerreichbare Welten“, die man nur vom Hörensagen kannte, nehmen konkrete Gestalt an und werden massenhaft zum Flucht- und Anziehungspunkt für Migranten, die sich von natürlichen oder künstlichen Hindernissen und Grenzen immer weniger abhalten lassen. Krisen, Kriege und Katastrophen in ehemals fernen Ländern sind auf den Monitoren der Bildschirme in aller Welt zeitgleich präsent. In der medialen Repräsentation scheint die „Weltgesellschaft“ bereits Realität geworden zu sein. Auf moralischer Ebene mahnen starke Eliten – zumal in den reichen demokratischen Ländern – die uneingeschränkte Verantwortlichkeit für Menschen in existentieller Not an und pochen auf die Einhaltung der Menschenrechte sowie der Schutzkonventionen.³ Sie stehen dabei in einer erhabenen Tradition, sind aber mit immer größeren Problemen der Umsetzung konfrontiert. Die früher hierarchisierten und beschränkten „Verantwortungsräume“ werden ohne entsprechenden Zuwachs an Machtmitteln und Instrumentarien immens ausgeweitet. Der Begriff der „Nächstenliebe“ enthält sprachlich noch einen Bezug zu räumlicher Nähe, der sich mittlerweile völlig verloren hat. Es mehren sich die Anzeichen für eine Überspannung. Der Philosoph Peter Sloterdijk verstörte die westeuropäische Öffentlichkeit – speziell die deutsche – mit seinem Diktum: „Die Europäer werden früher oder später eine effiziente gemeinsame Grenzpolitik entwickeln. Auf die Dauer setzt der territoriale Imperativ sich durch. Es gibt schließlich keine moralische Pflicht zur Selbstzerstörung“.⁴ Die Situation könnte in der Tat kolossal aus dem Ruder laufen, wenn etwa die Prognosen der UN für die Bevölkerungsentwicklung in den nächsten Jahrzehnten Realität werden. Demnach wird z. B. eine Verdoppelung der Bevölkerungszahl in Afrika auf ca. 2,5 Milliarden Menschen bis zur Mitte dieses Jahrhunderts erwartet.⁵ Man darf sich dann fragen, wie politische und ökonomische Regelungen greifen können, um zu verhindern, dass das Phänomen des „failed state“ zum vorherrschenden Typus im globalen Süden dieser Welt wird. In solch einer Situation würden auch bisher praktizierte Unterscheidungen zwischen Armuts- und Kriegsflüchtlingen obsolet werden, da die dortigen Menschen im Kampf um die letzten Ressourcen tendenziell alle zu Bürgerkriegsbeteiligten werden würden. Die Ausmaße der dadurch ausgelösten Völkerwanderungen würden alle Fähigkeiten einer Aufnahme

³ Siehe hierzu: Andreas Cassee und Anna Goppel, *Migration und Ethik*, Münster: Mentis-Verlag, 2014.

⁴ CICERO-REDAKTION am 28. Januar 2016: „Peter Sloterdijk über Merkel und die Flüchtlingskrise“, <https://www.cicero.de/innenpolitik/peter-sloterdijk-ueber-merkel-und-die-fluechtlingskrise-es-gibt-keine-moralische>, zuletzt geprüft am 10. September 2018.

⁵ Bundeszentrale für politische Bildung, „Bevölkerungsentwicklung nach Regionen“, <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52702/bevoelkerung-nach-regionen>, zuletzt geprüft am 04. September 2018.

übersteigen. Es wäre fahrlässig, solche Szenarien als Panikmache abzutun. Man muss sie vielmehr mit den Schülerinnen und Schülern durchspielen, um die Stellschrauben zu finden, an denen sie perspektivisch drehen können, um den *worst case* zu vermeiden.

Aufgrund der historischen Entwicklung hat sich in Tschechien und Polen – stärker als in Deutschland – eine Art von Xenophobie erhalten, die trotz des großen Engagements von Vertretern der Zivilgesellschaft offensichtlich nur schwer abgebaut werden kann. Die Erziehung zu einem kritischen Umgang mit Medien erscheint als eine Voraussetzung und als ein Schlüssel zur Eindämmung xenophober Stimmungen. Migration ist ein Thema, das eines transnationalen und globalen Zuganges bedarf und im rein nationalen Kontext nur unzureichend diskutiert werden kann. Von daher sind bilaterale Schulbuchkommission ideale Foren, auf denen dieses Thema weiter behandelt werden sollte.

Die Beiträge der tschechischen Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes werden aus pragmatischen Gründen in der jeweils eingereichten sprachlichen Fassung publiziert. Soweit dies die tschechische Sprache war, wurde der Aufsatz mit einer deutschsprachigen Zusammenfassung versehen. Der vorangestellte Beitrag von Salim Murad wurde ob seines einführenden Charakters ins Deutsche übertragen und in beiden Sprachvarianten abgedruckt. Als Übersetzerin fungierte dabei Frau Theresa Langer, die auch Redaktionsaufgaben bezüglich der tschechischsprachigen Aufsätze übernahm. Ihr ist genauso zu danken wie Frau Nina Di Guida, die die formale Bearbeitung der Manuskripte sowie sprachliche Korrekturen übernahm.

Der Herausgeber

Der Diskurs um die Migration in tschechischen Gesellschaft

(Salim Murad)

„Sicher ist euch aufgefallen, dass sie anders aussehen, anders sind.“¹

An tschechischen Schulen gibt es immer mehr SchülerInnen verschiedener Nationalitäten mit anderer Muttersprache als der tschechischen, sog. SchülerInnen mit „OMJ“ („odlišný mateřský jazyk“ – andere Muttersprache als Tschechisch).² Die vorangestellte Aussage der Klassenlehrerin des Vorschuljahrgangs einer Prager Grundschule fiel in einer Schulklasse, in der die überwiegende Mehrheit Kinder mit OMJ darstellten; sie betraf jedoch nur zwei Kinder, die zusätzlich einen anderen kulturellen und religiösen Hintergrund aufwiesen. Gerade in den Vorschulklassen Tschechiens gibt es einen hohen Prozentsatz an Kindern mit OMJ, da diese vor dem Eintritt in die erste Grundschulklasse lernen sollen, Tschechisch fließend zu sprechen. In Prag der Gegenwart bilden AusländerInnen 14,4 % der EinwohnerInnen, was weit über dem Durchschnitt von 4,5 % in der gesamten Tschechischen Republik liegt.³ Während die Abkürzung OMJ heute ein fester und gewohnter Begriff in den Lehrerkollegien – zumal in Prag – ist, stellt sich die Frage, inwiefern sich das schulische Umfeld auf Diversität an tschechischen Schulen einstellt, oder auch wie die tschechische Gesellschaft und Politik mit der tatsächlichen Gegenwart von AusländerInnen zurechtkommt. Seit der Entstehung der Tschechischen Republik im Jahr 1993 hat sich die AusländerInnenzahl von 78 000 auf die heutigen 524 000 erhöht.⁴ Migration stellt nur einen Aspekt dar, der die Einbindung Tschechiens

¹ Die Worte einer Schulberaterin und gleichzeitig Klassenlehrerin von sechs- und siebenjährigen SchülerInnen eines Prager Vorschuljahrgangs, als in der Adventszeit Weihnachtsbräuche durchgenommen wurden. Die Lehrerin wies auf die Andersartigkeit zweier Kinder mit Migrationshintergrund hin, von denen sie annahm, dass ihre Eltern Weihnachten anders oder aber gar nicht feierten.

² Genauer zur Terminologie siehe Webseite des tschechischen Nationalen Instituts für Bildung: Národního ústavu pro vzdělávání, „Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem“, <http://www.nuv.cz/t/ciz>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

³ In Tschechien lebten zum 31. Dezember 2016 laut Tschechischem Statistikamt 496 413 AusländerInnen, davon 184 264 in Prag. Im Detail siehe: Český statistický úřad, „Cizinci v ČR v letech 2004–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018; Zur Hauptstadt Prag siehe: Český statistický úřad, „R05 Cizinci v ČR podle regionu soudržnosti, kraje a okresu v letech 1996–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R05_2016.pdf/d9b30a77-e68e-4651-bb25-828159ccc2ab?version=1.0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018; Zum Anstieg der Zahl der AusländerInnen in Prag siehe: iDnes/Praha a střední Čechy, „Hlavní město láká cizince, nárůst je znát už i ve školkách“, https://praha.idnes.cz/cizinci-skolka-praha-skola-mensiny-pristehovalci-fvd/-praha-zpravy.aspx?c=A180116_376686_praha-zpravy_nuc, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

⁴ Als die Tschechische Republik im Jahr 1993 gegründet wurde, lebten auf dem Staatsgebiet 78 000 AusländerInnen. Ende des Jahres 2017 waren es über 524 000. Siehe: Český statistický úřad, „Cizinci: Počet cizinců“, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

in die Globalisierungsprozesse begleitet, und Prag als attraktives kosmopolitisches Zentrum bildet ein Symbol für derartige Veränderungen, die nach dem November des Jahres 1989 in Tschechien eingetreten sind. Die heutige Tschechische Republik zählt zu den liberalsten Volkswirtschaften Europas, ihr Erfolg gründet auf ihrer internationalen Verknüpfung. Obwohl die Tschechische Republik innerhalb Europas für einen der europäischen Gewinner der Globalisierung gehalten wird, und das vor allem in den Ländern, aus denen Produktion nach Tschechien verlagert wurde, bleibt Folgendes fraglich: Inwiefern wird es in der politischen, medialen und allgemeinen tschechischen Öffentlichkeit gelingen, vernünftige und sinnvolle Antworten auf die Widrigkeiten oder gar Gefahren zu finden, die die Offenheit im Rahmen der EU oder im Rahmen des weltweiten Globalisierungsprozesses, neben vielen Vorteilen, mit sich bringt? Wie reagiert die tschechische Gesellschaft auf die grundlegenden Veränderungen des Lebensstils, auf völlig veränderte Anforderungen und Verantwortlichkeiten, die vom Ende ihrer Isolierung in der bipolaren Welt des Eisernen Vorhangs hervorgerufen wurden? Heute leben wir in einer global vernetzten Welt der schrumpfenden Entfernungen, in der dank des technologischen Fortschritts alle Menschen des Erdballs im sprichwörtlichen „Global Village“ wohnen. Unser globales menschliches Zusammenleben befördert zwar vielleicht eine ganzheitliche Vorstellung von der Welt als „Eine Welt“, deren Charakteristika die Vernetzung und eine immer stärker werdende Abhängigkeit der einzelnen Teile untereinander sind, aber neben klaren Vorteilen treten auch die ungleichen Nutzen in Erscheinung, welche die einzelnen Staaten aus der Globalisierung ziehen. Dies trifft für die reichen Industrienationen ebenso zu wie für die restliche Weltbevölkerung, die man einteilen kann in „Kosmopoliten“, die an der Globalisierung im positiven Wortsinn teilhaben, und in „Provincials“, die entweder ignoriert oder sogar ausgebeutet werden.⁵ Eines der meistdiskutiertesten globalen Phänomene der letzten Zeit sind beispielsweise Anti-Globalisierungs-Ressentiments sowie häufig radikale und einfache politische Rezepte, die eine schnelle Lösung jener Probleme versprechen, die viele für globalisierungsbedingt erachten. Wenn Professor D. Kaplan von den Herausforderungen spricht, vor denen unsere globale Gegenwart steht, sagt er, dass wir wegen der Technologien,

⁵ George Ritzer und Todd Stillman, „Assessing McDonaldization“, in: Ulrich Beck, Natan Sznaider und Rainer Winter (Hg.), *Americanization and Globalization. Global America? The Cultural Consequences of Globalization*, Liverpool: Liverpool University Press, 2003, 32.

die zur „Schrumpfung“ der Welt führten, heute in einer Ära leben, die „ängstlicher, klaustrophober ist, und alles ist enger miteinander verwoben als je zuvor.“⁶

Im Jahr 2015 erreichte Europa dem bekannten Politologen Ivan Krastev zufolge einen Wendepunkt. Das Kriterium dafür war die Ankunft von mehr als einer Millionen Asylsuchenden in den Ländern der Europäischen Union, was wir aus dem medialen und politischen Jargon als „Flüchtlingskrise“ kennengelernt haben. Krastev nennt die Ankunft der Flüchtlinge sogar einen „11. September“ für Europa, wobei weniger die direkten und unmittelbaren Folgen oder Zahlen der Ankömmlinge als entscheidend galten. Denn wenn wir von einer Flüchtlingskrise in Europa sprechen, wie sollte man die Situation dann angesichts der weitaus höheren Zahlen von ankommenden Flüchtlingen in der Türkei, im Libanon, in Jordanien etc. nennen? Dieser „11. September“ ist also nicht unbedingt mit einer einfachen Zahl an Menschen, die nach Europa gekommen sind, verbunden, sondern Krastev zufolge eher damit, dass die Europäer begriffen, dass sie in einer Welt mit riesigen Ungleichheiten und gleichzeitig in einer sehr vernetzten Welt leben, in einer Welt, so Krastev, in der – wenn man sein Leben verändern will – es anscheinend deutlich mehr Sinn macht, das Land zu wechseln als zu versuchen die eigene Regierung zu verändern. Krastev behauptet, dass „die Ereignisse des Jahres 2015 für die Europäer den Moment bilden, seit dem sie die Welt anders wahrnehmen“.⁷ In diesem definitorischen Moment offenbarte sich zudem, wie die Europäische Union bzw. einzelne ihrer Staaten sowie andere Staaten (beispielsweise die der sog. Balkanroute, über die die Flüchtlinge 2015 hauptsächlich kamen), sich den tatsächlichen Herausforderungen der Gegenwart stellen, und welche Werte dabei zum Tragen kommen. Seit dem Jahr 2015 betrachten wir aufgrund des Phänomens Flucht viele Bestandteile unserer Gesellschaften neu, das Schulwesen eingeschlossen.

Mitteleuropa, insbesondere die Visegrád-Länder, reagierten anders als die „alten“ EU-Mitgliedsstaaten auf den Anmarsch der Flüchtlinge über die Balkanroute. Der Politikwissenschaftler Jacques Rupnik, der die Entwicklung in Mittel- und Osteuropa seit Jahrzehnten mitverfolgt und der durch sein 1989 herausgegebenes Buch „L'autre Europe“ (Das andere Europa) bekannt wurde, spricht wegen der unterschiedlichen Reaktionen auf die „Flüchtlingswelle“ erneut von einer Teilung Europas, von einem Fortbeste-

⁶ Im Detail siehe Robert D. Kaplan, „Eurasia, Europe and the Question of U.S. Leadership“, Vorlesung vom 31. Mai 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=LwXqOcjHIWE&t=2s>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

⁷ Ivan Krastev, „Scheitert Europa? Historische und aktuelle Risse im kontinentalen Fundament“, Vorlesung vom 28. Mai 2018, Körper History Forum 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uraIJOEIAqs>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

hen des Phänomens des „anderen Europas“. Nach dem „wunderbaren Jahr 1989“ konnte Mitteleuropa in vielen Bereichen eine Annäherung an Westeuropa erreichen, insbesondere in Bezug auf wirtschaftliche Indikatoren. Dass das „andere Europa“ weiterhin das „andere Europa“ geblieben ist, ist indes der Bevölkerungszusammensetzung geschuldet. Die mitteleuropäischen Staaten waren aus den Ruinen der Vielvölkerimperien entstanden und gründeten sich als Nationalstaaten, die allerdings einen großen Minderheitenanteil aufwiesen, von immer mindestens einem Drittel der Gesamtbevölkerung. Eine Veränderung trat durch den Einfluss des Zweiten Weltkrieges ein, nach dessen Ende sich die Nationalitätenvielfalt innerhalb der Staaten merklich verringerte. Rupnik meint, dass die mitteleuropäischen Länder dadurch erstmals zu wirklichen Nationalstaaten geworden seien. Während zur Zeit des Eisernen Vorhangs die westeuropäischen Staaten de facto multikulturelle Gesellschaften geworden waren, sei die Entwicklung hinter dem Eisernen Vorhang anders verlaufen. Wenn vor und nach dem Jahr 1989 ImmigrantInnen nach Mitteleuropa gekommen seien, so handelte es sich vorwiegend um Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Ukraine und anderen Anrainern. In Mitteleuropa herrsche die Überzeugung, dass das westliche Modell der Multikulturalität gescheitert sei. Quoten zur Umverteilung anerkannter Flüchtling, wie sie die EU als eine Reaktion auf die Situation des Jahres 2015 angedacht hatte, seien in den Visegrád-Ländern als Versuch angesehen worden, ihnen ein nicht funktionierendes Gesellschaftssystem aufzuzwingen. Aus diesem Zusammenhang heraus sei die Verhinderung eines „Zuflusses“ von Flüchtlingen als Landesverteidigung anzusehen, zudem aber auch als eine Verteidigung des europäischen Kulturkreises und des christlichen Europa. Dem stand die Pflicht gegenüber – zumindest wurde dies seitens der westeuropäischen Staaten so gesehen – im Jahr 2015 unter Berufung auf europäische Grundwerte Flüchtlinge aufzunehmen. Und was waren 2015 für die alten EU-Mitgliedsstaaten diese Grundwerte? Es waren die allgemeinen Menschenrechte. So analysierte Rupnik die grundlegenden Unterschiede zwischen den Visegrád-Ländern und Deutschland, Österreich sowie weiteren im Jahr 2015.⁸

An dieser Stelle könnte man die Aussagen vieler mitteleuropäischer Regierungspolitiker über die „muslimische Invasion“ nach Europa und den „Schutz des europäischen Kulturkreises“ zitieren, um zu illustrieren, was Rupnik meinte. Hierzu könnten Worte

⁸ Jacques Rupnik, „European Divides: Crisis of Democracy, Nationhood, Multiculturalism“, Vorlesung vom 30. März 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=fwNxxwTSkUXk>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

des tschechischen Präsidenten Miloš Zeman, des ungarischen Premierministers Viktor Orbán, des slowakischen Premierministers Robert Fico und vieler weiterer dienen.⁹

In Hinblick auf diese Schilderungen erschien es in Mitteleuropa nicht paradox, dass Länder wie die Slowakei, Ungarn, Polen oder Tschechien Flüchtlinge am stärksten ablehnten, obwohl dort mehr als drei Millionen Menschen während der Kommunistischen Ära ihre Heimatländer verlassen hatten,¹⁰ und weitere Hunderttausende (abgesehen von Tschechien) auch nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem EU-Beitritt emigrierten. Solidarität und Empathie mit den Geflüchteten zeigte dort angesichts der Darstellung der Flüchtlinge in den Medien und den politischen Debatten nur eine Minderheit der Bevölkerung.

Sehr ähnlich wie Jacques Rupnik analysiert auch Ivan Krastev die unterschiedliche Reaktion auf das Ankommen der Flüchtlinge in Mittel- und Osteuropa im Vergleich zu Westeuropa. In seiner Vorlesung zum Thema „Exit, Noise and Disloyalty. Reflections on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe“ für das *Wiener Institut für internationale Wirtschaftsvergleiche* sprach er von einer mitteleuropäischen „Anti-Migrations-Stimmung bei einer Abwesenheit von MigrantInnen“. Hier liege allerdings ihm zufolge der größte Unterschied zwischen Gesellschaften wie der österreichischen und den weiteren Ländern Mitteleuropas. In Österreich gebe es zu einem gewissen Grad zwar auch eine ablehnende Haltung gegenüber Migration, es lebten dort aber auch MigrantInnen. Während in Deutschland viele Menschen Angst hätten, dass die EinwandererInnen sich nicht integrierten, befürchteten in Ungarn viele, dass sich ImmigrantInnen erfolgreich integrieren und die nationale Gemeinschaft so „kontaminieren“ könnten. Laut Krastev werde in Ungarn die außereuropäische Migration nach Westeuropa sogar in den Appell an die Ungarn umgemünzt, „unter seinesgleichen zu bleiben“, getreu dem Motto „in Ungarn sind Leute wie Du, also wandere nicht aus!“ Den Westen, kurz gesagt, gebe es nicht mehr. In Ungarn kursiere der Ausspruch „Sie wollen nach Wien ziehen, aber Wien ist heute Istanbul.“ So manifestiere sich, Krastev zufolge, die unsichtbare Mauer zwischen Mitteleuropa und dem Westen. Viele mitteleuropäische Politiker sähen sich mit ihrer Haltung in einer Vorbildrolle für den Westen. Krastev spricht dabei auch von einer Verschiebung der Minderheitenrechte hin zum Mehrheitsrecht. Dies sei

⁹ Vgl. Jacques Rupnik, „Východní Evropa v migračním šoku“, in: *Hospodářské noviny*, 8. September 2015; Anton Shekhovtsov, „Tit for Tat: Illiberal Tendencies and the Far Right in the Visegrad“, in: *Aspen Review*, Central Europe 2 (2016), <https://www.aspen.review/article/2017/tit-for-tat%3a-illiberal-tendencies-and-the-far-right-in-the-visegrad/>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

¹⁰ Ewa Morawska, „International Migration and the Consolidation of Democracy“, in: Jan Zielonka und Alex Pravda (Hg.), *Democratic Consolidation in Eastern Europe*, Jg. 2, Oxford: Oxford University Press, 2001, 186.

eine Verschiebung, die in ganz Europa zu beobachten sei, ebenso wie die Veränderung der Demokratie in ganz Europa. Doch in einem unterschieden sich der mittel- und der westeuropäische Ansatz weiterhin beträchtlich: Das mitteleuropäisch-osteuropäische Modell der illiberalen Demokratie basiere auf der Verhinderung ethnischer und kultureller Vielfalt. In Westeuropa könne dies nicht funktionieren, denn die ethnische Diversität sei dort die Realität, und es stelle ein Problem dar, diese zu „managen“. ¹¹ Als einen der wichtigsten Gesichtspunkte zum Verständnis von Migration in Mittel- und Osteuropa bezeichnet Krastev die Angst vor der Migration, und zwar nicht nur im Sinne eines „Zustroms von MigrantInnen“, sondern vor allem vor der Abwanderung der eigenen Bevölkerung nach Westen. Diese bilde für Länder wie Bulgarien, die baltischen Staaten, Polen oder Ungarn eine enorme Herausforderung, und die Darstellung westeuropäischer Staaten als Länder des multikulturellen Chaos stelle für einen Teil der Politiker einen Weg dar, über den sie versuchten, die Abwanderung weiterer Landsleute nach Westen zu verhindern.

Einen interessanten Beitrag zur Debatte über die sehr unterschiedliche erste Reaktion auf die Ankunft einer größeren Zahl an Flüchtlingen in Europa im Jahr 2015 lieferte ein Text von András Schweitzer. Darin versuchte er der westeuropäischen Öffentlichkeit zu erklären, dass die abweichende Haltung Mitteleuropas von der tragischen historischen Erfahrung der Region sowie von unverarbeiteten Traumata und Unsicherheiten in Bezug auf den Zerfall von Vielvölkerkonföderationen (Jugoslawien, Tschechoslowakei), die Zwangsaussiedlung der Sudetendeutschen, die ethnische Definition der Nation etc. bedingt sei. ¹² Begegnet man aber in Westeuropa dieser unterschiedlichen Reaktion Mitteleuropas mit Unverständnis, dann ignoriere man die Traumata dieser Region und offenbare seine Unkenntnis der mitteleuropäischen Geschichte.

Wenn man Tschechien anhand statistischer Daten und der bereits erwähnten Analysen als Beispielland betrachtet, scheinen dort viele der vorgestellten Thesen tatsächlich zuzutreffen. Eine Ausnahme im Vergleich zur restlichen Region stellt Tschechien hinsichtlich der geringen Bevölkerungsabwanderung nach Westen nach 1989 dar, ebenso hinsichtlich einer konstanten Einwanderung nach Tschechien, die die Abwanderung übersteigt. Heute im Jahr 2018, in einer Zeit wirtschaftlichen Wohlstands, gilt, ebenso

¹¹ Wiener Institut für internationale Wirtschaftsvergleiche, „Ivan Krastev on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe (full keynote)“, Vortrag vom 12. April 2018, Wien, https://www.youtube.com/watch?v=X3com_fg1b0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

¹² András Schweitzer, „Eastern Europe’s hard attitude to refugees is born out of trauma“, in: *The Guardian*, 22. Oktober 2015, <https://www.theguardian.com/world/commentisfree/2015/oct/22/refugee-eastern-europe-trauma-governments-bigostry>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

wie schon vor der Wirtschaftskrise im Jahr 2009, dass es in der Tschechischen Republik sehr an Arbeitskräften mangelt und die Arbeitgeber sich deutlich für die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte einsetzen. Was sich indessen beim Thema Migration geändert hat, ist das politische Klima. Vor dem Jahr 2009 hatten die BürgerInnen der Tschechischen Republik die Einwanderung ins eigene Land und in die EU nicht für ein bedeutsames politisches Thema gehalten, währenddessen es heute eines der primären Themen ist. Von der steigenden Sensibilität der Bevölkerung für Migrationsfragen zeugt, dass bei einer Umfrage im Jahr 2013 in Tschechien nur 11 % der Befragten Einwanderung als eine der drei größten Herausforderungen für die EU anführten. Im Herbst 2015 waren es bereits 69 %, womit Tschechien hinsichtlich der Bedeutung des Themas Einwanderung den zweiten Platz in der EU belegte, direkt hinter Malta und noch vor Italien.¹³ In der letzten Eurobarometer-Umfrage, die im Frühjahr 2018 veröffentlicht wurde, gaben 58 % der Befragten in Tschechien an, dass Einwanderung eines der beiden drängendsten Probleme der EU sei, was die Tschechische Republik unter allen EU-Staaten zu dem Land macht, in dem Einwanderung als die größte Herausforderung betrachtet wird. Die Terrorismus-Problematik wurde von 47 % der tschechischen Befragten genannt, was ebenfalls weit über dem EU-Durchschnitt von 29 % liegt.¹⁴ Somit brachte das Jahr 2015 für dieses Themenfeld wirklich eine Veränderung, und Einwanderung wird seitdem in Tschechien als eine der größten europäischen Herausforderungen überhaupt angesehen. Ein Punkt, bei dem die Meinung der EinwohnerInnen der Tschechischen Republik unverändert geblieben ist, ist die Ablehnung von Einwanderung ins eigene Land. Vor der Wirtschaftskrise von 2009, während der „Flüchtlingskrise“ von 2015 und auch heute spricht sich die Mehrheit der tschechischen StaatsbürgerInnen klar gegen Einwanderung aus. Zahlreiche Untersuchungen und Umfragen belegen, seien es internationale Vergleiche oder die in regelmäßigen Abständen durchgeführten Untersuchungen tschechischer SoziologInnen, dass die tschechische Gesellschaft – über einen langen Zeitraum betrachtet – Einwanderung nicht befürwortet und den Beitrag von EinwandererInnen für Tschechien sehr zurückhaltend bewertet. Auch aus Meinungsumfragen geht die Tschechische Republik EU-weit als Land mit der höchsten Skepsis ge-

¹³ European Parliament Eurobarometer (EB/EP 84.1), „Parlemeter 2015 – Part I. The main challenges for the EU, migration, and the economic and social situation“, 14. Oktober 2015, http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2015/2015parlemeter/eb84_1_synthese_analytique_partie_1_migration_en.pdf, zuletzt geprüft am 5. Mai 2017.

¹⁴ „Eurobarometer 89, 2018“, <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2180>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

genüber Einwanderung hervor.¹⁵ Die tschechische Öffentlichkeit lehnt generell alle Arten von Einwanderung ab, erst recht die Aufnahme von Flüchtlingen. In Tschechien haben sogar 64 % der Befragten „negative Gefühle“, wenn es um die Einwanderung von BürgerInnen anderer EU-Mitgliedstaaten geht.¹⁶ In einer Studie des Zentrums für Meinungsumfragen der tschechischen Akademie der Wissenschaften vom Frühjahr 2018 antworteten 58 % der Befragten, die Tschechische Republik solle keine Flüchtlinge aus von Kriegen betroffenen Gebieten aufnehmen.¹⁷

Betrachtet man die Medien, dann kann man ohne Übertreibung behaupten, dass die „Flüchtlingskrise“ von 2015 Tschechien ein Jahr des Medienspektakels über Migration beschert hat. Die Krise war das bei weitem am stärksten vertretene Thema der tschechischen Medienlandschaft. Der Analyst Jan Jüptner von der Agentur Newton Media zählte 114 678 Berichterstattungen zur „Migrationskrise“ in sämtlichen tschechischen Nachrichtenmedien, und das vom Jahresbeginn bis zum 15. Dezember des Jahres 2015. Das zweitmeist vertretene Thema war der sogenannte Islamische Staat, darauf folgten die griechische Finanzkrise und die Terroranschläge in Paris.¹⁸ Das alles stand in Zusammenhang mit den Hunderttausenden Asylsuchenden in Nachbarstaaten der Tschechischen Republik – in Deutschland, Zehntausende in Österreich, aber nicht in Tschechien selbst. Im genannten Jahr 2015 beantragten in Tschechien nur 1525 Menschen Asyl, die häufigsten Herkunftsländer der Asylsuchenden waren die Ukraine (694 Antragstellende), Syrien (134), Kuba (128) und Vietnam (81). Im Jahr 2016 gab es 1478 Asylsuchende, vor allen aus der Ukraine (507), Irak (158), Kuba (85), Syrien (78) und China (68). Im Jahr 2017 beantragten in Tschechien 1450 Menschen Asyl.¹⁹ Diese Zahlen be-

¹⁵ Zur Situation in Tschechien hinsichtlich der Meinungen der tschechischen Befragten zu Einwanderung vor 2009 siehe Salim Murad, „Questioning Migration in the Czech Republic Before the 2009 Economic Crisis“ in: Margaret Walton-Roberts und Jenna Henneby (Hg.), *Territoriality and Migration in the E.U. Neighbourhood Spilling over the Wall*, Series: International Perspectives on Migration, Vol. 5 VI, Dodrecht: Springer Netherlands, 2014, 209–225; Vgl. Anthony Heath und Lindsey Richards, „CSI 24 How do Europeans differ in their attitudes to immigration?“, The European Social Survey, Juni 2016, <http://csi.nuff.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/CSI-24-Attitudes-to-Immigration.pdf>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

¹⁶ „Eurobarometer 83, 2015“, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb83/eb83_publ_en.pdf, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018. In dieser Umfrage belegte Tschechien den letzten Platz hinsichtlich der Zustimmung zu Einwanderung aus anderen EU-Staaten. Die Frage lautete, ob Einwanderung aus anderen EU-Staaten nach Tschechien eher positive oder negative Gefühle hervorrufe.

¹⁷ Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky, „Naše společnost, 7.–19.4.2018, Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků“, April 2018, <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/mezinarodni-vztahy/4649-postoj-ceske-verejnosti-k-prijimani-uprchliku-duben-2018>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

¹⁸ Siehe Newton Media, „Mediální události roku 2015“, <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/medialni-udalosti-roku-2015/detail>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

¹⁹ Ministerstvo vnitra České republiky, „Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001–2016“, <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a>

sagen, dass 2015 in Tschechien auf 100 000 Einwohner 14 Menschen einen Asylantrag stellten.²⁰ Die genannten Angaben müssen unbedingt im Zusammenhang mit der politischen Rhetorik der vergangenen Jahre gesehen werden, in denen Flüchtlingsfragen und Einwanderung, beziehungsweise Migration im Allgemeinen zu den wichtigsten Themen aufgestiegen sind. Leider ist bei der Debatte dieser Problematik der sehr „freie“ Umgang mit der Terminologie bezeichnend. Die Begriffe „Flüchtling“, „Migrant“, „Wirtschaftsmigrant“ werden im öffentlichen Diskurs häufig verwechselt, und die Vorstellungen der LeserInnen, ZuschauerInnen oder WählerInnen entscheiden, wie der jeweilige Begriff aufgefasst wird. Hierbei ist zu befürchten, dass die starke einwanderungsa-versive Rhetorik vieler Politiker, die sich gegen ausgewählte Gruppen (muslimische Einwanderer) richtet, nicht bei der gesamten Bevölkerung so selektiv wahrgenommen wird, wie sie vermutlich gedacht war. Eine solch starke Rhetorik kann die politische Kultur insgesamt beeinflussen, dadurch dass sie im öffentlichen Raum toleriert und so annehmbar wird. Sie könnte sogar auch Einfluss auf das Verständnis vieler tschechischer BürgerInnen von Begriffen wie Bürgerschaft und Staatsbürgerschaft (občanství), Volk und Nation (národ) haben. Insbesondere wenn Politiker und ihre Medien dem Gefühl einer Bedrohung der „Nation“ oder des Staatswesens Vorschub leisten. Stellvertretend für alle Untersuchungen zu diesem Thema soll aus den Nachrichten des Soziologischen Instituts der tschechischen Akademie der Wissenschaften zitiert werden, deren VerfasserInnen Lucie Hrubá und Aleš Kudrnáč Folgendes konstatieren:

Mehr als die Hälfte der Befragten ist davon überzeugt, dass manche Rassen und Ethnien weniger intelligent als andere geboren werden, und 70 % der Befragten glauben, dass man manche Kulturen für besser als andere bezeichnen kann. Diese Ergebnisse sind ähnlich quer über alle soziodemographischen Merkmale hinweg. Es zeigte sich, dass weder Alter, Bildungsgrad, noch Wohnortgröße dabei eine Rolle spielen, ob jemand an die angeborene niedrigere Intelligenz einiger Rassen oder ethnischen Gruppen glaubt, oder an die Überlegenheit mancher Kulturen.²¹

Wenn wir nun zur geteilten EU und der unterschiedlichen Reaktion auf die Ankunft der Flüchtlinge im Jahr 2015 zurückkehren, lässt sich unter Bezugnahme auf die Analy-

integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018; Im Jahr 2017 gab es 1450 Asylsuchende, die meisten davon aus der Ukraine (435), aus Armenien (129), Georgien (129), Aserbaidschan (127), Vietnam (82), Syrien (76) und Kuba (68). Siehe Ministerstvo vnitra České republiky, odbor azylové a migrační politiky, „Statistické zprávy o mezinárodní ochraně za jednotlivé měsíce v roce 2017. Žádosti o mezinárodní ochranu v prosinci 2017“, <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2017.aspx>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

²⁰ Siehe BBC, „Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts“, 4. März 2016, <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

²¹ Aleš Kudrnáč und Lucie Hrubá, „Co si Češi myslí o muslimech, Syřanech a Romech?“, Omnibus Listopad 2015, https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_-_20151216_-_co_si_cesi_mysli_o_muslimech_syřanech_a_romech_0.pdf, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

sen Rupniks und Krastevs auf das in Mittel- und Osteuropa größtenteils fortbestehende Konzept der ethnischen Nation hinweisen, ebenso wie auf die Gefahren, die mit dieser Auffassung verbunden sind.²²

Die Vielfalt in der Tschechischen Republik wächst dank der Globalisierung und aller möglichen Arten von Einwanderung, nicht jedoch aufgrund der Aufnahme von Flüchtlingen. Insbesondere aber aufgrund „der Flüchtlinge“ rückte das Thema Migration in den Fokus der tschechischen Politik und Öffentlichkeit. Die Haltung der Öffentlichkeit gegenüber der Aufnahme von Flüchtlingen ist langfristig ablehnend, ebenso wie gegenüber Einwanderung als solches. In diesem Kontext sind nun die in den verpflichtenden tschechischen Lehrplänen fest verankerten Ansprüche an die schulische Bildung zu betrachten: die Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, von menschenunwürdiger Behandlung ganzer Bevölkerungsgruppen sowie weiterer negativer Phänomene. Sie stellen eine bedeutsame und gleichsam schwierige Herausforderung für die Lehrkräfte aller Fächer dar, nicht nur für LehrerInnen der Fächer Staatsbürgerkunde oder Grundlagen der Sozialwissenschaft. Die Vorstellung, dass man einem als „kontrovers“ angesehenem Thema im Klassenraum entgegen gehen könne, ist irrig. Abgesehen davon, dass sich die Lehrkräfte diesen Themen in der Schule besonders widmen sollten, bringen sie die SchülerInnen selbst ohnehin in den Unterricht ein.²³

Der Komplexität unserer heutigen globalisierten Welt bewusst, sollten wir Akteure im öffentlichen Raum dazu aufrufen, Themen wie Migration mit Verantwortung und Vernunft zu behandeln, und zwar auf eine Art, bei der die Debatte auf Fakten gründet und nicht auf Emotionen oder gar Hysterie. Dies sollte nicht nur zum Wohl der MigrantInnen selbst geschehen, sondern auch zum Wohl der politischen Kultur und der individuellen Menschenrechte für alle und für das Überleben einer freiheitlichen und offenen liberalen Demokratie als solcher. Den Anspruch dieser Aufgabe erhöht noch die Tatsache, dass manche mit Migration verbundenen Sicherheitsrisiken wie Extremismus oder gar Terrorismus auch real sind. Ein Risiko für die Demokratie stellt auch das politische Geschäft mit der Angst und der Koketterie mit Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit dar. Das sind aktuell Phänomene, die von 2015 bis heute nicht nur in Mitteleuropa, sondern auch in ganz Westeuropa auf dem Vormarsch sind. Die Werte der liberalen Demo-

²² Vgl. mit den Aussagen Michal Vašečkas in: David Povolný, „Střední Evropa je v zajetí etnického nacionalismu“, in: *Online.muni.cz*, Masarykova Univerzita, Brno, <https://www.online.muni.cz/tema/6710-stredni-evropa-je-v-zajeti-etnickeho-nacionalismu>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

²³ Im Detail siehe: Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin Informačního centra ve vzdělávání, „Je škola bezpečné prostředí pro reflexi dění ve společnosti?“, 18. Februar 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Ye8D3BlcgGY>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

kratie wurden zu Geiseln des Extremismus. Dies alles stellt zweifelsohne sehr hohe Ansprüche an das gegenwärtige Schulwesen, besonders in Bezug auf die Vermittlung der Werte, zu denen es sich formell bekennt und die es in die Praxis umzusetzen gilt.

Zu Beginn wurde eine Situation aus dem Schulalltag einer Prager Grundschulklasse erwähnt. Schon lange vor dem Jahr 2015 beschrieb der deutsche Soziologe Ulrich Beck die sogenannte „innere Globalisierung“, als er von der Globalisierung nicht nur als Vernetzung der Welt sprach, sondern auch davon, dass dank ihrer Andersartigkeit zum Bestandteil unseres Lebens werde. Dies illustrierte er anhand einer mittelständisch geprägten deutschen Kleinstadt, wo es in einer Grundschulklasse auf einmal Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und mit einem familiären Hintergrund von zwanzig verschiedenen Sprachen gebe. Hier sei die Realität der Regierungspolitik und der entsprechenden Vorbereitung des Schulwesens vorausgeeilt, meint Beck. Auf diese Situation könne man mit einem „Schock, mit einer Anti-Globalisierungs-Haltung“ reagieren oder jammern, dass man „keine Mittel habe, nicht kompetent sei, nicht mit Offenheit reagieren könne, und die Situation in vielerlei Hinsicht ausnutzen und sie als Gelegenheit wahrnehmen.“ Unsere heutige globalisierte Welt könne man Ulrich Beck zufolge kaum mehr in ein einfaches „wir“ und „sie“ einteilen.²⁴ Das „andere“ ist ein Teil von uns geworden.

²⁴ Vgl. Ulrich Beck, „Living in and coping with world risk society, St. Gallen Symposium“, Vortrag vom 4. Mai 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=PeKiD5JLGIE>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018; Ulrich Beck, „The necessity of a cosmopolitan outlook“, in: *European Alternatives*, Januar 2015, <https://euroalter.com/2015/ulrich-beck-the-necessity-of-a-cosmopolitan-outlook>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

Literaturverzeichnis

- BBC. „Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts“, 4. März 2016, <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Beck, Ulrich. „Living in and coping with world risk society. St. Gallen Symposium“, Vortrag vom 4. Mai 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=PeKiD5JLGIE>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Beck, Ulrich. „The necessity of a cosmopolitan outlook“, in: *European Alternatives*, Januar 2015, <https://euroalter.com/2015/ulrich-beck-the-necessity-of-a-cosmopolitan-outlook>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky. „Naše společnost, 7.–19.4.2018, Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků“, April 2018, <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/mezinarodni-vztahy/4649-postoj-ceske-verejnosti-k-prijimani-uprchliku-duben-2018>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Český statistický úřad. „Cizinci v ČR podle regionu soudržnosti, kraje a okresu v letech 1996–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R05_2016.pdf/d9b30a77-e68e-4651-bb25-828159ccc2ab?version=1.0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- . „Cizinci v ČR v letech 2004-2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- . „Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 1993–2017 (stav k 31.12.)“, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- „Eurobarometer. 83, 2015“, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb83/eb83_publ_en.pdf, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- „Eurobarometer. 89, 2018“, <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2180>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- European Parliament Eurobarometer (EB/EP 84.1). „Parlemeter 2015 – Part I. The main challenges for the EU, migration, and the economic and social situation“,

- http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2015/2015parlemeter/eb84_1_synt_hese_analytique_partie_1_migration_en.pdf, zuletzt geprüft am 5. Mai 2017.
- Heath, Anthony und Lindsey Richards. „CSI 24 How do Europeans differ in their attitudes to immigration?“, The European Social Survey, Juni 2016, <http://csi.nuff.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/CSI-24-Attitudes-to-Immigration.pdf>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- iDnes Praha a střední Čechy. „Hlavní město láká cizince, nárůst je znát už i ve školkách“, https://praha.idnes.cz/cizinci-skolka-praha-skola-mensiny-pristehovalci-fvd-/praha-zpravy.aspx?c=A180116_376686_praha-zpravy_nuc, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Kaplan, Robert D. „Eurasia, Europe and the Question of U.S. Leadership“, Vorlesung vom 31. Mai 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=LwXqOcjHIWE&t=2s>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Krastev, Ivan. „Scheitert Europa? Historische und aktuelle Risse im kontinentalen Fundament“, Vortrag vom 28. Mai 2018, Körber History Forum 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uraIJOEIAqs>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Kudrnáč, Aleš und Lucie Hrubá. „Co si Češi myslí o muslimech, Syřanech a Romech?“, Omnibus Listopad 2015, https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_-_20151216_-_co_si_cesi_mysli_o_muslimech_syřanech_a_romech_0.pdf, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin Informačního centra ve vzdělávání. „Je škola bezpečné prostředí pro reflexi dění ve společnosti?“, 18. Februar 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Ye8D3BlcgGY>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Ministerstvo vnitra České republiky. „Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001–2016“, <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx>, zuletzt geprüft am 1. Juni 2018.
- Ministerstvo vnitra České republiky, odbor azylové a migrační politiky. „Statistické zprávy o mezinárodní ochraně za jednotlivé měsíce v roce 2017. Žádosti o mezinárodní ochranu v prosinci 2017“, <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2017.aspx>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

- Morawska, Ewa. „International Migration and the Consolidation of Democracy“, in: *Democratic consolidation in Eastern Europe*, Jg. 2, Jan Zielonka und Alex Pravda (Hg.), Oxford studies in democratization, Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Murad, Salim. „Questioning Migration in the Czech Republic Before the 2009 Economic Crisis“, in: *Territoriality and Migration in the E.U. Neighbourhood Spilling over the Wall*, Margaret Walton-Roberts und Jenna Hennebry (Hg.), Series: International Perspectives on Migration, Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Národní ústav pro vzdělávání. „Děti/žáci – cizinci a děti/ žáci s odlišným mateřským jazykem“, <http://www.nuv.cz/t/ciz>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Newton Media. „Mediální události roku 2015“, <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/medialni-udalosti-roku-2015/detail>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Povolný, David. „Střední Evropa je v zajetí etnického nacionalismu“, in: *Online.muni.cz*, <https://www.online.muni.cz/tema/6710-stredni-evropa-je-v-zajeti-etnickeho-nacionalismu>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Ritzer, George und Todd Stillman. „Assessing McDonaldisation“, in: *Americanization and Globalization. Global America? The Cultural Consequences of Globalization*, Ulrich Beck, Natan Sznaider und Rainer Winter (Hg.), Liverpool: Liverpool University Press, 2003.
- Rupnik, Jacques. „European Divides: Crisis of Democracy, Nationhood, Multiculturalism“, Vorlesung vom 30. März 2017. Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=fwNxxwTSkUXk>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Rupnik, Jacques. „Východní Evropa v migračním šoku“, in: *Hospodářské noviny*, 08. September 2015.
- Schweitzer, Andras. „Eastern Europe’s hard attitude to refugees is born out of trauma“, in: *The Guardian*, 22. Oktober 2015, <https://www.theguardian.com/world/commentisfree/2015/oct/22/refugee-eastern-europe-trauma-governments-bigotry>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.
- Shekhovtsov, Anton. „Tit for Tat: Illiberal Tendencies and the Far Right in the Visegrad“, in: *Aspen Review*, Central Europe 2, 2016, <https://www.aspen.review/article/2017/tit-for-tat%3a-illiberal-tendencies-and-the-far-right-in-the-visegrad/>, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

Wiener Institut für internationale Wirtschaftsvergleiche. „Ivan Krastev on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe (full keynote)“, Vortrag vom 12. April 2018, Wien, https://www.youtube.com/watch?v=X3com_fg1b0, zuletzt geprüft am 6. Juni 2018.

Migrace jako průřezové téma české společnosti

[Der Diskurs um die Migration in tschechischen Gesellschaft]

(Salim Murad)

„Určitě jste si všimli, že vypadají jinak, jsou jiní.“¹

Na českých školách se čím dál více objevují žáci různých národností s jiným než českým mateřským jazykem, tzv. žáci s „OMJ“ (odlišný mateřský jazyk).² Výše citovaný výrok paní třídní učitelky přípravného ročníku základní školy v Praze zazněl ve třídě, kde kromě dvou dětí, kterých se zmíněný výrok týkal, je nadpoloviční většina dětí s OMJ. Právě v přípravných ročnících bývá vysoké procento dětí s OMJ, aby se před vstupem do prvního ročníku ZŠ naučily plynule český jazyk. V Praze dnes cizinci představují 14,4 % obyvatel, což je vysoce nad průměrem 4,5 % cizinců žijících v celé České republice.³ Zatímco se zkratka OMJ stala běžnou součástí jazyka v pedagogických sborech zejména v Praze, ale nejen tam, je otázkou, nakolik si ví rady s jinakostí na školách české školské prostředí, nebo dokonce jak se s realitou přítomnosti cizinců vyrovnává česká společnost a politika. Od vzniku České republiky se počet cizinců žijících v ČR zvýšil ze 78 tisíc cizinců na současných zhruba 524 000.⁴ Migrace je pouze jedním z aspektů, které provází zapojení České republiky do globálních sítí, a Praha jako atraktivní kosmopolitní centrum je symbolem změn, které se v tomto smyslu od listopadu roku 1989 v Čechách udály. Současná Česká republika patří k jedněm z nejotevřenějších ekonomik Evropy, jejíž úspěch je založen právě na provázanosti s vnějším světem. Ač je dokonce i v samotné Evropě Česká republika

¹ Autentická slova výchovné poradkyně školy a vyučující ke skupině šesti až sedmiletých žáků a žákyň přípravného ročníku, když se v období Adventu probíraly vánoční tradice a paní učitelka pražské ZŠ poukázala na odlišnost dvou dětí s migračním backgroundem, které byly ve třídě a u nichž předpokládala, že jejich rodiny Vánoce slaví jinak, či vůbec.

² Blíže k terminologii viz web Národního ústavu pro vzdělávání, „Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem“, <http://www.nuv.cz/t/ciz>, naposledy citováno 6. června 2018.

³ V ČR žilo k 31.12.2016 dle Českého statistického úřadu 496 413 cizinců a z toho v Praze jich žilo 184 264. Blíže viz Český statistický úřad, „Cizinci v ČR v letech 2004–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0, naposledy citováno 6. června 2018; Hlavní město Praha viz: Český statistický úřad, „R05 Cizinci v ČR podle regionu soudržnosti, kraje a okresu v letech 1996–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R05_2016.pdf/d9b30a77-e68e-4651-bb25-828159ccc2ab?version=1.0, naposledy citováno 6. června 2018; Nárůst počtu cizinců v Praze, tak jak je zachycen v článku. Viz: iDnes/Praha a střední Čechy, „Hlavní město láká cizince, nárůst je znát už i ve školkách“, https://praha.idnes.cz/cizinci-skolka-praha-skola-mensiny-pristehovalci-fvd-/praha-zpravy.aspx?c=A180116_376686_praha-zpravy_nuc, naposledy citováno 6. června 2018.

⁴ Když ČR v roce 1993 vznikla, žilo na jejím území 78 tisíc cizinců. Ke konci roku 2017 to bylo právě zmiňovaných přes 524 000. Viz: Český statistický úřad, „Cizinci: Počet cizinců“, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>, naposledy citováno 6. června 2018.

viděna jako jeden z evropských vítězů globalizace, a to zejména v těch zemích, odkud se do ČR přesunula výroba, zůstává otázkou, do jaké míry se daří nalézat ve veřejném prostoru české politiky, médií a každodenního života smysluplné racionální odpovědi na mnohá protivenství, nebo dokonce nebezpečí, které vedle výhod nese otevřenost v rámci Evropské unie, nebo dokonce otevřenost vůči světu v rámci procesu globalizace. Jak česká společnost reaguje na naprostou změnu životního stylu, nároků a odpovědnosti, kterou s sebou přinesl konec izolace v bipolárním světě? Dnes žijeme v globálně propojeném světě vymizení vzdáleností, kde díky technologickému pokroku žijeme na celé planetě „společně“ v příslovečné „globální vesnici“. Naše společné lidské globální soužití sice možná provází růst vědomí světa jako „jednoho místa“, světa jako jednoho celku, který je provázán do té míry, že je pro něj charakteristická stále rostoucí závislost mezi jeho jednotlivými částmi. Ale vedle jasných výhod, které nese „zmenšení“ naší planety, přichází i nerovnoměrný užitek plynoucí z globalizace, a to dokonce i v rámci vyspělých, bohatých zemí, nemluvě o dělení zbytku populace světa na „kosmopolity“, kteří na globalizaci v dobrém slova smyslu participují, a „provincials“, kteří jsou buď ignorováni, nebo dokonce vykořisťováni.⁵ Jedním z nejvíce diskutovaných globálních fenoménů poslední doby je například antiglobalistický resentment a často rázné a jednoduché politické recepty nabízející rychlá řešení problémů, které globalizace pro mnohé reprezentuje. Když profesor Robert D. Kaplan hovoří o výzvách, před kterými stojí naše globální současnost, říká, že díky technologiím, které vedly ke „smrštění“ světa, dnes žijeme v éře, která je více „úzkostná, více klaustrofobní a vše je více vzájemně provázané než kdykoliv předtím“.⁶

V roce 2015 se dle známého politologa Ivana Krasteva udál zlomový okamžik pro Evropu. Oním definičním bodem byl příchod více než milionu žadatelů o mezinárodní ochranu do zemí Evropské unie, tedy to co jsme zvyklí v mediálním a politickém žargonu zvat „uprchlickou krizí“. Ivan Krastev dokonce příchod uprchlíků nazývá jedenáctým zářím pro Evropu. Ne ve smyslu přímých a okamžitých důsledků nebo čísel příchozích (neboť pokud hovoříme o uprchlické krizi v Evropě, jak by situaci vzhledem k počtu příchozích měli nazývat v Turecku, Libanonu, Jordánsku etc..). Toto jedenácté září tedy není nezbytně spojené s prostým počtem lidí, kteří do Evropy přišli, ale dle

⁵ George Ritzer a Todd Stillman, „Assessing McDonaldization“, in: Ulrich Beck, Natan Sznaider a Rainer Winter (eds.), *Americanization and Globalization. Global America? The Cultural Consequences of Globalization*, Liverpool: Liverpool University Press, 2003, 32.

⁶ Blíže viz Robert D. Kaplan, „Eurasia, Europe and the Question of U.S. Leadership“, Přednáška z 31. května 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=LwXqOcjHIWE&t=2s>, naposledy citováno 6. června 2018.

Ivana Krasteva spíše s tím, že Evropané pochopili, že žijí ve světě s obrovskými nerovnostmi a zároveň ve světě, který je velmi propojený. Ve světě, kde, jak říká Krastev, dává daleko větší smysl, že pokud chcete změnit svůj život, raději změňte zemi, kde žijete, než abyste se pokoušeli změnit svou vládu. Ivan Krastev tvrdí, že: „události roku 2015 znamenaly pro Evropany moment, po němž vidí svět jinak“.⁷ Tento definiční moment mimo jiné ukázal, jak je Evropská unie, nebo jednotlivé země v Unii i mimo ni (třeba ty na tzv. balkánské cestě, kudy uprchlíci v roce 2015 zejména přicházeli), připraveny vyrovnat se se skutečnými výzvami dnešního světa a jaké hodnoty při tom uplatňují. Od roku 2015 se skrze fenomén uprchlictví nově díváme na mnohé součásti našich společností, školství nevyjímaje.

Střední Evropa, zejména Visegrádské země, reagovaly na příchod uprchlíků balkánskou cestou jinak než „staré“ členské státy EU. Politolog Jacques Rupnik, který sleduje vývoj ve střední a východní Evropě desítky let a mimo jiné se proslavil knihou *Jiná Evropa* vydanou v roce 1989, hovoří na základě rozdílné reakce na „uprchlickou vlnu“ opět o rozdělení Evropy, o přetrvávání fenoménu „jiné Evropy“. Vývoj po roce zázraků 1989 přinesl střední Evropě konvergenci se západní Evropou v mnoha oblastech, například v mnoha ukazatelích ekonomického pokroku. To, že „jiná Evropa“ je stále „jinou Evropou“, je však dáno také složením populace. Země střední Evropy vznikly na troskách mnohonárodnostních impérií a prošly cestou k vytvoření národních států, které ale měly velký podíl menšin, vždy alespoň třetinu populace. Změna nastala vlivem druhé světové války a po jejím konci, kdy se národnostní rozmanitost výrazně snížila. Jacques Rupnik říká, že tak poprvé v historii jsou země střední Evropy skutečně homogenními národními státy. Zatímco v době studené války se západní státy staly de facto multikulturálními společnostmi, vývoj za Železnou oponou byl samozřejmě jiný. Pokud do střední Evropy i po roce 1989 přicházeli imigranti, jednalo se převážně o lidi ze zemí bývalé Jugoslávie, Ukrajiny atd. V zemích střední Evropy panuje přesvědčení, že západní model multikultury selhal. Kvóty na přerozdělování uznaných uprchlíků, jako jedna z reakcí EU na situaci roku 2015, byly ve Visegrádských zemích viděny jako pokus donutit je přijmout systém společnosti, který je nefunkční. Za těchto okolností je bránění se vůči „přilivu“ uprchlíků bráněním národa, ale též obranou Evropské civilizace a křesťanské Evropy. Proti tomu stála povinnost, alespoň na straně západoevropských států v roce 2015, přijmout uprchlíky ve jménu evropských hodnot. A co byly ony

⁷ Ivan Krastev, „Scheitert Europa? Historische und aktuelle Risse im kontinentalen Fundament“, Přednáška z 28 května 2018, Körber History Forum 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uraIJOEIAqs>, naposledy citováno 6. června 2018.

evropské hodnoty pro staré členské státy v roce 2015? To jsou univerzální lidská práva. Tolik analýza základních rozdílů mezi Visegrádskými zeměmi a Německem, Rakouskem a dalšími v roce 2015 slovy Jacquese Rupnika.⁸

Na tomto místě bychom mohli citovat mnoho výroků středoevropských vládnoucích politiků o „muslimské invazi“ do Evropy či „záchraně evropské civilizace“, abychom ilustrovali, co má Jacques Rupnik na zřeteli, ať už by se jednalo o slova českého prezidenta Miloše Zemana, maďarského premiéra Viktora Orbána, slovenského premiéra Roberta Fica či mnoha dalších.⁹

Se zřetelem k výše popsanému pak ve střední Evropě nebylo vnímáno jako paradoxní, že uprchlíky odmítaly nejvíce země jako je Slovensko, Maďarsko, Polsko či Česká republika, z nichž v období komunismu odešlo přes 3 miliony lidí¹⁰ a další statisíce (kromě ČR) odešly po pádu Železné opony a po vstupu do EU. Solidarita a empatie s uprchlíky byla vzhledem k reprezentaci uprchlíků v médiích a v politických debatách jasně menšinovou záležitostí.

Velmi podobně jako Jacques Rupnik analyzuje odlišnou odpověď na příchod běženců ve střední a východní Evropě vzhledem k západní Evropě též Ivan Krastev. Ve své přednášce na téma „Exit, Noise and Disloyalty. Reflections on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe“ pro Vídeňský institut pro mezinárodní ekonomická studia hovoří o středoevropském „antiimigračním sentimentu při absenci imigrantů“. Toto je dle něho největší rozdíl mezi společnostmi, jako je Rakousko a dalšími zeměmi střední Evropy. V Rakousku je sice též do značné míry antiimigrační sentiment, ale jsou tam též imigranti. Zatímco v Německu mnozí mají strach, že se imigranti neintegrují, v Maďarsku se naopak mnozí bojí, že imigranti uspějí a budou se integrovat, a národní pospolitost tak bude „kontaminována“. Dle Krasteva je v Maďarsku mimoevropská migrace na Západ chápána dokonce jako výzva pro Maďary: „zůstaň mezi svými“, „v Maďarsku jsou lidé jako Ty, neemigruj!“ Zkrátka Západ už neexistuje. Chcete emigrovat do Vídně, ale Vídeň je dnes Istanbulem. Proto ta neviditelná zeď mezi střední Evropou a Západem, říká Ivan Krastev. Mnozí středoevropští politici tak dávají stře-

⁸ Jacques Rupnik, „European Divides: Crisis of Democracy, Nationhood, Multiculturalism“, Přednáška z 30. března 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=fwNxxwTSkUXk>, naposledy citováno 6. června 2018.

⁹ Srovnej: Jacques Rupnik, „Východní Evropa v migračním šoku“, in: *Hospodářské noviny*, 8. září 2015; Anton Shekhovtsov, „Tit for Tat: Illiberal Tendencies and the Far Right in the Visegrad“, in: *Aspen Review*, Central Europe, 2, (2016), <https://www.aspen.review/article/2017/tit-for-tat%3a-illiberal-tendencies-and-the-far-right-in-the-visegrad/>, naposledy citováno 6. června 2018.

¹⁰ Ewa Morawska, „International Migration and the Consolidation of Democracy“, in: Jan Zielonka a Alex Pravda (eds.), *Democratic Consolidation in Eastern Europe*, roč. 2, Oxford: Oxford University Press, 2001, 186.

doevropský postoj jako vzor i pro Západ. Ivan Krastev hovoří též v tomto smyslu o posunu od práv minorit k právům majority, posunu, který můžeme vidět po celé Evropě, stejně jako vidíme též změnu demokracie po celé Evropě, ale v něčem je středo- a západoevropský přístup stále velmi odlišný. Středoevropský - východoevropský model liberální demokracie je založen na prevenci etnické a kulturní rozmanitosti. V západní Evropě toto nemůže fungovat, neboť etnická diverzita je tam realitou a problémem je, jak ji „manažovat“.¹¹ Za jeden z nejdůležitějších momentů chápání tématu migrace ve střední a východní Evropě Ivan Krastev označuje strach z migrace, a to nejen ve smyslu „přílivu imigrantů“, ale hlavně z odchodu vlastních populací na západ, což je pro země jako je Bulharsko, Pobaltské státy, Polsko či Maďarsko obrovskou výzvou, a líčení zemí Západu jako zemí multikulturního chaosu je pro část politické třídy cestou, jak se odchodu dalších lidí na Západ snaží zabránit.

Zajímavým příspěvkem do debaty nad velmi odlišnou prvotní reakcí na příchod většího počtu běženců do Evropy v roce 2015 je text Andrase Schweitzera, který se snaží vysvětlit západní veřejnosti, že odlišný přístup střední Evropy je dán tragickou historickou zkušeností regionu a stále nezpracovanými traumaty a nejistotami spojenými s rozpadem mnohonárodnostních federací (Jugoslávie, Československa), vyhnáním sudetských Němců, etnickou definicí národa atd.¹² A nepochopení této odlišné reakce střední Evropy na Západě je ignorací těchto traumat a neznalostí historie střední Evropy.

Příklad České republiky ve světle dat a výše zmíněných analýz nás vede k závěrům, že pro ni v mnoha ohledech, zdá se, skutečně platí hodně z představených tezí. V čem se však ČR vymyká v regionu, je relativně malý odliv populace na Západ po roce 1989, zároveň naopak stabilní imigrace do ČR, která převyšuje emigraci z ČR, jak je i ilustrováno v úvodu textu. Dnes v roce 2018, v čase ekonomické prosperity, platí, stejně jako před nástupem ekonomické krize roku 2009, že naopak v České republice se silně nedostává pracovníků a volání zaměstnavatelů po zahraniční pracovní síle je velmi zřetelné. Co se však změnilo, je politické klima, pokud jde o téma imigrace. Zejména vzhledem k tomu, že před rokem 2009 imigrace nebyla českými občany viděna jako závažné politické téma, kterému čelí EU a ČR, ale dnes je jedním ze stěžejních. O

¹¹ The Vienna Institute for International Economic Studies, „Ivan Krastev on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe (full keynote)“, Přednáška z 12. dubna 2018, Vídeň, https://www.youtube.com/watch?v=X3com_fg1b0, naposledy citováno 6. června 2018.

¹² Andras Schweitzer, „Eastern Europe’s hard attitude to refugees is born out of trauma“, in: *The Guardian*, 22. října 2015, <https://www.theguardian.com/world/commentisfree/2015/oct/22/refugee-eastern-europe-trauma-governments-bigotry>, naposledy citováno 6. června 2018.

nárůstu citlivosti populace ohledně otázek migrace svědčí kupříkladu to, že v roce 2013 jmenovalo v ČR imigraci jako jednu ze tří největších výzev pro EU jen 11 % dotázaných, zatímco v září 2015 už to bylo 69 %, což řadilo Českou republiku vzhledem k naléhavosti vnímání tématu imigrace na druhé místo v EU hned za Maltu a před Itálií.¹³ V posledním šetření Eurobarometru vydaném na jaře 2018 pak jako jeden ze dvou nejvýznamnějších problémů, kterým EU čelí, jmenovalo problém imigrace plných 58 % respondentů v ČR, což z ČR učinilo zemi, která z celé EU vnímá imigraci jako nejvýraznější výzvu. Problém terorismu pak jmenovalo 47 % respondentů, což je opět vysoce nad průměrem celé EU (29 %).¹⁴ V tomto smyslu rok 2015 skutečně přinesl změnu a imigrace je v ČR chápána jako jeden z největších evropských problémů. V čem je však názor obyvatel ČR stabilní, je odmítání imigrace do ČR, ať už se jednalo o dobu před ekonomickou krizí roku 2009, „uprchlickou krizí“ roku 2015, či dnešní situaci, občané ČR mají jasno a imigraci ve své většině odmítají. Mohli bychom citovat jeden průzkum za druhým, ať se již jednalo o mezinárodní srovnání, nebo výzkumy periodicky organizované českými sociology, česká společnost zkrátka dlouhodobě není nakloněna imigraci a přínos imigrantů pro svou zemi hodnotí velmi zdrženlivě. Našli bychom i průzkumy veřejného mínění, ze kterých ČR vychází jako ta vůbec nejskeptičtější země, hovoříme-li o imigraci, v celé Evropě.¹⁵ V tomto smyslu česká veřejnost odmítá v zásadě všechny typy imigrace o uprchlictví nemluvě. Dokonce 64 % respondentů v ČR „cítí negativní pocity“ i pokud jde o imigraci z jiných členských států Evropské unie.¹⁶ V šetření Centra pro výzkum veřejného mínění publikovaného na jaře

¹³ European Parliament Eurobarometer (EB/EP 84.1), „Parlemeter 2015 – Part I. The main challenges for the EU, migration, and the economic and social situation“, 14. Října 2015, http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2015/2015parlemeter/eb84_1_synthese_analytique_partie_1_migration_en.pdf, naposledy citováno 5. května 2017.

¹⁴ „Eurobarometer 89, 2018“, <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2180>, naposledy citováno 6. června 2018.

¹⁵ Situace v ČR pokud jde o názory českých respondentů na imigraci před rokem 2009 blíže viz.: Salim Murad, „Questioning Migration in the Czech Republic Before the 2009 Economic Crisis“ in: Margaret Walton-Roberts a Jenna Hennebry (eds.), *Territoriality and Migration in the E.U. Neighbourhood Spilling over the Wall*, Series: International Perspectives on Migration, Vol. 5 VI, Dodrecht: Springer Netherlands, 2014, 209 až 225; Srovnej s.: Anthony Heath und Lindsey Richards, „CSI 24 How do Europeans differ in their attitudes to immigration?“, The European Social Survey, červen 2016, <http://csi.nuff.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/CSI-24-Attitudes-to-Immigration.pdf>, naposledy citováno 6. června 2018.

¹⁶ „Eurobarometer 83, 2015“, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb83/eb83_publ_en.pdf, naposledy citováno 6. června 2018 – v tomto průzkumu skončila ČR jako poslední a tedy nejméně nakloněna imigraci z jiných členských států EU. Otázka zněla, zda imigrace z dalších zemí EU vyvolává v respondentech pozitivní nebo negativní pocity.

2018, odpovědělo 58 % dotázaných, že by ČR neměla přijímat uprchlíky z oblastí zasazených válkou.¹⁷

Pokud jde o média, pak lze bez nadsázky tvrdit, že „uprchlická krize“ roku 2015 byla v Čechách rokem migračního mediálního spektaklu. Krize se stala suverénně nejvíce zastoupenou událostí v české mediální krajině. Analytik Jan Jüptner z agentury Newton Media vypočítává, že „migrační krize“ zaznamenala 114 678 zmínek napříč českými médii, a to od počátku roku 2015 do 15. prosince téhož roku. Druhým nejvíce zastoupeným tématem byl tzv. Islámský stát, následně řecká finanční krize a poté teroristické útoky v Paříži.¹⁸ To vše v kontextu statisíců žadatelů o mezinárodní ochranu v zemích sousedících s ČR - v Německu, desetitisíců v Rakousku, ale nikoliv v ČR samotné. V inkriminovaném roce 2015 žádalo o mezinárodní ochranu v ČR 1525 žadatelů, z toho nejčastějšími zeměmi žadatelů byly Ukrajina (694 žadatelů), Sýrie (134 žadatelů), Kuba (128 žadatelů) a Vietnam (81 žadatelů). V roce 2016 to bylo 1478, z toho nejčastěji žádali obyvatelé ze zemí: Ukrajina (507 žadatelů), Irák (158 žadatelů), Kuba (85 žadatelů), Sýrie (78 žadatelů) a Čína (68 žadatelů). V roce 2017 žádalo o mezinárodní ochranu 1450 žadatelů.¹⁹ Tato čísla znamenají, že v roce 2015 v ČR žádalo čtrnáct žadatelů na 100 000 obyvatel.²⁰ Výše zmíněné údaje je třeba vzít na vědomí zejména v kontextu s politickou rétorikou uplynulých let, kdy se uprchlictví a imigrace, nebo migrace obecně staly jedněmi z nejdůležitějších témat. Bohužel mimo jiné je pro debatu nad touto problematikou příznačné velmi „volné“ nakládání s terminologií. Termíny uprchlík, migrant, ekonomický migrant jsou ve veřejném diskurzu velmi často zaměňovány a je na představitosti čtenáře, diváka, voliče jak termínu porozumí. V tomto smyslu je na místě obava, že silná protiimigrační rétorika mnohých politiků, která se obrací proti vybraným skupinám (muslimští imigranti), nemusí pro část

¹⁷ Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky, „Naše společnost, 7.–19.4.2018, Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků“, duben 2018, <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/mezinarodni-vztahy/4649-postoj-ceske-verejnosti-k-prijimani-uprchliku-duben-2018>, naposledy citováno 6. června 2018.

¹⁸ Viz: Newton Media, „Mediální události roku 2015“, <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/medialni-udalosti-roku-2015/detail>, naposledy citováno 6. června 2018.

¹⁹ Ministerstvo vnitra České republiky, „Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001–2016“, <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx>, naposledy citováno 6. června 2018; V roce 2017 pak bylo žadatelů 1450, nejčastěji se jednalo o žadatele z Ukrajiny (435), Arménie (129), Gruzie (129), Ázerbajdžánu (127), Vietnamu (82), Sýrie (76), Kubu (68). Viz: Ministerstvo vnitra České republiky, odbor azylové a migrační politiky, „Statistické zprávy o mezinárodní ochraně za jednotlivé měsíce v roce 2017. Žádosti o mezinárodní ochranu v prosinci 2017“, <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2017.aspx>, naposledy citováno 6. června 2018.

²⁰ Viz: BBC, „Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts“, 4. března 2016, <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>, naposledy citováno 6. června 2018.

obyvatel fungovat tak, jak byla zřejmě zamýšlena, tedy selektivně. Takováto silná rétorika může mít vliv obecně na politickou kulturu ve smyslu toho, co je ve veřejném prostoru tolerováno a stává se přijatelným, nebo dokonce může mít vliv i na to, jakým způsobem mnozí občané chápou termíny jako je občanství, národ. Zejména pokud je politiky a jejich médií živen pocit ohrožení „národa“ či státnosti. Za všechny výzkumy na dané téma citujme ze zprávy Sociologického ústavu Akademie věd, kde autoři Lucie Hrubá a Aleš Kudrnáč tvrdí, že:

Více než polovina dotázaných je přesvědčena, že některé rasy a etnika se rodí méně inteligentní než jiné, a 70 % respondentů věří, že některé kultury lze označit jako lepší než ostatní. Tyto výsledky jsou podobné napříč sledovanými sociodemografickými charakteristikami. Ukázalo se, že věk, vzdělání ani velikost obce nehrají žádnou zásadní roli v tom, jestli člověk věří ve vrozenou nižší inteligenci některých národů či etnických skupin nebo v nadřazenost některých kultur.²¹

V tomto smyslu, vrátíme-li se k rozdělené EU a hovoříme-li o rozdílné reakci na příchod uprchlíků v roce 2015, pak lze v kontextu analýzy Jacquese Rupnika a Ivana Krasteva poukázat na do značné míry přetrvávající koncept etnického národa v zemích střední a východní Evropy a úskalí s takovýmto pojetím spojená.²²

V České republice tedy roste rozmanitost díky globalizaci a všem možným typům imigrace, ne však díky uprchlictví, ale zejména díky „uprchlíkům“ se téma migrace dostalo do popředí zájmu české politiky a veřejnosti. Názor veřejnosti na přijímání uprchlíků je dlouhodobě odmítavý, stejně tak i na imigraci jako takovou. V tomto kontextu jsou tedy nároky kladené na české školství ve smyslu stavění se proti xenofobii, rasismu, dehumanizaci celých lidských skupin a dalším negativním fenoménům, tak jak vyplývá ze závazných kurikulárních dokumentů, jasné a představují důležitou a složitou výzvu pro všechny pedagogy a pedagožky všech předmětů, nejen předmětu Výchova k občanství či Základy společenských věd. Představa, že se kupříkladu tématu, které je vnímáno jako „kontroverzní“, lze vyhnout a do školního prostředí tříd jej nevtahovat, je lichá. Kromě toho, že by se jim právě ve škole měli vyučující věnovat, do výuky je tak jako tak přinesou sami žáci.²³ Právě s vědomím si složitostí současného globalizovaného světa je třeba volat po tom, aby aktéři ve veřejném prostoru byli zodpovědní

²¹ Aleš Kudrnáč a Lucie Hrubá, „Co si Češi myslí o muslimech, Syřanech a Romech?“, Omnibus Listopad 2015, https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_-_20151216_-_co_si_cesi_mysli_o_muslimech_syřanech_a_romech_0.pdf, naposledy citováno 6. června 2018.

²² Viz také Rozhovor Davida Povolného s Michalem Vašečkou, „Střední Evropa je v zajetí etnického nacionalismu“, in: *Online.muni.cz*, Masarykova Univerzita, Brno, <https://www.online.muni.cz/tema/6710-stredni-evropa-je-v-zajeti-etnickeho-nacionalismu>, naposledy citováno 6. června 2018.

²³ Blíže viz: Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin Informačního centra ve vzdělávání 18. února 2016, „Je škola bezpečné prostředí pro reflexi dění ve společnosti?“, <https://www.youtube.com/watch?v=Ye8D3BlcgGY>, naposledy citováno 6. června 2018.

za racionální nakládání s tématy jako migrace, a to takovým způsobem, aby debata nad tímto tématem byla založena na faktech, nikoli na emocích a hysterii. A to nejen kvůli migrantům samým, ale také kvůli kvalitě politické kultury a individuálním lidským právům pro všechny, kvůli přežití svobodné a otevřené liberální demokracie jako takové. K náročnosti takového úkolu, pokud se bavíme o migraci, samozřejmě přispívá i to, že některá bezpečnostní rizika spojená s migrací jsou skutečná, pokud třeba hovoříme o extremismu, nebo dokonce terorismu. Bez rizika pro demokracii určitě není ani riziko politického obchodování se strachem, koketování s nacionalismem či xenofobií. To jsou v současné době fenomény, které byly v letech 2015 až do současnosti na vzestupu nejen ve střední Evropě, o níž jsme hovořili, ale také v celé západní Evropě. Hodnoty liberální demokracie se do značné míry staly rukojmí extremistů. To vše klade bezpochyby obrovské nároky na současné školství i pokud jde o hodnoty, které školství formálně hlásá a má uvádět v praxi.

V úvodu naší stati jsme zmínili situaci ze školní praxe ve třídě pražské základní školy. Již dávno před rokem 2015 popisoval významný německý sociolog Ulrich Beck tzv. „vnitřní globalizaci“, když hovořil o globalizaci nejen jako o scelování světa, ale také o tom, že jinakost se díky ní stává součástí našich životů. To ilustroval na příkladu menšího německého středostavovského města, kde jsou najednou ve školní třídě základní školy děti s OMJ, s rodinným zázemím dvaceti různých jazyků. Realita předběhla v tomto smyslu vládní politiky, nebo připravenost školství, říká Beck. Na nastalou situaci lze reagovat „šokem, protiglobalizačním sentimentem“, žehráním na to, že „nemáme zdroje, nejsme kompetentní, nebo lze reagovat otevřeností a situaci v mnoha ohledech využít a vidět ji jako příležitost“. Náš globální svět dnes lze dle Ulricha Becka jen těžko roztrždit na přehledné „my“ a „oni“.²⁴ Onen „druhý“ se stal součástí nás samých...

Seznam literatury

BBC. „Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts“, 4. března 2016, <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>, naposledy citováno 6. června 2018.

²⁴ Srovnej: Ulrich Beck, „Living in and coping with world risk society, St. Gallen Symposium“, Přednáška z 4. května 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=PeKiD5JLGIE>, naposledy citováno 6. června 2018; Ulrich Beck, „The necessity of a cosmopolitan outlook“, in: *European Alternatives*, leden 2015, <https://euroalter.com/2015/ulrich-beck-the-necessity-of-a-cosmopolitan-outlook>, naposledy citováno 6. června 2018.

- Beck, Ulrich. „Living in and coping with world risk society. St. Gallen Symposium“, Přednáška 4. květen 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=PeKiD5JLGIE>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Beck, Ulrich. „The necessity of a cosmopolitan outlook“, in: *European Alternatives*, leden 2015, <https://euroalter.com/2015/ulrich-beck-the-necessity-of-a-cosmopolitan-outlook>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky. „Naše společnost, 7.–19.4.2018, Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků“, duben 2018, <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/mezinarodni-vztahy/4649-postoj-ceske-verejnosti-k-prijimani-uprchliku-duben-2018>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Český statistický úřad. „Cizinci v ČR podle regionu soudržnosti, kraje a okresu v letech 1996–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R05_2016.pdf/d9b30a77-e68e-4651-bb25-828159ccc2ab?version=1.0, naposledy citováno 6. června 2018.
- . „Cizinci v ČR v letech 2004–2016 (stav k 31.12.)“, https://www.czso.cz/documents/11292/56594384/c01R01_2016.pdf/bfef211e-ff7f-47e2-934b-21b2bf9125d4?version=1.0, naposledy citováno 6. června 2018.
- . „Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 1993–2017 (stav k 31.12.)“, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>, naposledy citováno 6. června 2018.
- „Eurobarometer 83, 2015“.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb83/eb83_publ_en.pdf, naposledy citováno 6. června 2018.
- „Eurobarometer 89, 2018“.
<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2180>, naposledy citováno 6. června 2018.
- European Parliament Eurobarometer (EB/EP 84.1). „Parlemeter 2015 – Part I. The main challenges for the EU, migration, and the economic and social situation“, http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2015/2015parlemeter/eb84_1_synt_hese_analytique_partie_1_migration_en.pdf, naposledy citováno 5. kvěna 2017.
- Heath, Anthony a Lindsey Richards. „CSI 24 How do Europeans differ in their attitudes to immigration?“, The European Social Survey, červen 2016,

- <http://csi.nuff.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/CSI-24-Attitudes-to-Immigration.pdf>, naposledy citováno 6. června 2018.
- iDnes Praha a střední Čechy. „Hlavní město láká cizince, nárůst je znát už i ve školkách“, https://praha.idnes.cz/cizinci-skolka-praha-skola-mensiny-pristehovalci-fvd-/praha-zpravy.aspx?c=A180116_376686_praha-zpravy_nuc, naposledy citováno 6. června 2018.
- Kaplan, Robert D. „Eurasia, Europe and the Question of U.S. Leadership“, Přednáška z 31. května 2017, Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=LwXqOcjHIWE&t=2s>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Krastev, Ivan. „Scheitert Europa? Historische und aktuelle Risse im kontinentalen Fundament“, Přednáška z 28. května 2018, Körber History Forum 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uraIJOEIAqs>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Kudrnáč, Aleš a Lucie Hrubá. „Co si Češi myslí o muslimech, Syřanech a Romech?“, Omnibus Listopad 2015, https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_-_20151216_-_co_si_cesi_mysli_o_muslimech_syřanech_a_romech_0.pdf, naposledy citováno 6. června 2018.
- Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin Informačního centra ve vzdělávání. „Je škola bezpečné prostředí pro reflexi dění ve společnosti?“, 18. února 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Ye8D3BlcgGY>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Ministerstvo vnitra České republiky. „Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001–2016“, <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace-cizincu-v-ceske-republice-za-roky-2001-2016.aspx>, naposledy citováno 1. června 2018.
- Ministerstvo vnitra České republiky, odbor azylové a migrační politiky. „Statistické zprávy o mezinárodní ochraně za jednotlivé měsíce v roce 2017. Žádosti o mezinárodní ochranu v prosinci 2017“, <http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2017.aspx>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Morawska, Ewa. „International Migration and the Consolidation of Democracy“, in: *Democratic consolidation in Eastern Europe*, Jan Zielonka a Alex Pravda (eds.), Oxford studies in democratization, Oxford: Oxford University Press, 2001.

- Murad, Salim. „Questioning Migration in the Czech Republic Before the 2009 Economic Crisis“, in: *Territoriality and Migration in the E.U. Neighbourhood Spilling over the Wall*, Margaret Walton-Roberts a Jenna Hennebry (eds.), Series: International Perspectives on Migration, Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Národní ústav pro vzdělávání. „Děti/žáci – cizinci a děti/ žáci s odlišným mateřským jazykem“, <http://www.nuv.cz/t/ciz>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Newton Media. „Mediální události roku 2015“, <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/medialni-udalosti-roku-2015/detail>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Povolný, David. „Střední Evropa je v zajetí etnického nacionalismu“, in: *Online.muni.cz*, <https://www.online.muni.cz/tema/6710-stredni-evropa-je-v-zajeti-etnickeho-nacionalismu>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Ritzer, George a Todd Stillman. „Assessing McDonalidization“, in: *Americanization and Globalization. Global America? The Cultural Consequences of Globalization*, Ulrich Beck, Natan Sznaider a Rainer Winter (eds.), Liverpool: Liverpool University Press, 2003.
- Rupnik, Jacques. „European Divides: Crisis of Democracy, Nationhood, Multiculturalism“, Přednáška z 30. března 2017. Budapest: Central European University, <https://www.youtube.com/watch?v=fwNxwTSkUXk>, naposledy citováno 6. června 2018.
- Rupnik, Jacques. „Východní Evropa v migračním šoku“, in: *Hospodářské noviny*, 08. září 2015.
- Schweitzer, Andras. „Eastern Europe’s hard attitude to refugees is born out of trauma“, in: *The Guardian*, 22. října 2015, <https://www.theguardian.com/world/commentisfree/2015/oct/22/refugee-eastern-europe-trauma-governments-bigotry>, naposledy citováno 6. června 2018.
- The Vienna Institute for International Economic Studies. „Ivan Krastev on the Crisis of Liberal Democracy in Central Europe (full keynote)“, Přednáška z 12. dubna 2018, Vídeň, https://www.youtube.com/watch?v=X3com_fg1b0, naposledy citováno 6. června 2018.
- Shekhovtsov, Anton. „Tit for Tat: Illiberal Tendencies and the Far Right in the Visegrad“, in: *Aspen Review*, Central Europe, 2, 2016, <https://www.aspen.review/article/2017/tit-for-tat%3a-illiberal-tendencies-and-the-far-right-in-the-visegrad/>, naposledy citováno 6. června 2018.

Historische Erfahrungen mit Migration – Normalität, Glücksfall, Katastrophe?

(Bodo von Borries)

Bemerkungen zum Einstieg

Historie betreiben bedeutet – gerade auch für den *Geschichtsunterricht* –, in *Krisensituationen Orientierungen* aus – kritisch geprüften und reflektierten – Erzählungen über vergangene Zustände, Ereignisse, Prozesse und Entwicklungen zu gewinnen – und dabei eben platte, kurzsichtige, einseitige und allzu direkte Anwendungen zu vermeiden. Professionelle HistorikerInnen gehen mit dem Verhältnis von Geschichte/Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft häufig noch vorsichtiger um, scheuen sich vor jeglicher expliziter Verbindung; aber warum wird Geschichte dann überhaupt noch untersucht, erzählt, weitergegeben? Unbeabsichtigte oder unbewusste Vergleiche und Folgerungen sind ganz unvermeidlich, beginnend mit „Stolz“ auf große Leistungen bzw. Erfolge und „Scham“ für große Fälle von Verbrechen bzw. Versagen. Nur bewusste, explizite Verbindungen von Vergangenheit und Gegenwart sind methodisch kontrollierbar und argumentativ validierbar.

Dennoch soll hier nicht von den gewaltigen Gegenwartskrisen Europas, die in wenigen Jahren unsere Politik und Befindlichkeit grundlegend geändert zu haben scheinen und die untereinander aufs engste zusammenhängen („Rechtspopulismus“, „Re-Nationalisierung“, „Misstrauen in Politik, Medien und Wissenschaft“, „Sündenbockmechanismen“, „Globalisierungskritik“, „*failing states* – auch in Europa?!“), die Rede sein, obwohl sie natürlich den Ausgangspunkt des Fragens bilden:

- Terrorismus-Krise (nicht erst seit den islamistischen Selbstmordattentaten in Paris, Brüssel, Berlin, sondern auch unter hinduistischen, buddhistischen, christlichen, faschistischen Fundamentalisten),
- Ukraine-Krise (nicht bloß als Folge der Krim-Annexion und – russisch initiiertes und gestütztes – Sezession),
- ausgeprägte Türkei-Krise (schon durch Korruptions-Verdeckung und Kurden-Bürgerkrieg längst vor Putschversuch, „Massen-Säuberung“, Diktaturerrichtung und Funktionalisierung der Auslandstürken),
- Euro-Krise (nicht allein durch die Schulden Griechenlands),
- Flüchtlings-Krise (nicht primär aufgrund des Syrien-Bürgerkriegs),
- EU-Krise (nicht vorwiegend wegen des Brexit-Beschlusses mit dem Zweck einer

- Abschottung),
- Nato-Krise (nicht erst seit der Wahl eines chaotischen Politclowns zum US-Präsidenten),
 - Umwelt-Krise (nicht nur in Form beschleunigter Erd-Erwärmung als Migrationsgrund).

Immerhin lohnt ein Nachdenken, wie neu jede einzelne dieser Krisen eigentlich überhaupt ist. Vielleicht ist ja die Krisenhaftigkeit durchaus nicht sprunghaft gewachsen, sondern nur ihre leichte Sichtbarkeit, ihre allgemeine Wahrnehmung. Wache Geister, informierte Experten haben seit vielen Jahren – teilweise Jahrzehnten – auf jede dieser gravierenden, unbearbeiteten Konfliktzonen und deren drohende Sprengkraft (z. B. Entstehung ganzer geografischer „Gürtel“ mit Staatszerfall, Kriegsherren und Terrorgruppen) hingewiesen. Der „Völkerfrühling“ von 1989/91 hatte sich vielfach schon lange als kurze Illusion erwiesen; eine Folge von wirtschaftlichen „Blasen“ und politischen Hegemonie-Kämpfen („Stellvertreterkriegen“) war absehbar.

Nur wollten weder Spitzenpolitiker im Geschäft der Machtsicherung bei der nächsten Wahl (oder auch der Perfektion ihrer Klientelbedienung und Gefälligkeitskorruption) darauf hören noch unpolitische, parteiverdrossene, aber sicherheitsbedürftige und veränderungsscheue Wählermassen. Jetzt sind beide in panischem Schrecken aufgewacht – und große rechtspopulistische bis rechtsextreme Parteien bestimmen fast überall in Europa das Bild oder treiben demokratische Regierungen vor sich her (was man „Renationalisierung“ und „Befreiung“ von der angeblichen „Brüsseler Fremdherrschaft“ nennt).

Im Folgenden soll es – ganz zugespitzt – um historische Erfahrungen mit Migration gehen.¹ Die systematischen Probleme sollen an Hand von konkreten Beispielen entfaltet werden, wobei auf frühere eigene Erörterungen und Materialien verwiesen werden kann. Genau zu diesen Exempeln sollen Kommentare gegeben und dadurch hilfreiche Schneisen in einen verschlungenen Dschungel geschlagen werden.² Der kleine Nachteil

¹ Noch einmal: Direkte, ungeprüfte Übernahmen auf heutige Verhältnisse verbieten sich, zu vielfältig sind die Bedingungen, zu verschieden die Erscheinungen, zu speziell die Fälle... Aber auf jegliche Folgerungen zu verzichten, ist moralisch wie kognitiv gleichermaßen unmöglich, denn es würde ja heißen, alle geschichtlichen Erfahrungen, alle – glücklich erfolg- und hilfreichen wie schmerzlich enttäuschenden – Lerngewinne aus früheren Fällen unbenutzt auf den Müllhaufen zu werfen. So töricht kann niemand sein wollen.

² Ausgerechnet auf die früher so beliebte (und in allen westdeutschen Richtlinien vorgeschriebene) „*Deutsche Ostkolonisation*“ – heute sagt man natürlich politisch korrekt allenfalls „*Deutsche Ostsiedlung*“ – mit teils kriegerischer, teils friedlicher Verdoppelung des deutschen Sprachgebiets soll allerdings bewusst verzichtet werden, ebenso auf die bekannten Klassiker „*Aufnahme der geflohenen Hu-*

der Wiederholung besonders wichtiger Punkte muss dabei in Kauf genommen werden (vielleicht gilt „*repetitio mater studiorum*“?).

Migration als Normalität, nicht Ausnahme (Altertum bis Gegenwart)!

Man muss bedenken, wie vielfältig „Wanderungen“ sein können.³ Sie unterscheiden sich nicht nur in einer Dimension, sondern in einer ganzen Merkmalliste und sind ziemlich frei kombinierbar:

- Motivationen von Abenteuer über Frömmigkeit (Pilger) und Armut zu Flucht vor Verfolgung (Vernichtung)?
- Grade der Freiwilligkeit („Aufbruch“) oder Gezwungenheit („Deportation“) bei der Auswanderung?⁴
- Entfernungen (nah - fern) und Zeithorizonte (von saisonal zyklisch bis dauerhaft ohne Wiederkehr)?
- Erwünschtheit bei den Aufnehmenden zwischen herzlichem Willkommen und hass-erfüllter Ablehnung?⁵
- Anzahl zwischen Einzelnen („Individualentschlüsse“) und Massen („Völkerwanderungen“)?
- Verschiedene Generationen der Wandernden und ihrer Abkömmlinge?
- Ausmaß der Fremdheit zwischen den Kulturen, Sprachen, Religionen, Wirtschaftsformen, Hautfarben?
- Grad des Austausches von „Parallelgesellschaften“ (Selbst- und Fremdgettoisierung) bis Zusammenwachsen (mit Unterschichtung, Verzahnung oder Überschich-

genotten nach 1685“, „*Polen im Ruhrgebiet*“ und „*Deutsche Massenauswanderung in die USA (auch Brasilien, Argentinien und Kanada) im 19. Jahrhundert*“.

³ Vgl. Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011, 126–129.

⁴ Gerade im Hinblick auf die heutige Flüchtlingskrise sollten die – leider sehr zahlreichen – historischen Beispiele von Zwangsmigrationen aller Art, z. B. Sklavenjagd, -handel und -arbeit (von Borries, 1980, 53–60, 1986/²1992, 33–38, 63f., 68–106, 122–131, 176–178; 2011/²2014, 84–119, 2014, 399–406), Deportation von religiösen Abweichlern bzw. angeblichen Verbrechern und Straflager mit Zwangsarbeit (von Borries, 1986/²1992, 248–255), Internierung unerwünschter Minderheiten in Kriegszeiten sowie Hunger- und Todesmärsche durch Wüstengebiete in den sicheren Tod (von Borries, 2011/²2014, 138–150), Wege in den Holocaust (von Borries, 2006b, 55–58 [Bilder auf CD-ROM], 2014, 302–309), auch Zwangsrekrutierung von Untertanen („Knabenlese“) und Zwangsinternatserziehung von Natives, usw., nicht unterschätzt, sondern besonders beachtet und studiert werden.

⁵ Ziemlich häufig wurden Zuwanderer (Arbeiter, Bauern, Handwerker, Industrielle) auch von den Fürsten oder Regierungen formell eingeladen (Ausschreibung, Anwerbung) bzw. rechtlich privilegiert (z. B. Landzuweisung, Steuerfreiheit auf Zeit, Selbstverwaltung, Religionsfreiheit, Entbindung von Wehrpflicht oder Eidesleistung). Solche „*Pullfaktoren*“ sind neben den – besonders bei Zwangsmigrationen dominanten – „*Pushfaktoren*“ nicht zu unterschätzen.

tung)?

Um ein Extrem zu nehmen, seien die „*Bamber*“ (d. h. „Bamberger“) im polnischen Posen gewählt. Sie stellen seit dem frühen 18. Jahrhundert – der Re-Peuplierung nach dem „Großen Nordischen Krieg“ – die Lieblingsminderheit in Polen dar, weil sie – in jeder Hinsicht – besonders günstig dastehen und angenehm wirken:

- Gleiche Konfession („katholisch“),
- kleine Anzahl, ursprünglich unter tausend („nicht gefährlich überfremdend“),
- ökonomisch vorbildlich, aber nicht exklusiv (nützliche Milchwirtschaft),
- ästhetisch erfreulich (schöne Frauentrachten),
- deutlich anpassungsbereit (Übernahme der polnischen Sprache, Protest schon gegen die Wilhelminische „Germanisierungspolitik“ vor 1914),
- eindeutig NS-verfolgt (widerständig gegen den unternommenen Nazi-Versuch der „Re-Germanisierung“).

Das genaue Gegenteil gilt für eine einmalige kleine Immigration aus den Niederlanden nach Deutschland etwa 1533/35, die „*(Wieder-)Täufer*“ unter *Jan Matthys*, *Jan van Leiden* (eigentlich Jan Beuckelszoon) und *Heinrich Krechting*, von deren „Schandtaten“ wir allerdings vorwiegend aus Berichten ihrer siegreichen Todfeinde Kenntnis haben.⁶

- Ankunft als arme, bettelnde, vertriebene und religiös verfolgte Flüchtlinge und zugleich missionierende Wanderprediger (allerdings nicht aus der Ferne, sondern aus der Nachbarschaft „im Reich“, nämlich den Niederlanden bzw. Ostfriesland, und mit eng verwandtem niederdeutschem Dialekt!),
- sektiererische Fanatisierung auch vieler einheimischer Westfalen in einer „*Heilserwartungsbewegung*“ mit „*Bildersturm und Bücherverbrennung*“,
- klare Machtübernahme als *totalitäre Diktatur* („Königreich Münster“ als Beginn der „Apokalyptischen Weltherrschaft“),
- massive terroristische Gewalttaten, Vertreibungen und Hinrichtungen während Krieg, Belagerung und Aushungerung der Stadt, aber auch vergebliche Einsatzver-

⁶ Vgl. Bodo von Borries, *Durchbrüche von Wirtschaft und Wissenschaft – Krisen von Umwelt und Innenwelt? Versäumte Lektionen zur Ökologie- und Mentalitätsgeschichte*, Herbolzheim: Centaurus, 2006a, 231–269.

- suche durch (auf dem Wege erschlagene) weitere niederländische Auswanderer Richtung Münster,
- institutionelle Einführung der Pflicht-Mehrehe (Polygynie) und der Zwangs-Gütergemeinschaft,
 - totale Niederlage im Bürgerkrieg gegen die angreifenden katholischen und protestantischen Fürsten, mit grausamer Folterung und Hinrichtung der „Täufer“-Führer (sowie abschreckender jahrhundertelanger Ausstellung ihrer Leichen in Käfigen), massenhaft Konfiskationen sowie zeitweiliger Entrechtung von Bürgerschaft und Stadtrat.⁷

Erst einmal gilt es festzuhalten: Migration ist weltgeschichtlich nichts „Besonderes“, sondern absolute „Normalität“, wie wachen HistorikerInnen seit langem wohlbekannt ist.⁸ Allerdings treten – und das sollten Flüchtlingsfreunde wie Fremdenhasser nicht vergessen – mit alle möglichen Kombinationen von Chancen und Risiken, also von „Win-Win“- bis zu „Loss-Loss-Konstellationen“ auf (s. u.). Fassen lässt Migration sich nämlich nur in stets wechselnden (jeweils „historischen“ und „spezifischen“) Formen und Beispielen. Die machen das eigentlich Spannende am Thema aus, auch wenn sie – wie „Historie“ überhaupt! – stets nur vorsichtig und mittelbar auf die Gegenwart anzuwenden sind. Nicht nur auf diese konkreten „Fallstudien“ selbst kommt es dabei jedoch an (sie sind bloß Träger und Anlass zu Begriffsbildungen und Strukturierungen), sondern auf ihre mentale Verarbeitung (damals wie heute).

Grafiken, die alle Möglichkeiten von „Win-Win“ über „Win-Loss“ bis „Loss-Loss“ durchspielen, sind also als Denkanstoß sehr sinnvoll, aber ausgesprochen schwer auszufüllen. Außerdem darf es nicht eigentlich abstrakt um „Regionen“ oder „Länder“, sondern sollte um Menschengruppen gehen, so dass „Migranten“, „Zurückbleibende“ und

⁷ Werden durch ein solches Beispiel die schlimmsten Befürchtungen und Projektionen bei Rechtsextremen aller Art in ganz Europa (in Deutschland AfD und Pegida) „bestätigt“? Das wäre sehr voreilig (s. u.)! Die Bevorzugung durch die Herrschenden bedeutete noch lange keine Beliebtheit bei den alt-einheimischen Nachbarn, oft im Gegenteil.

⁸ Vgl. z. B. Klaus Bade, *Ausländer, Aussiedler, Asyl. Eine Bestandsaufnahme*, München: Beck, 1994; Klaus Bade (Hg.), *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*, München: Beck, 1992; Klaus Bade (Hg.), *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen*, München: Beck, 1996; Klaus J. Bade, *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München: Beck, 2000. Eben deshalb wurden hier auch fast nur Fälle gewählt, zu denen ich mich selbst bereits früher schriftlich geäußert habe. Viele weitere Beispiele tauchten in unpublizierten Vorträgen auf. Während bei Bade das Schwergewicht auf politisch-organisatorischen, auch quantitativen Fragen liegt, also die Sache eher „von oben und außen“ betrachtet wird, geht es mir hier, wie schon in mehreren Beiträgen (2008, 2009, 2011) und vielen Unterrichtsmodellen (s. u.), mehr um „Erfahrungsgeschichte von unten und innen“ (auf allen Seiten).

„Aufnehmende“ – und deren Teilgruppen – zu unterscheiden sind. Traditionell wird aber viel mehr auf die „Einwanderung“ und die „Aufnehmenden“ geschaut als auf die – teils durchaus negativen – Konsequenzen für die „Abgebenden“ bei „Auswanderung“; man denke als Extremfall nur an den transatlantischen Sklavenhandel des 16. bis 19. Jahrhunderts oder an den „brain-drain“ der US-Amerikaner gegenüber anderen Nationen (etwa die Hälfte der US-Nobelpreisträger sollen Einwanderer sein).

Zwischen „Win-Win“ und „Loss-Loss“? - Vor- oder Nachteile für Herkunftsregion und Aufnahmeregion

Herkunftsland Aufnahmeland	Vorwiegend „Win“	Ziemlich indifferent	Vorwiegend „Loss“
Vorwiegend „Win“	Posener Bamber (ab 1720)??	Orientalische Juden nach Israel (1948/51)??	Transatlantischer Sklavenhandel (16. bis 19. Jhd.)??
Ziemlich indifferent	<i>Besiedelung Islands durch Skandinavier (um 900)??</i>	<i>Gegenseitiger Austausch bei schweizerisch-österreichischen „Ehen“ (seit jeher)??</i>	Emigration jüdischer Deutscher in die USA (1933/39)??
Vorwiegend „Loss“	Nakba von Palästinensern aus Israel (ab 1947)??	Holländische „Täufer“ in Münster (1534/35)??	Odsun von Deutschsprachigen aus der Tschechoslowakei (1945/46)??

Tabelle 1

Zudem wird man über „Gewinne“ und „Verluste“ – selbst für ganz konkrete Gruppen – häufig keineswegs einig werden. Das Problem liegt ja darin, dass kurz- und langfristige Wirkungen durchaus nicht in der gleichen Richtung gehen müssen und dass die Kriterien für „Vorteile“ und „Nachteile“ selten bis nie konsenshaft festzulegen sind. Was für die einen als Gewinn erscheint (z. B. „Pluralismus“ und „Heterogenität“), beklagen andere als Verlust (von „Einheitlichkeit“ und „Zusammenhalt“). Bei verschiedenen Gruppen innerhalb der Wanderer wie der Einheimischen oder Verbleibenden können die Verhältnisse durchaus abweichen.

Nötige Unterscheidung von „Müssen“, „Sollen“, „Wollen“ und „Können“

Wanderungsmotive können, wie erwähnt, sehr verschieden sein. Reines Abenteuerum ist eher selten (Wikinger? Spanische Konquistadoren in Amerika? Korsaren? Bandeirantes? Cangaceiros?), eine hohe Unzufriedenheit – oder materielle Not – in der vorherigen Existenz sollte man eigentlich immer schon voraussetzen. Armut durch Übervölkerung und Umweltprobleme dürfte häufig sein; Gesellschaften schicken Überflüssige, Elende und Schädliche gerne weg (und das vom Altertum mit seinen „*ver sacrum*“ über das 19. Jahrhundert mit „Zwangsauswanderung auf Gemeindegeldern“ bis heute, alles um der Malthusschen Falle von Überbevölkerung und Verelendung zeitweise zu entkommen). Minderheiten werden oft mit Benachteiligungen, Einschüchterungen, Drohungen, Pogromen verdrängt. *Ethnic* und *religious cleansing* sind – leider! – recht häufig gewesen. Bis zu systematischer Deportation (Sträflinge, Oppositionelle) und Ermordung ist es – seit der Antike – nicht weit, obwohl das ja „Untertanen“ und „Steuerpflichtige“ kostet, also gerade von zynisch-klugen Herrschern meist eher vermieden wird.

Die Migranten selbst (z. B. Sklaven, Kriegsgefangene, Sträflinge, Verfolgte, Hungernde) haben oft (fast) keinerlei Spielraum: Sie „*müssen*“. Andere allerdings (so Abenteuerer, Siedler bei Binnen- und Fernkolonisation) können auch „*wollen*“ („*Etwas Besseres als den Tod finden wir überall*“). Wo aber liegen dann – um auf die Seite der Aufnehmenden überzugehen – die „Schwellen“ zwischen den scheinexakten sprachlichen Termini „Migration“, „Flucht“ und – neuerdings menschenrechtlich fundiertem – „Asylanspruch“? Was rechtlich genau festgelegt sein muss, ist historisch (ökonomisch-ökologisch, politisch, sozial, kommunikativ-linguistisch, kulturell, religiös...) ein Feld feinsten Übergänge – und damit je situativer Auslegungen. Dringend zu unterscheiden sind vier Formen des Umgangs mit Migranten:⁹

- „*Müssen*“ bedeutet nicht nur moralische, sondern rechtlich zwingende Verpflichtung, z. B.: „*Abfall vom Islam wird in vielen fundamentalistischen Staaten mit dem*

⁹ *Politisch-humanitäre Programmatik ist nicht gleich positivem Recht.* Die Untauglichkeit des alltags-sprachlichen „Flüchtlings“-Begriffs hat sich erwiesen. Es besteht eine Fast-Identität des engeren rechtlichen Flüchtlingsbegriffs („nach Genfer Konvention“) mit Asylberechtigung, aber bei Ausschluss von „*Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen*“ (erst recht „*Klima- und Armutflüchtlingen*“), weil für Asyl konkrete „*Verfolgung*“ entscheidend ist. Das wird zurzeit oft übersehen. Einwanderungswillige (Arbeitssuchende), Migranten (Wirtschafts-, Diskriminierungs-, Armut- und Klimageschädigte, z. B. Roma und Sinti vom Westbalkan, gleichgeschlechtlich Orientierte aus muslimischen Ländern), antragstellende/anerkannte Flüchtlinge (UN: Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, Art. 1 [in Kraft 1954, auf Neu-Fälle nach 1951 erweitert 1967]) und Asylbewerber/ Asylberechtigte (Art. 16a GG) müssen strikt unterschieden, teilweise neu und vielleicht massiv enger als zuvor (?) definiert werden (logisch keineswegs überzeugend, aber pragmatisch zwingend?).

Tode geahndet; drohende Todesstrafe wegen Inanspruchnahme des Menschenrechts auf Religionswechsel ist ein eindeutiger, nicht wegzuwischender Asylgrund.“

- „Sollen“ heißt ein ethischer Anspruch an sich selbst und andere – mit fraglicher Verbindlichkeit (?), z. B.: *„Europa wird unglaublich, wenn es seinen humanen Werten in der Praxis nicht gerecht wird. Wir sollten uns wirklich am Riemen reißen, auch wenn es unbequem wird.“*
- „Wollen“ ist die auch dem wohlverstandenen eigenen Interesse entsprechende/entspringende Bereitschaft, z. B.: *„Deutschland wünscht und erlaubt – wegen seiner schrumpfenden Bevölkerung – die Zuwanderung von qualifizierten jungen Arbeitskräften wie InformatikingenieurInnen und AltenpflegerInnen, darf aber rasches Erlernen der deutschen Sprache – und Einhaltung der deutschen Rechtsordnung – verlangen und kontrollieren.“*
- „Können“ meint die – bei zumutbarer Anstrengung realistische – Erreichbarkeit, z. B.: *„Ein Land von 80 Mio. Einwohnern vermag – bei allem Wohlstand und aller Liberalität – unmöglich Dutzende oder Hunderte von Millionen Arbeitssuchende oder Klimaflüchtlinge aufzunehmen, darf also auch nicht solche Hoffnungen erwecken.“* Lassen sich „Wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren“ und „Not kennt kein Gebot“ beliebig weit auslegen? Endet dann nicht jede Ethik?

Menschenrechte – als Begriff¹⁰ – schwanken nämlich zwischen uneingelöstem pathetischem Programm-Versprechen („Deklarationen“, „UN-Beschlüsse“) und einklagbarem positivem Recht („Pakte/Konventionen“ und „Gerichte“, z. B. „Europäische Menschenrechtskonvention“ seit 1953 und „Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte“ seit 1959/1998). Es geht also darum, *Müssen* (Verpflichtetsein: „*pacta sunt servanda*“), *Sollen* (Moralforderung: „*Europäische Werte*“), *Wollen* (Bereitschaft: „*wo kein Kläger, da kein Richter*“, „*Machiavellismus, Nationalegoismus und Machtlogik*“, „*Staatsräson*“ als „*sacro egoismo*“) und *Können* (Leistungsfähigkeit: „*ultra posse nemo obligatur/tenetur*“) als nicht identisch – ja krass und schmerzlich gegensätzlich – wahrnehmen. „*Asyl kennt keine Obergrenzen*“ ist z. B. eine rechtlich triftige, aber nur eine normative Aussage.

¹⁰ Es treten dabei Konfliktzonen und Spannungsfelder (wenn nicht „Unvereinbarkeiten“, „Widersprüche“) innerhalb der Menschenrechtslisten, -programme und -verbürgungen (und ihrer drei Generationen) selbst auf. Diese werden programmatisch und dogmatisch heftig abgeleugnet (auch von den UN selbst), sind aber real existent, ebenso wie unvermeidliche Abwägungsnotwendigkeiten in Nothilfe- und Konfliktfällen (vom Bundesverfassungsgericht – bei Anerkennung persönlicher Verantwortung – explizit verworfen, vermutlich um Dammbücke zu verhindern).

Es ist noch schlimmer: Unbedachte Berufungen auf „Müssen“ können sich als folgenloses Gerede oder als folgenreiche, einen „Sog“ auslösende „Gesinnungsethik“ herausstellen, während „Verantwortungsethik“ (beides nach Max Weber 1919) u. U. ein Eingeständnis des „Nicht-Könnens“ verlangt (hinter dem sich aber „Nicht-Wollen“ leicht verstecken kann). Es gibt bekanntlich oft absolut zynisches Reden über „Menschenrechte“, die z. B. von massenhaft blutigen Diktatoren und traditionalistischen Frauenverächtern unterschrieben wurden, in der festen Absicht, sich niemals daran zu halten. Es kommt aber auch viel hoch-edle unverbindliche Programmatik vor, die fast ebenso verantwortungslos wirken kann, weil sie falsche Hoffnungen weckt. Nötig ist stattdessen, wie Ex-Bundeskanzler Helmut Schmidt immer wieder betont hat, ernsthafte konkrete Arbeit am Einzelfall, möglichst ohne pathetisch-programmatische Floskeln.¹¹

Diskriminierung und Entrechtung deutscher Einwanderer in ‚Pennsylvanien‘ (um 1750)!

Es folgt ein erfreulicheres, zudem heute überaus erheiterndes Beispiel:¹² Ausgerechnet in Pennsylvanien, der Koloniegründung einer christlichen Sekte von aus England vertriebenen Pazifisten, kam es später, kurz vor dem Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg (1775 bis 1783), zu ziemlich schweren Konflikten zwischen der Mehrheit der britischen Ersteinwanderer und einer starken Minderheit späterer deutscher („dutch“ heißt hier nicht „niederländisch“!) Nachfolger. Zur Vermeidung von „Überfremdung“ und „Identitätsverlust“ wurde deren massive rechtliche Benachteiligung ausgiebig diskutiert, wenn auch nicht auf Dauer durchgesetzt.¹³

¹¹ So, mit der *Verwechslung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik*, hat Alain Finkielkraut (ZEIT 26. November 2015, 52) am Beispiel Merkel eindrucksvoll argumentiert (man muss seinen Vorwürfen im Detail nicht folgen). Aber diese Unterscheidung („Müssen“ = „Rechtszwang“, „Sollen“ = „Moralideal“, „Wollen“ = „Einsatzbereitschaft“, „Können“ = „Leistungsvermögen“) ist viel wichtiger als die Gefechte um Wortklaubereien zwischen „Transitzonen“, „Hotspots“, „längerfristigen (dauerhaften) Erstaufnahmelagern“, „Ankerzentren“, die möglicherweise ohnehin bei der Realisierung wieder einmal scheitern oder deren Differenzen verschwinden. Schon gar sind „Obergrenze“ und – niemals durchsetzbare – „europäische Kontingentlösung“ wenig hilfreich.

¹² Bodo von Borries, „‚Staatsnation‘ und ‚Nationalstaat‘. Grenzen und Möglichkeiten multiperspektivischer Betrachtung und relativierender Historisierung“, in: Robert Maier (Hg.), *Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen. Nationalgeschichte im Schulunterricht in Ostmitteleuropa*, Hannover: Hahn, 2004, 304–309 und Bodo von Borries, *Durchbrüche von Wirtschaft und Wissenschaft – Krisen von Umwelt und Innenwelt? Versäumte Lektionen zur Ökologie- und Mentalitätsgeschichte*, Herbolzheim: Centaurus, 2006a, 188–193.

¹³ Aus einem Gutachten Benjamin Franklins: „*Die Beobachtung einer allzu zahlreichen Einwanderung von Deutschen nach Pennsylvanien ist, so glaube ich, eine sehr richtige. Dies wird in ein paar Jahren eine deutsche Kolonie werden: Statt daß sie unsere Sprache erlernen, müssen wir ihre lernen – oder wie in einem fremden Land leben. Schon beginnen die Engländer bestimmte Nachbarschaften zu verlassen, die von Deutschen umgeben sind, weil sie durch die unsympathische Art unvereinbarer Sitten beunruhigt werden. Mit der Zeit wird eine ganze Anzahl wahrscheinlich die Provinz aus dem gleichen Grunde verlassen. Übrigens leben die Deutschen ärmlicher und sind dadurch fähig, die Engländer bei*

Jedenfalls für Deutsche kann der systematische Perspektivenwechsel zu einem Fall diskriminierter deutscher Auswanderer (statt angstmachender ausländischer Einwanderer) überaus hilfreich sein. Schon die Tatsache, dass ausgerechnet eine angebliche Unzuverlässigkeit der Deutschen im Kampf gegen „blutigieriger Indianer“ unterstellt wurde, verblüfft – bis zur Komik – angesichts einer programmatisch pazifistischen, den Wehrdienst verweigernden Gründer-Religionsgemeinschaft wie den Quäkern in Pennsylvanien. Längst vor einer möglichen „Überfremdung“ durch zu viele „primitive“ Deutsche hatte die Identität Pennsylvaniens sich bereits gründlich geändert.

Die britisch-amerikanischen Ressentiments gegen die *Pennsylvanian Dutch* gleichen bis zur Lächerlichkeit den heutigen deutschen Reserven gegenüber den eingewanderten Deutsch-Türken. Ohne Schmunzeln und Lachen kann es nicht abgehen, wenn ausdrücklich „*Prämien für Mischehen*“ als Integrationshilfen vorgeschlagen, aber abgelehnt werden, weil – mit angeblich guten Gründen – ohnehin niemand zu einer solchen Kultur- bzw. Grenzüberschreitung bereit wäre. Den deutschen Männern wären britische Frauen viel zu faul und untüchtig, den britischen Männern deutsche Frauen viel zu „hässlich“ und „unangenehm“. So jedenfalls äußerte sich explizit der hochangesehene Benjamin Franklin, als er 1751/53 für den Gouverneur der Kolonie gutachtete.

Vor allem wird auch das Spannungsfeld zwischen (egoistischen) Interessen, d. h. Gruppenvorteilen (Franklin selbst war z. B. Unternehmer und Buchdrucker, d. h. hatte von konkurrierenden deutschen Verlegern Nachteile) und (universalistischer, eigentlich schon „menschenrechtlicher“) Fairness bzw. Gerechtigkeit (Franklin war Wissenschaftler, Aufklärer, Demokrat und später „Vater der US-Unabhängigkeit“) ausdrücklich erörtert.¹⁴ „*Exemplarische*“ Sinnbildung, d. h. klug überlegte Anwendung auf heutige Probleme und Handlungschancen, ist da ganz naheliegend und spannend (das wurde in

der Arbeit und im Handel zu unterbieten, die dadurch extrem belästigt und folglich verärgert werden. Deshalb kann es keine herzliche Freundschaft oder Einheit zwischen den beiden Nationen geben. Wie sie gute Untertanen und wie sie treu gegenüber den britischen Interessen werden können, ist eine überlegenswerte Frage“ (zitiert nach von Borries 2006a, 190)

¹⁴ Nochmals aus den Gutachten Franklins: „*Bezüglich der Deutschen sollten, denke ich, Maßnahmen von großer Milde benutzt werden und nichts, was wie eine auferlegte Härte aussieht. Ihre Vorliebe für ihre eigene Sprache und Sitten ist natürlich; sie ist kein Verbrechen. Wenn Leute durch das Versprechen von Privilegien veranlaßt werden, ein neues Land zu besiedeln, sollten diese Versprechen auf Treu und Glauben eingehalten und die Privilegien niemals verletzt werden. Wenn das doch geschieht, wie sollte man uns jemals wieder glauben, wenn wir eine andere Kolonie zu bevölkern wünschen? Ihr erster Vorschlag, englische Schulen bei ihnen zu errichten, ist ausgezeichnet, wenn sie [kosten]freie Schulen sind, und kann unterstützt werden. (...) Wenn sie englischen Unterricht umsonst haben können, werden sie nicht für deutschen Unterricht bezahlen, wie sehr auch immer sie ihre eigene Sprache lieben.*“ (zitiert nach von Borries 2006a, 191f.)

Schule und Hochschule mehrfach erprobt).¹⁵

Gibt es da eine Verallgemeinerung des historischen Beispiels einer – nach kurzer Krise – gelingenden „Win-Win-Konstellation“, außer dass beide Seiten sich bewegen müssen und Konflikte auszuhalten sind? Bei „Einwanderung“ handelt es sich um eine *Pragmatikfrage* („sacro egoismo“ bei „Fachkräftemangel“, Interesse an „brain drain“ und „head hunting“ zum Schaden der Herkunftsgesellschaft, besonders lebhaft seitens der USA). Bei „Armut-/Elends-, Hunger- und Umwelt-/Klimaflucht“ dagegen geht es um eine *Humanitätsfrage* („Mitleid“ und „Verantwortung“). Schließlich ist bei „Asylanträgen“ („Grund- und Menschenrechte im Grundgesetz“, „Internationale Menschenrechtspakte oder -konventionen“) eine *Rechtsfrage* gestellt.¹⁶ *Die Unterscheidung von „Fakten“ und „Normen“, von „Interessen“ und „Pflichten“ ist jeweils absolut grundlegend (und dennoch historisch wandelbar).*

„Integration“ als („verbindliches“?) Ziel schwankt zwischen „Total-Assimilation“, „rechtsförmlicher Einbürgerung“ und „Gettoisierung“ („Parallelgesellschaften von Minoritäten“, z. B. heute mit Minderjährigen-Zwangsheiraten und Familien-Ehrenmorden). Dabei ist in allen Konstellationen mit mehreren Generationen – sowie mit massiven Rückschlägen (bei enttäuschten Ressentimentgeladenen und von Fundamentalismus Gefährdeten) – als erwartbarer Dauer und mit Konfliktbelastung des Prozesses hin zu gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz zu rechnen.

Beides (Toleranz und Akzeptanz) darf man keineswegs verwechseln; denn „Duldung“ („Da man Euch nachweislich weder alle überzeugen noch alle totschiessen kann, muss man Eure Bestrafung dem Teufel in der Hölle überlassen!“) und „Anerkennung“ („Ihr seid anders – aber das bereichert uns. Denn wir können mit Euch Geschäfte machen, Fest-Mahlzeiten teilen und Ehen eingehen!“) sind zweierlei Stiefel. Auf dem Wege zur Anerkennung bilden, wie erwähnt, „Commercium“, „Commensalität“ und „Conubium“ die drei grundlegenden Schritte.¹⁷

¹⁵ Nebenbei: Das Problem löste sich damals schnell von alleine. Im Unabhängigkeitskrieg 1775/83 – auch gegen die mit England verbündeten „Native Americans“ – bewährten sich die „Pennsylvanian Dutch“ vorzüglich. Sie assimilierten sich – bis auf bescheidene Reste von Folklore – rasch und perfekt, so dass sie heute eine – wenn auch kaum noch zu identifizierende – Lieblingsminderheit der US-Amerikaner (wie die „Bamber“ in Polen) sind.

¹⁶ Das aber schließt „Grauzonen“ (Auslegungsspielraum, Gerichtsentscheidungen, Gesetzesänderungen, Formen von „Duldung“, Zwischenstatus „Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention“ von 1951) nicht aus.

¹⁷ Nochmals: Der Grad an „Fremdheit“, Anderssein („Alterität“), einerseits und an „Interkulturalität“ („Austausch“) andererseits lässt sich an „Commercium“ (Handelsverkehr), an „Commensalität“ („Tafel- und Festgemeinschaft“) und an „Conubium“ (Heiratsmöglichkeit) festmachen und messen. Mit wem man Geschäfte macht, mit wem man isst und feiert und mit wem man seine Tochter verheiratet, das sind drei klassische – grundverschiedene – Schritte der „Integration“, auch mindestens eine Frage

Deutsche „Willkommenskultur“ für Flüchtlinge (1823 und 1831): ‚Griechenlieder‘ und ‚Polenlieder‘!?

Flüchtlingskrisen sind nicht ganz neu; hier soll nur ein berühmtes Gedicht aus dem frühen 19. Jahrhundert zitiert werden.

Wilhelm Müller (aus den „Griechenliedern“, in diesem Falle von der Zensur verboten):

Die verpestete Freiheit

*Was schreit das Pharisäervolk so ängstlich durch die Länder,
Die Häupter dick mit Staub bestreut, zerrissen die Gewänder?
Sie schreien: Sperrt die Häfen zu, umzieht mit Quarantänen
Die Grenzen und die Ufer schnell vor Schiffen und vor Kähnen!
Die Pest ist unter ihrer Schar. Da seht die Strafgerichte,
Damit des Herrn gerechte Hand Empörer macht zunichte!
Die Freiheit selber, wie es heißt, ist von der Pest befallen,
Und flüchtet sich nach Westen nun mit ihren Jüngern allen.
O seht euch vor, daß in das Land die Freiheit euch nicht schleiche,
Und der gesunden Völker Herz mit ihrem Hauch erreiche!
Sie kleidet sich zu dieser Zeit in vielerlei Gestalten:
Bald Weib, bald Mann, bald nur ein Kind, bald hat sie greise Falten.
Drum lasset keinen Flüchtling ein, der kommt vom Griechenlande,
Daß nicht die Freiheit ihre Pest bring in die guten Lande!¹⁸*

Der Text des liberal-aufgeklärten Dichters Wilhelm Müller, des „Griechenmüller“ (auch Autor von Schuberts Liederzyklen „Die schöne Müllerin“ und „Winterreise“), ist im Hauptteil natürlich tief ironisch gemeint, was nur durch das Wort „Pharisäervolk“ in der ersten Zeile aufgedeckt wird. Eine Spaltung der deutschen Gesellschaften (vieler Klein- und Mittelstaaten) in konservativ-reaktionäre Fremdenhasser und eine liberal-weltoffene Willkommenskultur für Flüchtlinge gab es auch schon im frühen 19. Jahrhundert. Gerade die Progressiven erhofften von jedem Aufstand einen Völkerfrühling und einen Demokratieschub. Dagegen sahen die Regierungen in jeder Solidaritätsbekundung mit aufmuckenden Untertanen (Griechen gegen den Sultan der Osmanen, Polen gegen den Zar aller R[e]ussen) nur eine Bedrohung der Friedhofsruhe der restaurati-

der Sitte, oft sogar rechtlich und religiös festgeklopft. Wie stark ändert sich das in „modernen“ – angeblich post-traditionalen, post-nationalen, säkularisierten und globalisierten – Gesellschaften wirklich? Und auch bei der Mehrheit der – oft viel „traditionaler“ denkenden – Einwanderer selbst?

¹⁸ Wilhelm Müller, *Werke Tagebücher Briefe*, 5 Bde., Berlin: Gatzka, 1995, hier II, 285.

ven „Heiligen Allianz“ (von 1815).

Müller stellt sich äußerlich ganz auf den Standpunkt der antidemokratischen, fremdenfeindlichen und neo-absolutistischen Regierungen. Die Griechenlandflüchtlinge werden als Bedrohung, als ansteckende „Seuche“ der Freiheit und der Auflehnung zwecks Selbstbestimmung, dargestellt – oder eigentlich projiziert. Die medizinisch sinnvolle Quarantäne soll in politisch reaktionären Ausschluss verwandelt bzw. umfunktioniert werden. Umgekehrt und indirekt fordert der Dichter, die Flüchtlinge als Freunde, als Freiheits-Hoffnung und Interkulturalitäts-Chance willkommen zu heißen. Das Gedicht wurde – anders als die große Mehrheit unter den „Griechenliedern“ Müllers – von der Zensur verboten; die Ironie war – auch dank der Zeilen 1 und 2 – durchschaut worden.¹⁹

Die flüchtlingsfreundlichen Reaktionen im deutschen Bürgertum – vor allem ein „begeisterter“ Empfang der „Polen“ von 1831 nach dem ersten großen Aufstand gegen den Zaren – waren trotz Zensur und Verboten allgemein. Einzelne dieser 50.000 polnischen Emigranten nach Westen (80.000 andere wurden vom Zaren nach Sibirien verbannt!) stiegen dann sogar zu militärischen Oberbefehlshabern der „demokratischen“ Aufstände 1848/49 in Baden (Ludwik Mierosławski u. a. gegen den späteren deutschen Einigungskaiser Wilhelm I., der damals noch der „Kartätschenprinz“ genannt wurde) und Ungarn (Józef Bem u. a. in Siebenbürgen gegen die Generäle des Zaren Nikolaus, der schon 1831 Sieger geblieben war), konnten aber die Revolution nicht retten.

Die Regierungen mögen die ewigen Revoluzzer Mierosławski und Bem (der in die Türkei floh, d. h. auswanderte, und mit vielen tausend seiner Mitkämpfer Muslim wurde, d. h. sich assimilierte, was in Polen peinlich berühren musste und daher meist verschwiegen wird!) schlicht für Terroristen – wie 1534/35 Jan van Leiden in Münster – gehalten haben; sie durften sich jedenfalls bestätigt fühlen. Ein so großer Polen- und Flüchtlingsenthusiasmus kam später nie wieder vor. Schwere Enttäuschungen und Ressentiments entstanden bald auf allen Seiten. Und heute?²⁰

Über den vollzogenen Migrationen (2015/16 wie 1831) darf man auch die Verhinde-

¹⁹ Um sich die abgründige Kehrtwende zur gegenwärtig drohenden bzw. begonnenen Herrschaft von mitleidlosen, fremdenhassenden und flüchtlingsabweisenden Rechtspopulisten in Ungarn, Polen und Österreich klarzumachen, sollte man das Gedicht des Österreicher und Ungarn Nikolaus Lenau über die geschlagenen und fliehenden polnischen Aufständischen von 1830/31 hinzufügen (vgl. Lenau o. J., I, 76f.). Die „Karlsbader Beschlüsse“ gegen „gemeingefährliche Demagogen“ wurden dennoch staatsseitig kräftig durchgesetzt; es galt: „*Ein kluges Gedicht, und schon bist du ‚Demokrat‘!*“ Das war damals nämlich noch ein Schimpfwort (wie in meiner Jugend „*Sozialist*“ und „*Kommunist*“).

²⁰ Auch Schmerz, Mitleid und Hilfsbereitschaft können übrigens zu Fehlern führen. Ist ein Landkrieg gegen den „IS“ geboten oder gefährlich kontraproduktiv? Das ist keine Stellungnahme, sondern eine nötige Frage.

rung, das Verbot von Migration nicht vergessen. Im Juli 1938 fand – angesichts der verschärften Judenverfolgung in Deutschland (damals schon mit Österreich) – eine Konferenz in Évian statt. In der winzigen französischen Stadt (die kleine Schweiz hatte nicht den Mut besessen, die Tagung im benachbarten Genf zu beherbergen) ging es darum, möglichst viele Länder zur Öffnung ihrer Grenzen (Visa und Arbeitsgenehmigungen) für bedrohte und vertriebene Juden zu veranlassen. Außer von Rafael Trujillo, dem blutigen Diktator der Dominikanischen Republik, kamen keine nennenswerten Angebote (nicht selten wegen Sorge vor Antisemiten im eigenen Lande). Die Konferenz verfehlte komplett ihr Ziel.

Die Nazis hatten die Verhandlungen aufmerksam verfolgt; das Scheitern sahen sie als Ermutigung und Ermächtigung zu weiteren, noch brutaleren antisemitischen Maßnahmen an. Letztlich betrachteten sie das als eine internationale Erlaubnis, nach Kriegsbeginn (September 1939) mit der systematischen Ermordung von Juden („Holocaust“, „Shoah“) zu beginnen, zunächst nur in Polen. Ohne die deutsche Schuld mindern zu wollen, ist festzuhalten: In Évian wurde durch Verweigerung der Aufnahme von Flüchtlingen leichtfertig – und egoistisch – eine Chance vertan, den Völkermord noch zu verhindern.²¹ Kann man daraus nicht für heute lernen, d. h. „exemplarisch“ historischen Sinn bilden?

Historische Sinnbildungen zum „Odsun“ (1945/46)!?

Nach den deutschen Verbrechen der Nazizeit wurden aus der Tschechoslowakei 1945/46 etwa drei Millionen so genannte „Sudetendeutsche“ (der Terminus stammt erst aus den Volkstums-Kämpfen des 19. Jahrhunderts!), soweit sie nicht von sich aus geflohen waren, nach Deutschland (und Österreich) transferiert, zwangsausgesiedelt, vertrieben.²² Die angebliche Rechtsgrundlage bestand in den „Benesch-Dekreten“ und einer Entscheidung der Großen Drei auf der „Potsdamer Konferenz“, die – wenn auch vor der „Menschenrechtserklärung“ der UN am 10. Dezember 1948 in Kraft gesetzt – höchst wackelig waren.

Durch Pogrome, Hunger, Erschöpfung, Massaker kamen bei diesem „*ethnic cleansing*“ („Flucht“, „Überführung“, „Vertreibung“, „Deportation“, „Abschiebung“) viele „Deutsche“ um. Jahrzehntelang nannten tschechoslowakische Historiker etwa 2.000

²¹ Borries, Bodo v., „Learning and teaching about the Shoah: retrospect and prospect“, in: *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History*. Published online: 20.03.2017, Pages 1–16. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1298348>.

²² Vgl. Bodo von Borries, „Erfahrene Migration und historische Bildung. Eckpunkte und Perspektiven“, in: *ders., Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Studien zur Bildungsgangforschung 21, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008, 138–154, hier 149–152.

Todesopfer, deutsche etwa 200.000. Nach 1990 stellte eine gemeinsame Kommission fest, dass genaue Angaben nicht zu machen seien, aber ein Verlust von etwa 20.000 Menschenleben realistisch sein dürfte. Schon daran sieht man, wie wichtig es ist, „Multiperspektivität“ zu gewährleisten „Kontroversen“ auszutragen und „Pluralität“ durchzuhalten.²³

Eine annähernde Versöhnung hat sich – gerade wegen des Geschichtsbewusstseins beider Seiten – zwischen der Tschechoslowakei (jetzt Tschechien) und Deutschland als schwieriger herausgestellt als z. B. zwischen Deutschland und Polen, obwohl doch die Anzahl ermordeter Polen (einschließlich jüdischer Bürger) und vertriebener Deutscher im zweiten Falle viel größer war.²⁴ Selbst Präsident Václav Havel hat nur als Privatperson *sinngemäß* sagen können, *dass frühere größere Verbrechen kleineres späteres Unrecht wohl erklären, aber nicht rechtfertigen können*. Dass eine Kollektiv-Bestrafung auch absolut Unschuldiger, u. a. der kleinen Kinder, die nach NS-Vorbild in „Sippenhaft“ genommen werden, nicht rechtens sein kann (z. B. Menschenrechtserklärung der UN 1948), wird nicht beachtet bzw. anerkannt.

Verschiedene Deutungen dieser „Vertreibung“ der „Deutsch-Böhmen“, „Deutsch-Mährer“ und „Deutsch-Slowaken“ (von „Sudetendeutschen“ ist abzuraten, aber schon die Termini sind strittig!) sind ein Musterbeispiel dafür, dass es bei zunehmend multi-, inter- und transkulturellem Geschichtslernen ganz unvermeidlich wird, auf die verschiedenen Sichtweisen von Beteiligten eines Konflikts und ihrer jeweiligen Nachkommen einzugehen, d. h. – es sei wiederholt – „Multiperspektivität“ der Quellenbestände, „Kontroversität“ der Forschungspositionen und „Pluralität“ der Orientierungsangebote, wie sie in der Geschichtsdidaktik stets gefordert werden (vgl. auch „Beutelsbacher Konsens“)²⁵, wirklich und selbstverständlich einzulösen. Dass das in Schulbüchern auch bei minimaler sowie grob einseitiger Quellenlage durchaus möglich ist, habe ich mehrfach

²³ Auch bei anderen Fragen, z. B. manchen Umweltproblemen, ist es oft klug, voll Skepsis bei Aussagen einer Seite mit einer Größenordnung mehr, bei denen der anderen mit einer Größenordnung weniger zu rechnen.

²⁴ So gibt es z. B. – nach dem Vorbild des sehr erfolgreichen „Deutsch-französischen Jugendwerks“ ein – wenn auch kleineres – „Deutsch-polnisches Jugendwerk“ (DPJW), aber kein deutsch-tschechisches. Die Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem in Regensburg und Pilsen (seit 1997) sind – trotz öffentlicher Förderung – dafür kein vollwertiger Ersatz. Die – vom Bundesland Bayern massiv unterstützte – Landsmannschaft der Sudetendeutschen hat *früher* gerne mit dem „Münchener Abkommen“ von 1938 bzw. dessen angeblicher Rechtsgültigkeit gezündelt; und die tschechische Seite findet kein Wort des Bedauerns für die Vertreibung.

²⁵ Vgl. Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Klett, 1977, 179f.

beispielhaft gezeigt.²⁶

Ebenso wichtig ist aber, die verschiedenen „Sinnbildungslogiken“ bei der Beziehung von Vergangenheit auf Gegenwart und Zukunft zu durchschauen, die auf beiden Seiten in Anspruch genommen werden können.²⁷

- Da geht es – „*traditional*“ – nur darum, eine einmal eingetretene, gegründete, gestiftete Sitte, Entscheidung oder Institution auf ewige Dauer zu stellen (bleibende „*Gültigkeit*“ z. B. der Staatsgrenzen oder der Menschenrechte).
- Andererseits kann man eingestehen, dass die Fälle wechseln, aber feststellen, dass sie weiterhin gleichen Regeln folgen, dass man also aus früheren Abläufen bei anderen Beispielen – „*exemplarisch*“ – richtiges, d. h. gutes und/oder erfolgreiches, eigenes Verhalten erlernen kann („*historia vitae magistra*“ – „klug für ein anderes Mal“ werden).
- Es ist aber auch möglich, sich entschieden oppositionell gegen eine bisherige Traditionsfestlegung oder Regelanwendung zu entscheiden: „*kritische*“ Sinnbildung als „*Protest, Opposition und Vorbereitung einer Umorientierung*“.
- Und schließlich kann man – unbeschadet offenkundiger Änderungen auch der Regeln! – eine sinnvolle Kontinuität („Dauer im Wandel“) bei der *Entwicklung* von der Vergangenheit über die Gegenwart in eine – hoffentlich humanere – Zukunft herzustellen versuchen („*genetische Sinnbildung*“), was – jenseits platter Fortschritts- und Niedergangsideen – zweifellos die höchsten Anforderungen an historisches Lernen stellt.

Man kann das gut auf den Odsun anwenden, was hier – der Kürze halber – in Tabellenform geschehen soll.

²⁶ Bodo von Borries, *Römische Republik: Weltstaat ohne Frieden und Freiheit? Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen*. Klett Schulpraxis, Stuttgart: Klett, 1980; Bodo von Borries, *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien, Band 36, Düsseldorf: Schwann, 1986.

²⁷ Vgl. Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln: Böhlau, 1994, 85–90, 150–155, 231–234.

Geschichtslogische Sinnbildungsmuster (nach Rösen 1994)

Bezeichnung	Logik der Sinnbildung	Beispiel „Odsun“ aus der Tschechoslowakei (1945/46): Deutsche Sicht	Beispiel „Odsun“ aus der Tschechoslowakei (1945/46): Tschechische Sicht
„traditionale“ Sinnbildung	Die Erklärung und Legitimation einer bis heute verbindlichen Regelung aus ihrer Gründung/ Stiftung	„Die Entstehung des vierten Stammes im heutigen Bayern“	„Recht hin, Unrecht her! Endlich, erstmals sind wir Tschechen ‚Herren‘ im eigenen Haus geworden!“
„exemplarische“ Sinnbildung	Ein auf neue Situationen/ Probleme übertragbarer Fall einer bleibenden Regel	„Eine vorbildliche Gesetzgebung zum ‚Lastenausgleich‘ für Entschädigung und Integration“	„Was 1945/47 mit den Deutschen geschah, ist heute auch mit unseren slowakischen ‚Zigeunern‘ sinnvoll machbar.“
„kritische“ Sinnbildung	Die Zurückweisung einer zugemuteten Verpflichtung, einer vorgeschriebenen Fallsubsumption oder einer behaupteten Entwicklung	„Nie wieder ‚ethnische Säuberung‘! Aber Versöhnung statt Vergeltung!“	„Auch für uns Tschechen war der Verlust größer als der Gewinn. Senden wir doch endlich positive Symbolgesten!“
„genetische“ Sinnbildung	Eine Kontinuität des Ablaufes – d. h. Dauer im Wandel – trotz sich bisher und künftig ändernder Regeln	„Ein großer Mobilitäts- und Modernisierungsschub für die Bundesrepublik“	„Nationen ändern sich. Völlige Homogenität und absolute Souveränität werden zu Fetisch und Illusion. Also Versöhnung und Transformation!“

Tabelle 2²⁸

Naheliegende „exemplarische“ Sinnbildung – und ihre Verweigerung?!

Rein historisch ist zum „Odsun“ einiges nachzutragen. Mit seinen drei Millionen Ausiedlungs-Opfern ist er natürlich Teil der großen Wanderungsbewegung von „Flüchtlingen“ und „Vertriebenen“ nach Deutschland und Österreich 1945 bis 1948. Sie umfasste die ungeheure Zahl von etwa zwölf Millionen Menschen („Reichsdeutscher“ aus Schlesien, Ostpreußen, Hinterpommern und Neumark wie „Volksdeutscher“ aus Polen, Tschechien, der Slowakei und Ungarn) und ist eines der besten Beispiele gelungener, wenn auch nicht sofortiger (das war und ist eine – allerdings weit verbreitete – Legen-

²⁸ Bodo von Borries, „Erfahrene Migration und historische Bildung“, 2008, 150.

de!), Massenintegration von Flüchtlingen.

Mit einer relativ „vorbildlichen“ – aber auch rigiden – Verwaltung („Zwangseinweisungen in zu große Wohnungen“) und Gesetzgebung („Lastenausgleichsgesetz“ von 1952 mit beträchtlichen Sondersteuern für Einheimische und substanziellen Subventionen für Neuankömmlinge) wurde über eine knappe Generation ein *Ankommen* und *Heimischwerden* gesichert, und das eben nicht als „Unterschichtung“, sondern im Wesentlichen auf Augenhöhe der vorherigen Einwohner. Die „Neuen“ wurden – trotz deutschen Dialekts – anfangs noch oft verächtlich „Polacken“ genannt; aber nach zwanzig Jahren hatte überall schon einer der reichsten Großbauernsöhne das schönste und tüchtigste Flüchtlingsmädchen geheiratet (wie es Goethe in seinem Versepos „Hermann und Dorothea“ schon mehr als 150 Jahre früher bei Vertriebenen aus dem Elsass beschrieben, also empfohlen, hatte)²⁹.

Wie wenig so etwas selbstverständlich ist, zeigt der Vergleich mit dem arabisch-israelischen Unabhängigkeitskrieg (1947/49). Damals gab es in Israel über eine halbe Million jüdische Einwanderer, die aus muslimischen Ländern vertrieben worden waren. Diese – angesichts der geringen Bevölkerungszahl Israels hoch willkommenen – orientalischen Juden („Sepharden“) wurden in Israel integriert, allerdings lange eher in die Unterschicht und mit minderen Lebenschancen. Ihr Aufstieg zu gleichen Rechten und Erfolgen war eine Art innenpolitisches Erdbeben und ersetzte die Arbeitspartei auf der Regierungsbank langfristig durch die Likudpartei (deren Chef, der Ex-Terrorist Begin, selbst allerdings „Aschkenase“ war).

Auf der anderen Seite waren bis 1950 eine halbe bis dreiviertel Million Palästinenser aus Israel geflohen oder vertrieben worden („Nakba“); etwa die gleiche Zahl blieb im Lande. Die Flüchtlinge wurden in den arabischen Nachbarländern nicht willkommen geheißen und produktiv aufgenommen. Noch heute sitzen sie – inzwischen in einer Zahl von mehreren Millionen – meist in Flüchtlingslagern mit UN-Nahrungsmittelhilfen und stellen eines der Hauptprobleme für eine stabile Friedensregelung dar. Man stelle sich einmal vor, wie der „*Kalte Krieg*“ in Europa verlaufen wäre, wenn die erwähnten zwölf Millionen in Deutschland (auch Österreich) nicht einigermaßen untergekommen und am Wiederaufbau beteiligt worden wären!

Übrigens war 1945/48 nur die erste große „Zuwanderungswelle“ nach bzw. in Deutschland. Bis 1961 gingen etwa drei Millionen aus der SBZ (dann DDR) in die Bundesrepublik, zwei Millionen kamen als „Spätaussiedler“ aus Polen. Von den „Gast-

²⁹ Goethe, Johann Wolfgang v., *Herrmann und Dorothea*. Stuttgart: Reclam, 1996 (Original 1797).

arbeitern“ blieben – mit Familiennachzug – gewiss drei Millionen. 1989 und danach wechselten erneut zwei Millionen aus Ostdeutschland (Noch-DDR, dann „neue Bundesländer“) in den Westen; zugleich kamen wiederum mindestens zwei Millionen „Spätaussiedler“, diesmal aus der (Ex-)Sowjetunion (Russland, Kasachstan...) und Rumänien. Nicht vergessen darf man auch Hunderttausende jüdischer „Kontingentflüchtlinge“, jugoslawischer „Bürgerkriegsflüchtlinge“, EU-berechtigter Zuwanderer (Niederlassungsfreiheit, z. B. für Sinti und Roma) und Armut-, Klima- und Verfolgungsflüchtlinge.

Insgesamt kommt man in Deutschland seit 1945 auf etwa 25 Millionen Migranten in 70 Jahren, also durchschnittlich über 300.000 jährlich (wenn auch teilweise nur im eigenen Land bzw. im gleichen [Schrift-]Sprachgebiet). Von diesen wurden viele recht „gut“, andere – vor allem „Nichtmuttersprachler“, „Muslime“ und „people of colour“ – oft ziemlich „schlecht“ integriert. Dem Wirtschaftswachstum scheint das alles nicht erheblich geschadet – teilweise sogar deutlich genützt – zu haben. Jedenfalls gilt der Sache nach – nicht im massiv hinterher hinkenden und oft populistisch verschleiernenden öffentlichen Sprachgebrauch – seit Jahrzehnten: *„Deutschland ist ein Einwanderungsland“*.

Angesichts der einen Million Afrikaner und Moslems von 2015 von einer *„Obergrenze des Könnens“* zu sprechen, ist angesichts dieser Vorgeschichte wenig plausibel. Dass für große Bevölkerungsgruppen die *„Obergrenze des Wollens“* – unter Vernachlässigung einer *„Obergrenze des Sollens“* – längst überschritten ist, steht außer Frage. Eine *„Obergrenze des Müssens“* darf es – bei klaren Asylfällen – nicht geben (denn *„Asyl kennt – verfassungsrechtlich – keine Obergrenze“*); aber auch die „Klarheit“ ist eine juristische Auslegungsfrage. *Es ist – wie schon erwähnt – absolut entscheidend, jeweils „rechtliches Müssen“, „moralisches Sollen“, „interessegeleitetes Wollen“ und „zumutbares Können“ zu unterscheiden.*

Ist die Einbeziehung von *„moralgeleitetem Sollen“* bereits zu *moralistisch* gedacht? Immerhin ist es spannend, die Lage von 1956 in Ungarn, 1968 in Tschechien und 1981 in Polen in Erinnerung zu rufen und mit heute zu vergleichen. Aus allen drei erwähnten (ost-)mitteleuropäischen Staaten gab es bei sowjetischen Eingriffen im „Kalten Krieg“ beträchtliche Auswanderungswellen massiv oder indirekt verfolgter Gruppen, die im Westen mit großer Sympathie und Empathie willkommen geheißen, untergebracht, zeitweise oder dauerhaft integriert wurden (ich selbst habe Betroffene dieser Wellen als enge Freunde auf Lebenszeit). Heute weigern sich alle drei – national-konservativen –

Regierungen (auch Mehrheiten der Gesellschaften?), Asylsuchende und Kriegsflüchtlinge aus Syrien in nennenswerter Zahl aufzunehmen. Da bieten sich einige Fragen zur Diskussion an:

- Ist das geschichtsvergessene, empathieverweigernde Undankbarkeit, die zu keinem Perspektivenwechsel mehr fähig und bereit ist?
- Liegt eine klare Verletzung der Goldenen Regel „*Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg' auch keinem andern zu!*“ vor?
- Geht es um offenen, expliziten, vertragswidrigen Menschenrechtsbruch, der an sich vor dem „Europäischen Menschenrechtsgerichtshof“ juristisch auszuhebeln wäre?
- Kann der harte Aufnahmestopp als weise Vermeidung künftiger Konflikte mit islamischen – gar islamistisch-terroristischen – Minderheiten im eigenen Land angesehen werden?

„Befreiung“, „Verlust“, „Unterjochung“ oder „Neubesiedlung“ Ungarns (um 1700)!?

Beim nächsten Beispiel³⁰ soll es um die Falle der „Identitätskonkretheit“³¹ gehen. Mit anderen Worten: Für verschiedene Adressaten gibt es ganz verschiedene Geschichten. Viele werden die Kriegs- und Siedlungsprozesse in Ungarn um 1700 – bald nach der zweiten Belagerung Wiens durch die Osmanen (1683) – im Umriss kennen, vielleicht ohne zu bedenken, dass auch „Eroberungen“ und „Rückzüge“ große Migrationen darstellen. 150 Jahre war Ungarn gespalten gewesen. Nur Kroatien und die Slowakei („Oberungarn“) waren früh, wenn auch selten unumstritten, „österreichisch“ geworden; die zentrale Tiefebene und Siebenbürgen („Transsylvanien“) wurden direkt oder indirekt osmanisch beherrscht. Nun fiel, unter dem Feldherrn „Prinz Eugen“, Ungarn ganz an eine christliche Macht zurück, jetzt allerdings Österreich bzw. die Habsburger, nicht mehr ein selbstständiges Ungarn.

Das Wort „Befreiung“ oder „Rückgewinn“ unter Prinz Eugen geht den meisten in Deutschland (wohl auch Österreich) nur allzu leicht über die Lippen. Der war übrigens ein Einzel-Einwanderer aus Frankreich bzw. Italien und stieg in Österreich – ohne Ein-

³⁰ Vgl. Bodo von Borries, „Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot“, in: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, 30–35.

³¹ Jan Assmann, „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, 9–19.

bürgerung! – zu höchsten Machtpositionen und Ehren auf. Man lebte eben noch im “vor-nationalen“ Zeitalter. Jetzt ist wichtiger: Dass man aus osmanischer – und heutiger türkischer – Sicht selbstverständlich vom „Verlust“ – wenn nicht „Raub“ – Ungarns spricht, ja nach Präsident Erdogan gewiss sprechen soll (so auch bei Deutsch- und Österreichisch-Türken der ersten bis dritten Generation in der Schule!), ist nicht ebenso geläufig.

Bei diesem Beispiel braucht man wirklich einen Perspektivenwechsel und zusätzliche Informationen. Als Österreich etwa ab 1711 fest im Sattel saß, war das Land weit- hin entvölkert, und zwar keineswegs nur durch den Krieg mit den Osmanen selbst oder die Flucht muslimischer Bevölkerungsteile, sondern durch lange und bittere Aufstände von ungarischen Adligen und Bauern (Kuruzenkriege, besonders 1678 bis 1687/88 und 1703 bis 1711, aber auch schon 1672 bis 1678, sogar 1664 bis 1671). Dem ungarischen Chauvinismus – und dem allgemeinen ungarischen Geschichtsbewusstsein längst vor Orban – gelten diese überaus grausamen „Bürgerkriege“ (Ungarisch- wie Deutschsprechende kämpften stets auf beiden Seiten!) als heldenhafte Freiheitskämpfe gegen fremde Unterjochung.³²

Bei der Wiederbesiedlung und Wehrbauernverteidigung (fast 2000 km lange „Militärgrenze“) – großenteils mit orthodoxen, aus dem Osmanenreich geflohenen Serben, aber auch mit Kroaten, Deutschen, Walachen usw. (weniger jedoch mit Ungarn, Magyaren, die es eben kaum gab) – wurde u. a. die Grundlage dafür gelegt, dass der ganze südöstliche Landesteil Ungarns nördlich von Donau und Save (Batschka, Banat und Wojvodina, z. B. Novi Sad) 1919 ans im Ersten Weltkrieg siegreiche Serbien – bald Jugoslawien geheißen – verlorenging. Dass es 1914 mehr serbische Generale auf österreichischer Seite als auf nationalserbischer Seite gab – wen interessierte das dann noch?

In der serbischen Tradition wird diese frühe österreichische Zeit übrigens als ein Höhepunkt an Religionsfreiheit (für orthodoxe Christen) und nationalem Leben (für Serben) angesehen. Nicht nur im Süden, sondern z. B. in Sentendre („St. Andreas“) ganz nahe an Budapest, entstanden rein serbisch-orthodoxe Städte. Damals war Österreich noch nicht der große Unterdrücker serbischen Volkstums (und „das Gefängnis der slawischen Völker“), sondern geradezu ein Hort der sicheren Unterstützung gegen die Osmanen. Dass gleichzeitig die Protestanten neuem Druck unterworfen („Gegenreformation“, „Blutgerichte“) oder aus Österreich nach Siebenbürgen zwangsdeportiert

³² Die Prominentesten unter den von Habsburg Hingerichteten oder im osmanischen Exil Verstorbenen wurden nach 1867 von Ungarn (z. B. in Košice und Prešov, heute Slowakei) bzw. nach 1918 von Jugoslawien (z. B. in Zagreb, heute Kroatien) in Helden-Gedenkstätten feierlich begraben.

(„Kryptolutheraner“) wurden, ist da nicht einmal ein Schönheitsfehler; es betrifft ja andere, keine Serben.

Jedenfalls hat die „Re-Peuplierung“ oder „Wiederbesiedlung“ Ungarns das Land – bis 1918 – zum Muster eines multinationalen und multireligiösen Staates gemacht,³³ noch um 1848 erschien z. B. die Mehrheit der Zeitungen in Budapest in deutscher Sprache. Erst seit dem österreich-ungarischen Ausgleich von 1867, den Bismarck verursacht (oder verschuldet?) hatte, begann der verzweifelte (und vergebliche) Versuch einer Zwangs-Magyarisierung aller in der ungarischen Reichshälfte Lebenden. Die erbitterten Nationalitätenkämpfe endeten 1919 mit dem Verlust von etwa drei Vierteln des bisherigen Staatsgebietes an Jugoslawien (Kroatien und Serbien), (Tschecho-) Slowakei, Rumänien und Österreich. Dieses Trauma ist in Ungarn bis heute nicht verarbeitet.³⁴ *Das alles sind – teils sehr bewusst, teils ganz verdrängt – Folgen von Einwanderungen und Auswanderungen.*

Das Phänomen ist spannend genug, seine Behandlung heute, z. B. in einer österreichischen Schulklasse mit fünf einheimischen, fünf türkischen, fünf ungarischen und fünf serbischen Kindern (das könnte vorkommen!), noch viel aufregender. Einfach der Heldenlinie „Befreiung durch den Prinzen Eugen“ zu folgen, ist fachlich wie moralisch wie pädagogisch unzulässig. Mit massivem – und sei es untergründigem – Widerstand fast aller Eltern, der sich in den Herzen der Kinder vermutlich durchsetzt, müsste zudem gerechnet werden. Auf der Ebene der „multiperspektivischen“ Quellenauswahl, der „kontroversen“ Darstellungen und Deutungen sowie möglicher „pluraler“ Gegenwartsbezüge ist stets das Prinzip der Kontraste zu beachten, ohne die Leitidee von Wahrheit und Gültigkeit („empirische, narrative und normative Triftigkeit“) aufzugeben. Das ist unhintergebar geboten, aber vielleicht auch eine gewisse Überforderung.

Historische Identität in Kurz-Autobiografien von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (nach 2000)!

Diesmal soll es um hochbegabte, hochengagierte *Elitejugendliche mit Migrationshin-*

³³ Vielleicht ist es wichtig, dass Ungarn – seit dem frühen Mittelalter – höchst stolz darauf war, ein multiethnisches Reich – gerade auch in seinen Eliten – zu sein (vgl. von Borries 2004, 286–296). Aber das war vor der Erfindung der ansteckenden Seuche „Nationalismus“...

³⁴ Die zeitweilige Wiedergewinnung der Süd-Slowakei (1938), der Ost-Slowakei, d. h. Karpato-Ukraine (1938/39), Nord-Siebenbürgens (1940) und der Nord-Vojvodina (1941) mit Hilfe von Hitler (1938/41–1944/45) macht die Sache nicht besser, sondern schlimmer.

tergrund („MemiMi“) im heutigen Deutschland gehen.³⁵ Es handelt sich um Preisträger von „Spurensuchen. Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ mit automatischem Vorschlag für Stipendien bei der „Studienstiftung des Deutschen Volkes“. Kann man besser aufgenommen, angekommen, arriviert sein als diese jungen Leute (jeweils mit einem besonders günstigen Rechtsstatus)? Kann man mehr als sie die Chance zum „Sitzten auf zwei Stühlen“ statt des Risikos von „Eingeklemmtsein zwischen zwei Stühlen“ haben?³⁶

Dennoch sind auch diese Privilegierten ausgesprochen gestresst bis unglücklich, und zwar besonders in ihrer „historischen Identität“. Geschichte muss ja mental verarbeitet werden, ist stets eine Konstruktion im Kopf, keine „greifbare Wirklichkeit“. Sie kann also auch bewusst oder unbewusst verfälscht oder gefälscht werden. *Und Historie ist eben nicht Vergangenheit, sondern gegenwartsinduzierte Erzählung über vergangene Ereignisse und Wandlungen mit Relevanz für Gegenwart und Zukunft.* Dieser Lebensweltbezug lässt sich zwar verstecken oder verleugnen (auch heftig missbrauchen), aber nicht abschaffen. Sonst gibt es keine Historie mehr.

Die erwähnten Elite-Jugendlichen sehen ihre jeweilige Kultur – und deren Geschichte – nicht anerkannt und gelehrt (sogar an den Universitäten!); ihre (angebliche) „Fremdheit“ wirkt als belastendes „Stigma“ oder „Label“. Ihre Sehnsucht nach „Zugehörigkeit“ geht – auch nach Einbürgerung – nicht zureichend in Erfüllung.³⁷ Der Vorteil, nicht aus dem „Täter- und Mördervolk“ der Deutschen zu stammen, wiegt demgegenüber nicht sehr schwer,³⁸ zumal Erlebnisse mit krassem Rassismus und daher Wiederholungsgänge zur NS-Verfolgung nicht ungewöhnlich sind.³⁹ In den Jahren 2015/16

³⁵ Vgl. Bodo von Borries, *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“ – Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens.* *Geschichtsunterricht erforschen* 3, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2014, 216–219.

³⁶ Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, 154–175.

³⁷ Milad Fahimi schreibt: „Doch es schmerzt in meiner Brust. Manchmal wünsche ich, komplett in einer Identität aufgehen zu können, Teil einer Gemeinschaft zu sein. Es ist diese Sehnsucht, die uns junge Migranten auffrisst, uns innerlich zerreißt. Es ist eine Sehnsucht nach Anerkennung, nach Klarheit und nach Selbstverständlichkeit, ohne den Zwang einer Erklärung. Sich in einem Wort wiederzufinden, in einem Wort aufzugehen: Deutscher. Manchmal sind Worte Poesie.“ (zitiert nach Georgi und Ohliger, 2009, 168f.).

³⁸ Ein typisches Zitat von Karolina Kaleta lautet: „Meine Generation wird mit dem Thema Holocaust und der damit verbundenen Verantwortung in der Schule, an der Universität, in den Medien, in der Politik, in der Literatur im Ausland und im Inland konfrontiert. Vielleicht bin ich unter anderem auch deshalb glücklich darüber, polnische Wurzeln zu haben, weil es schön ist zu wissen, wer man ist, und stolz darauf sein zu können. Auch schätze ich es, Traditionen zu haben, bei denen man nicht erst nachforschen muss, ob sie im Zusammenhang mit einer beschämenden Vergangenheit stehen könnten.“ (zitiert nach Georgi und Ohliger, 2009, 175).

³⁹ Vgl. Viola Georgi, *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg: Hamburger Edition, 2003.

mit ihren massenhaften Brandstiftungen gegen Flüchtlingsunterkünfte gab es dazu vielerlei Anlässe...

Aber allgemeiner gesagt: „Integration“ ist nicht ein Vorgang von einigen Monaten mit Sprachkursen („DaF/DaZ“) und Fitmachen für den (Aus-)Bildungs- oder Arbeitsmarkt. Besonders bei großer sprachlicher, kultureller und religiöser Distanz von den „Einheimischen“ – schon gar bei minderem Rechtsstatus und alltagsrassistischer Benachteiligung – handelt es sich um einen schwierigen Prozess, der mehrere Generationen dauern kann. „Hybride Identitäten“ sind auf diesem Wege schwer vermeidbar, werden aber oft mehr als leidbesetzt und belastend denn als lustvoll und erweiternd erfahren.

Rückschläge in Krisenzeiten sind – ausgehend von beiden Gruppen der Einheimischen und der Zuwanderer – jederzeit denkbar („Reethnisierung“, „Falle des Kulturalismus“).⁴⁰ Auch zweite und dritte Generation können noch resignieren, sich radikalisieren oder weiterwandern. Was die wenigsten wissen: Nach dem Ersten Weltkrieg zog etwa ein Drittel der berühmten „Ruhrgebietspolen“ weiter nach Frankreich und Belgien, und ein zweites Drittel ging ins – jetzt unabhängige – Polen zurück. Nur das letzte Drittel assimilierte sich im Ruhrgebiet selbst ans Deutschtum (nicht ganz ohne NS-Zwangsmaßnahmen). *Fazit: Integration, verstanden als teilweise „Assimilation“ und teilweise „Authentitätswahrung“ der „Neuen“ bei Mentalitätsänderung auch der „aufnehmenden Mehrheit“, ist möglich, aber kein kurzer, fröhlicher Spaziergang, sondern eine schwierige, langfristige Aufgabe von hohem Rang.*⁴¹

Und die Krise 2015/16? Da geschieht ein eigentlich erstaunlich später – weltweiter? dauerhafter? – „*Dammbruch*“ in Form eines unwiderrufbaren Weglaufens zum (angeblich) „*guten Leben und sicheren Leben im paradiesischen Europa, besonders Deutschland (oder Schweden)*“. Das vollzieht sich natürlich – neben elaborierter elektronischer Informationsvermittlung – auch mit zahlreichen naiven Illusionen, traditionalistischen Glaubens-, Wert- und Ehrvorstellungen, ressentimenthaften Projektionen, riskanten Re-

⁴⁰ Vgl. Bettina Alavi, *Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*, Frankfurt/M.: IKO, 1998.

⁴¹ Demgegenüber verläuft die deutsche Diskussion 2015/16/17 ganz unzureichend: Die Forderung nach (!) und das Angebot von (?) sofortiger „Integration“ erfolgt nicht mehr – oder kaum noch – im Sinne von Identitätswahrung und -weiterentwicklung im Rahmen einer „*multi-, inter- und trans-kulturellen*“ Lebensweise („Multikulti“ ist längst ein Schimpfwort und – nach älterer Aussage von Kanzlerin Merkel – „*gescheitert*“ bzw. „*tot*“), sondern eher als eine ganz illusionäre Einklagung sofortiger Ganz- und Zwangs-„Assimilation“ (wie sie – nach allen historischen Erfahrungen – innerhalb kurzer Fristen nur scheitern kann). „Integration“ gelingt jedenfalls nicht durch einen kurzen Deutschkurs in wenigen Monaten und sofortige Arbeitserlaubnis; selbst die „Verfügbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ dürfte bei der Mehrheit – nicht nur der niedrig Qualifizierten oder gar Analphabeten – erst in einigen Jahren gegeben sein. Kulturelle Annäherung dauert zwei bis drei Generationen.

gelumgehungen (anfangs aus Not, später aus Gewohnheit) und skrupellosen Geschäftemachern (aller Art). Das ist „Nord-Süd-Konflikt“ pur und wahrscheinlich ein *langfristiger Strukturwandel, eben ein „Dambruch“*, d. h. nicht ganz ohne mögliche Überschwemmungswirkung.⁴²

Damit wurde die deutsche Gesellschaft in erstaunliche Hilfsbereitschaft sehr weiter Kreise einerseits und massive rechtsextremistische, fremdenfeindlich-rassistische Initiativen einschließlich lokaler kriminell-neofaschistischer Gewalttaten (z. B. Brandstiftungen) an vielen Orten andererseits auseinander getrieben. Erstmals seit 1945 droht seitdem die Daueretablierung einer großen rechtspopulistisch-xenophoben – bis rechtsextrem-neofaschistischen – Massenpartei AfD, wie sie ohnehin schon in den meisten Nachbarländern Deutschlands bestehen („Rechtsruck!“). In Ungarn und Polen stellen diese Kräfte die Regierung, in Österreich und der Schweiz – wie weit auch in Italien und Tschechien? – sind sie beteiligt.

Auch in Deutschland gibt es eine gewisse „*Neigung zur Heuchelei*“. Während noch von „*Willkommenskultur*“ die Rede war, wurden die rechtlichen Bedingungen erneut – wie schon 1993 beim so genannten „Asylkompromiss“ – eingeschränkt und verschärft. Die Mauern der „*Festung Europa*“ werden – wiederum mit Hilfe von (dafür hoch entlohnten) Diktatoren und Potentaten – noch höher gezogen („*keine illegale Einwanderung*“) und es werden „*Sichere Herkunftsstaaten*“ anerkannt, die offenkundig Diktaturen sind, tief in Bürgerkriegen stecken oder gravierende Menschenrechtsverletzungen gegenüber Frauen und Minderheiten (Religionswechsler, Sinti und Roma, gleichgeschlechtlich Orientierte) begehen. Das mag erfolgreich sein, sieht aber arg zynisch aus.

Man lässt *andere* die syrischen Flüchtlinge an der türkischen Grenze stoppen (notfalls mit Schusswaffengebrauch), statt sie *selbst* im Mittelmeer ertrinken zu lassen (oder gar humanitär aus sinkenden Schlauchbooten zu fischen). Auch Brutalität, die man nicht ansehen mag, kann man delegieren. Das Denken in „*Menschenrecht auf Asyl*“ ist wohl

⁴² Vielleicht hat es 2015 wirklich einen Knick oder Knacks gegeben. Diesmal scheinen nämlich die *Lebenslügen* „Sichere Drittländer“ und „Dublin III“ („*Erstankunftsländer*“ als Zuständige und Orte des Asylverfahrens in der EU) auf Kosten der armen Länder in Südeuropa zusammengebrochen. Die Flüchtlingskrise hat damit eine dramatische Verschärfung der EU-Krise (Zusammenhalt, Handlungsfähigkeit, Werthorizont) und eine Bedrohung des Schengen-Abkommens (wenn nicht der Reise- und Niederlassungsfreiheit insgesamt) gebracht. Nach stufenweisem Fall („*Domino-Effekt*“) einiger Schutzmauern der „*Festung Europa*“ (z. B. nordafrikanischer Puffer-Diktaturen) kann man die Aufgabe von absoluter Heimatloyalität, also Massenflucht (aus Verzweiflung, Resignation, Panik, Glückssehnsucht und -illusion) in großen Bevölkerungsteilen von „*Failed States*“ nicht nur der „Dritten Welt“ (Syrien, Irak, Afghanistan, Somalia, Jemen, Pakistan, aber wie steht es künftig mit Türkei, Westbalkan, Ukraine...?), in einer neuen Größenordnung befürchten. Alle Versuche, voll zu Dublin III zurückzukehren, die Liste „Sicherer Drittländer“ wider besseres Wissen „großzügig“ auszuweiten und erneut Pufferdiktaturen hoch zu subventionieren, können weder politisch noch moralisch recht überzeugen.

ganz Europa ziemlich fremd geworden – wie der ganzen Welt die Flüchtlingshilfe im Juli 1938 auf der Konferenz von Évian, deren Scheitern die NS-Führung als implizite Ermutigung/Aufforderung ansah, die Judenverfolgung weiter zuzuspitzen – bis zum systematischen Völkermord in der Shoah (s. o.).

Versuch eines Fazits

1. Migration ist das Normalste von der Welt (häufig, alltäglich, unvermeidlich...), allen – aufmerksamen – HistorikerInnen seit Jahrhunderten detailliert bekannt und neuerdings vielfach besprochen. Migration verläuft jeweils ganz verschieden. Sie kann – für Migranten, Abgebende und/oder Aufnehmende – Vorteile und Nachteile bringen, Probleme stellen oder lösen. Sie eröffnet Handlungsfelder, verursacht jedoch leider oft auch Kurzschlüsse. Über Nutzen (Vorteile) und Schaden (Nachteile) werden verschiedene Beteiligte in der Abgaberegion wie der Aufnahmeregion oft keineswegs gleicher Meinung sein, und das empirisch (Einigung über die Fakten) wie normativ (Einigung über die Kriterien).⁴³
2. Die moralische Frage der „Menschenrechte“ ist zwingend einzubeziehen, aber in „Verantwortungsethik“, nicht „Gesinnungsethik“ zu übersetzen.⁴⁴ Eine begriffliche Unterscheidung von „Müssen“ (Rechtsverpflichtung), „Sollen“ (Moralanspruch), „Wollen“ (Interessenlage) und „Können“ (Zumutbarkeit) ist extrem wichtig. Der weitgehende Verlust der „europäischen Werte“, nämlich jeder ernsthaften Rückbeziehung auf die „Menschenrechte“ 2015/16, ist beklagenswert. Die beiden Beispiele „Évian 1938“ (negativ) und „Prag 1968“ (positiv) sollten wenigstens erwähnt werden und legen eine „exemplarische“ Sinnbildung nahe. Was wollen wir? Das darf – allerdings nur jenseits der Menschenrechtsverträge – jedes Staatsvolk, jede Bürgerschaft selbst festlegen, wenn sie sich auch durch übertriebene Selbstisolation oder völlige Selbstaufgabe leicht schaden kann.
3. Im Ergebnis sind Multi-, Inter- und Trans-Ethnizität bzw. -Kulturalität von Gesellschaften zu unterscheiden. Es kann nämlich zu Assimilation („Schmelztiegel“,

⁴³ Dass die jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Wanderungen eine entscheidende Rolle spielen, ist trivial und wurde schon an Beispielen konkretisiert. Im „vornationalen“ Zeitalter ging man damit ganz anders um als im „nationalen“ und dann wieder im „spätnationalen“ (eine „post-nationale“ Epoche gibt es – noch? – nicht). Aber Vorsicht! Es wäre eine Illusion zu glauben, dass „vor-nationale“ Gesellschaften mit Migration generell gelassener und toleranter umgegangen wären. Nur waren damals eben andere Identifikationsgrößen (z. B. Religion, Dynastie, Ehre, Reichtum) die letzten Werte, für die alles (Fremdes wie Eigenes) geopfert werden „durfte“ oder „musste“.

⁴⁴ Max Weber, „Der Beruf zur Politik“, in: ders., *Soziologie. Weltgeschichtliche Analysen. Politik*, Stuttgart: Kröner, 1968, 167–185 (Originalvortrag und Druck 1919).

„Folklore-Reste“), Integration („Verzahnung“) oder Isolation („Parallelgesellschaft“, „Selbst- und Fremd-Gettoisierung“) kommen. Beim Grad der Integration sind die drei Schritte durch „Commercium“ (Geschäfte), „Commensualität“ (Feier- und Tischgemeinschaft) und „Conubium“ (Heiraten) besonders signifikant. Commercium lässt sich schwer vermeiden, aber führt nicht weit. Commensualität wird durch Religionen mit Speisetabus künstlich verhindert. Conubium verwandelt sich seit der „Gleichberechtigung der Frauen“ – statt deren schlichter Anpassung an den „Eheherrn“ – heftig.

4. Eine feste Zeitdauer für die Modelle „Isolation“, „Integration“ und „Total-Assimilation“ lässt sich nicht angeben, weil es auf die Wünsche und Praktiken der Einwanderer wie der Mehrheitsgesellschaft ankommt. Als Mindestfrist für „Assimilation“ lassen sich etwa drei Generationen angeben; als Maximum für „Parallelgesellschaften“ durchaus mehrere Jahrhunderte. Fröhlich erobernde und angeblich zivilisierende „Imperien“ (wie Rom, der frühe Islam und China) können mit Multikulturalität gut umgehen; sie assimilieren – über sehr lange Fristen – gern. Moderne „Nationalstaaten“ mit „Staatsnationen“ seit dem 19. Jahrhundert, die ja – illusionär – „imaginäre Gemeinschaften“⁴⁵ mit Einheitlichkeit voraussetzen, wirken stärker ausgrenzend – oder kurzfristig zwangsassimilierend.
5. Was sollen Jugendliche lernen? Vielfältige Wanderungen – auch großen Ausmaßes – sind historisch normal und gegenwärtig unvermeidlich. Wanderungen bringen Chancen und Risiken, Buntheit und Konflikte (bis hin zu Katastrophen und Verbrechen); heute gibt es dafür auch internationale Rechtsnormen, die aber leider oft nicht eingehalten (zudem selten eingeklagt) werden. Entscheidend für historisches und politisches Lernen über und aus „Migration“ sind jedoch nicht Kenntnisse („Wissen“), sondern Fähigkeiten und Haltungen („Kompetenzen“). Die thematischen Beispiele können landesspezifisch – nach Tradition einerseits und Aktualität andererseits – relativ frei und ganz verschieden gewählt werden.
6. Von Wanderung kann man nicht nur als „Einheimischer“, zu dem andere kommen, betroffen sein. Schneller, als man denkt, kann man selbst zur „Auswanderung“ gezwungen werden und dadurch anderswo zum – hoffentlich willkommenen oder jedenfalls fair behandelten – „Einwanderer“ werden. Schon die goldene Regel „*Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg' auch keinem andern zu*“, verlangt ein ziemlich

⁴⁵ Benedict Anderson, *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Frankfurt/M.: Campus, 1988.

hohes Niveau an Toleranz und Akzeptanz gegenüber Migranten. Für ein gedeihliches Zusammenleben müssen beide Seiten – partiell – ihre Werte und Verhaltensweisen ändern.

7. Zum Verständnis historischer Beispiele wie heutiger Krisen tragen besonders „systematische Übungen im experimentellen Perspektivenwechsel“ bei. Sie gleichen in gewisser Weise dem „Schleier des Nichtwissens“ (besser vielleicht „Schleier der Unsicherheit/Unvorhersehbarkeit“) in der Gerechtigkeitsphilosophie von Rawls.⁴⁶ Wie verhält man sich, wenn man noch nicht weiß, zu welcher Gruppe man gehören wird? Eine faire Behandlung von Migranten (besonders Flüchtlingen und Verfolgten) ist also nicht nur ein Gebot der Mitleids-Moral, sondern schon der wohlverstandenen Gerechtigkeit. Umgekehrt müssen Einwanderer („Gäste“) sich den Grundregeln des Gastlandes anpassen, dürfen – ganz abgesehen vom Verzicht auf Kinder-Zwangsehen, weibliche Genitalverstümmelung oder so genannte Ehrenmorde – z. B. keine (Klein-) Kriminalität betreiben, die – aus Not – auf dem Wege nötig und üblich geworden sein mag.
8. Der Satz „Not kennt kein Gebot“ gilt eben nicht, wenigstens nicht uneingeschränkt. Er würde sehr bald auch ein „Notwehrrecht der Einheimischen auf Maschinengewehreinsatz“ hervorbringen. Noch in hoch asymmetrischen Situationen ist das Nachdenken über partielle „Reversibilität“ – eben Perspektivenwechsel – zwingend. Es kann – im günstigen Falle – für Einheimische wie für Zuwanderer gut und günstig verlaufen („Win-Win-Situation“), aber das ist keineswegs ein Automatismus oder auch nur die Regel. Eine Illusion ist es allerdings zu glauben, ohne Wanderungen werde jemals eine kulturell „homogene“ Gesellschaft/Bürgerschaft entstehen (so genannte „Leitkultur“); *Heterogenität ist ein – hinzunehmender – Normalfall, ihre Maximierung deshalb noch lange kein Idealziel.*

Angeführte Literatur (stark reduziert)

Alavi, Bettina. *Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*, Frankfurt/M.: IKO, 1998.

Anderson, Benedict. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Frankfurt/M.: Campus, 1988.

Assmann, Jan. „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“, in: *Kultur und Ge-*

⁴⁶ John Rawls, *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.

- dächtnis*, Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hg.), Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1988, 9–19.
- Bade, Klaus J. *Ausländer, Aussiedler, Asyl. Eine Bestandsaufnahme*, München: Beck, 1994.
- (Hg.). *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*, München: Beck, 1992.
- (Hg.). *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen*, München: Beck, 1996.
- . *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München: Beck, 2000.
- Borries, Bodo von. *Römische Republik: Weltstaat ohne Frieden und Freiheit? Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen*. Klett Schulpraxis, Stuttgart: Klett, 1980. Dieser Titel erschien 1985 in der 2. Aufl..
- . *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien, Band 36, Düsseldorf: Schwann, 1986. Die 2. Aufl. erschien 1992 im Lit Verlag (Münster/Hamburg) in der Reihe Global 2.
- . „Staatsnation‘ und ‚Nationalstaat‘. Grenzen und Möglichkeiten multiperspektivischer Betrachtung und relativierender Historisierung“, in: *Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen. Nationalgeschichte im Schulunterricht in Ostmitteleuropa*, Robert Maier (Hg.), Hannover: Hahn, 2004, 281–315.
- . *Durchbrüche von Wirtschaft und Wissenschaft – Krisen von Umwelt und Innenwelt? Versäumte Lektionen zur Ökologie- und Mentalitätsgeschichte*. Reihe Geschichtswissenschaft 51, Herbolzheim: Centaurus, 2006a.
- . „De-Konstruktion von Bildergeschichten/Historienbildern“, in: *Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben*. FUER Geschichtsbewusstsein Themenhefte Geschichte 2, Reinhard Krammer und Heinrich Ammerer (Hg.), Neuried: ars una, 2006b, 38–64 und 34 Abbildungen auf CD.
- . „Erfahrene Migration und historische Bildung. Eckpunkte und Perspektiven“, in: ders.: *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Studien zur Bildungsgangforschung 21, ders. (Hg.), Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008.
- . „Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot“, in: *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwande-*

- rungsgesellschaft*, Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, 25–44.
- . „Geschichtslernen in der Einwanderungsgesellschaft. Allgemeine Bedingungen und spezifische Chancen am Beispiel ‚Entgrenzungen 1989‘“, in: *Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung*, Dirk Lange (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011, 379–389.
- . *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011. Die 2. Aufl. erschien 2014.
- . (mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme). *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“ – Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens*. *Geschichtsunterricht erforschen* 3, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2014.
- . „Learning and teaching about the Shoah: retrospect and prospect“, in: *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History*. Published online: 20.03.2017, Pages 1–16. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1298348>.
- Georgi, Viola. *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg: Hamburger Edition, 2003.
- Georgi, Viola B. und Rainer Ohliger (Hg.). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, auch: Hamburg: edition Körberstiftung, 2009.
- Goethe, Johann Wolfgang von. *Herrmann und Dorothea*. Stuttgart: Reclam, 1996 [1797].
- Lenau, Nikolaus (Niembsch Edler von Strehlenau). *Werke, 2 Bde.*. Meyers Klassiker-Ausgaben, Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, o. J. (ca. 1910).
- Müller, Wilhelm. *Werke Tagebücher Briefe, 5 Bde.*, Berlin: Gatzka, 1995.
- Rawls, John. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.
- Rüsen, Jörn. *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln: Böhlau, 1994.
- Schiele, Siegfried und Herbert Schneider (Hg.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Klett, 1977.
- Weber, Max. „Der Beruf zur Politik“, in: *Soziologie. Weltgeschichtliche Analysen. Politik*, Max Weber, Stuttgart: Kröner, 1968, 167–185 (Originalvortrag und Druck 1919).

Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen

(Violetta Julkowska)

Forschungsziele und Voraussetzungen der Lehrbuchanalyse

Das Ziel des vorliegenden Textes ist die Analyse der Veränderungen bei der Thematisierung einer breit gefassten Migrationsproblematik in zeitgenössischen polnischen Geschichtslehrbüchern. Bei der Bearbeitung dieses Themas zeichneten sich eine Reihe von detaillierten Forschungsdesiderata ab, die nach einer ersten Sichtung des empirischen Materials – es handelt sich um über 40 polnische Lehrbücher für den Geschichtsunterricht, die in den Jahren 1980 bis 2015 in Gebrauch waren – formuliert werden konnten.¹ Diese Forschungsdesiderata wiesen der Lehrbuchinterpretation die Richtung und bezogen sich auf die folgenden Punkte:

- Definition von historischen Kategorien, die mit dem Problem der Migration im 19. und 20. Jahrhundert zu tun haben;
- Prägung von begrifflichen Ableitungen, die emotional, ideologisch oder politisch aufgeladen sind, in Bezug auf bestimmte historische Ereignisse im 19. und 20. Jahrhundert;
- Wahrnehmung der Veränderungen bei der Konstruktion des Vergangenheitsbildes in Lehrbüchern, die zwischen 1980 und 2015 entstanden, in Hinsicht auf deren erkenntnistheoretische und methodische Perspektiven sowie die sich verändernden politischen Voraussetzungen, mit denen es die polnische Schule zu tun hatte;
- Interpretation der Veränderungen in Bezug auf die Schaffung einer Kommunikationsperspektive der Lehrbücher in einzelnen Phasen dieses Zeitraums, die für die Ausbildung eines kritischen/reflexiven Geschichtsbewusstseins relevant ist.

Das empirische Material bestand aus ausgewählten Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht zum 19. und 20. Jahrhundert, die für unterschiedliche Unterrichtsniveaus und

¹ An dieser Stelle möchte ich den Mitarbeitern des GEI in Braunschweig meinen besonderen Dank für die Hilfe bei der ergänzenden Recherche aussprechen.

von unterschiedlichen Herausgebern erstellt wurden.² Bei der Auswahl der Lehrbücher richtete ich mich vor allem nach der Breite des Angebots im Vertrieb der Staatsverlage vor dem Jahr 1999. Nach dem Jahr 1999 wiederum wurden die Lehrbücher analysiert, die am häufigsten von den LehrerInnen gewählt wurden, sowie ein paar Nischenpublikationen aus den Verlagshäusern Graf Punkt und JUKA, in denen innovative methodologische und didaktische Lösungen vorgeschlagen wurden.

Es gilt zu betonen, dass die Analyse Lehrbücher betraf, die in einer Zeit in Gebrauch waren, die von dynamischen Veränderungen geprägt war. Diese bezogen sich sowohl auf den systempolitischen Umbruch als auch auf die Reformen im polnischen Bildungssystem. Angesichts dieser Voraussetzungen unterteilte ich die analysierten Lehrbücher aus den Jahren 1980 bis 2015 in drei Gruppen. Diese Aufteilung spiegelt die Veränderungen des politischen und des Bildungskontextes wider, die Einfluss auf den historischen Gegenstand der Lehrbücher hatten. Zu der ersten Gruppe zähle ich die Lehrbücher, die in den Jahren 1980 bis 1989 (dem letzten Jahrzehnt der Volksrepublik Polen) entstanden und in der Grund- und Oberschule genutzt wurden. In volksrepublikanischer Zeit waren die Staatsverlage der offizielle konzessionierte Herausgeber: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (Staatliche Betriebe der Schulverlage), in den 1970er Jahren waren sie ersetzt worden durch Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (Schul- und Lehrverlage). Zur zweiten Gruppe zähle ich die Lehrbücher aus den Jahren 1990 bis 1999, entstanden in der Zeit der systempolitischen Transformation, was zu einer teilweisen Veränderung in der Konstruktion der Lehrbücher und einer Neuinterpretation des historischen Materials beitrug. In dieser Phase gab es neben den teilweise geänderten Lehrbüchern der bisherigen Herausgeber ein von neuen Akteuren erstelltes Angebot. Zu nennen sind hier insbesondere Wydawnictwa Naukowe PWN (Wissenschaftliche Verlage PWN) und die zu jener Zeit auf den Markt kommenden private Verlage wie Wydawnictwo Arka (Arche-Verlag). Die dritte Gruppe umfasst die neuen, in den Jahren 1999 bis 2015 entstandenen Lehrbücher, die im Zusammenhang mit der beginnenden strukturellen und programmatischen Bildungsreform erstellt wurden. Es entstand damals ein freier Markt für Schulbücher, infolge dessen sich das Angebot der Verlage vervielfältigte und die Konkurrenz untereinander zunahm. Zahlreiche Herausgeber bewarben sich gleichberechtigt darum, dass ihre Lehrbücher auf die Liste der vom Ministerium für Nationale Bildung bestätigten Liste aufgenommen wurden, was nach Erhalt

² Vgl. Nachweis der zitierten Lehrbücher am Ende des Artikels.

eines positiven Gutachtens von anerkannten fachlichen, didaktischen und sprachlichen Experten möglich war. Unter dem guten Dutzend Herausgebern, die mit neuen Lehrbüchern an den Start gingen, stießen diejenigen auf das größte Interesse, die den LehrerInnen schon zuvor bekannt gewesen waren, die innovativsten konnten kaum Fuß fassen.

Folglich war das Jahr 1999 für die zeitgenössischen polnischen Geschichtsschulbücher zweifellos eine epochale Zäsur, es leitete eine neue Ära der Schulbücher ein und mobilisierte die Autoren und Verlage zur Berücksichtigung der vielen Anforderungen, die die reformierte Schule stellte. Die neue Organisationsstruktur im Bildungswesen, die in den Jahren 1999 bis 2005 eingeführt wurde, machte es notwendig, schrittweise die Lehrbücher in allen Schultypen auszutauschen, angefangen mit den sechsjährigen Grundschulen und den dreijährigen Mittelschulen bis hin zu den dreijährigen allgemeinbildenden Gymnasien. Die Berufsschulen wurden aufgelöst und durch profilierte Gymnasien ersetzt. Eine Neuerung war auch das Format der Lehrplanvorgaben, die eine allgemeine Richtung für die didaktischen Änderungen in den einzelnen Schultypen vorgeben, und auf deren Basis sich ein breites Feld zur Schaffung von Lehrplänen durch Autoren im Zusammenspiel mit der Konzeption konkreter Lehrbücher eröffnete. Das bedeutete praktisch die Möglichkeit zur schöpferischen Interpretation der Lehrplanvorgabe, was zur Quelle von Bildungsinnovationen wurde, die von einem Teil der Verlage verfolgt wurden (Graf Punkt, JUKA). Die AutorInnen dieser Pläne und Lehrbuchkonzeptionen waren historisch-didaktische Teams, gebildet von den Verlagen in Zusammenarbeit mit Geschichtsdidaktikern. Auch die Möglichkeit der Entstehung von Autorenprogrammen, geschrieben von LehrerInnen aufgrund der Lehrplanvorgaben, war zugelassen. Dies waren neue Erfahrungen, denn die polnische Tradition, die noch bis ans Ende des 19. Jahrhunderts zurückreichte, sah vor, die Autorenschaft für die Schulbücher ausschließlich akademischen HistorikerInnen anzuvertrauen, deren Texte von den Redaktionen nur mehr bearbeitet wurden. Die Reform legte großen Wert auf die Ausbildung und Entwicklung von historischen Kompetenzen. Dies erforderte eine gänzlich andere Herangehensweise an die Konstruktion der Lehrbücher. Die Didaktik spielte von nun an eine wesentlich größere Rolle. Auf der Suche nach neuen Lösungen nahmen die Herausgeber Kontakt mit akademischen Zentren auf, die für innovative theoretische Vorschläge im Bereich der Didaktik bekannt waren (z. B. Seria Autorska UAM), aber auch für Übungen (Arka). Diese bildeten Teams, welche die AutorInnen unterstützten und sich mit der Planung der gesamten didaktischen Einbettung befassten (Programm, Lehrbuch, Ratgeber, Schülerheft usw.).

Die Auswahl von Migrationsaspekten aus den polnischen Schulbüchern beschränkte ich chronologisch und faktografisch auf das 19. und 20. Jahrhundert. Ich analysierte also, inwiefern sich die politischen Emigrationen der Polen nach den verlorenen Volksaufständen in den Lehrbüchern widerspiegeln, insbesondere nach den Jahren 1831 und 1863, und wandte mich der Arbeitsmigration in die Städte und in die sich entwickelnden Industriezentren Westeuropas (Rheinland, Westfalen, Schlesien) zu. Darüber hinaus bezog ich das gesamteuropäische Phänomen der Erwerbsmigration in die Vereinigten Staaten von Amerika ein. Separat analysierte ich die Darstellungsform der Zwangsdeportationen von Polen ins zaristische Russland im 19. Jahrhundert in der Narration der Lehrbücher. Die Geschichtslehrbücher zum 20. Jahrhundert wiederum brachten Beobachtungen bezüglich verschiedener Arten von Migrationsbewegungen innerhalb von Polen, Mittel- und Osteuropa nach dem Ersten Weltkrieg sowie in den Jahren des Zweiten Weltkriegs und unmittelbar danach mit sich.

Die Begriffskategorie der Migration und ihre Bedeutungsvarianten in den Lehrbüchern

Ein grundlegendes Problem, das einer Erwähnung wert ist, ist die Verwendung eines differenzierten Begriffsfeldes in Bezug auf das Phänomen der Migration in Schulbüchern. In den analysierten Lehrbüchern fanden sich folgende Bedeutungsformen: Emigration, Auswanderung (die traditionelle allgemeine Bezeichnung des Phänomens verschiedener Typen von Migration), Aussiedlung und Umsiedlung (Transfer der Bürger eines gegebenen Staates im Rahmen seiner Grenzen), Flucht und Flüchtlinge sowie Deportation (Zwangsumsiedlung von Personengruppen in die Peripherie oder über die Grenzen des Staates hinweg).

In der Mehrzahl der analysierten Beispiele besaßen diese Begriffe in den Lehrbüchern keine präzisen Definitionen, die es erlauben würden, sie zu unterscheiden, deshalb wurden sie oft abwechselnd verwendet, teils in einer metaphorischen Bedeutung. Ihre Bedeutung resultierte jeweils aus dem narrativen Kontext des gegebenen historischen Themas. Die undifferenzierte und unhinterfragte Übernahme historischer Begriffe in der Narration erschwert das Verständnis der komplexen Migrationsproblematik. Eine umfassendere Betrachtung der Migration als einem Phänomen, das durch verschiedene Gründe ausgelöst werden kann und das unterschiedliche soziale Konsequenzen haben kann, hätte es erlaubt, über die in den meisten Lehrbüchern dominierende politische Darstellung des Phänomens hinauszugehen. In den alten Lehrbüchern, die vor 1986

entstanden, fehlte aus ideologischen und politischen Gründen eine eindeutige Bezugnahme auf die soziale und humanitäre Dimension des Problems, die einzigen Signale hierfür waren emotional gefärbte Begriffe wie: „Abtransport“, „Verbannung“, „Flucht“. In einem Lehrbuch, das gegen Ende der Volksrepublik entstanden ist (A. L. Szcześniak, 1986), war das erste Mal von der sowjetischen Okkupation 1939 bis 1941 sowie von der Aussiedlung von Polen nach Russland die Rede. Dieses Lehrbuch enthält fotografisches Material, dessen Aufgabe es sein sollte, das Phänomen Aussiedlung, die Zwangsarbeit und die Flucht der Deutschen vor der Front im Januar 1945 zu illustrieren. Die Fotografien verfügten über keine ergänzenden Kommentare, aber die Auswahl der Fotografien zeigte die Bedingungen, unter denen die Zwangsdeportationen stattfanden. Mit der Veränderung der politischen Situation in den 1990er Jahren begann sich das Wissen über die Migrationsproblematik zu verändern, auch infolge der in die Öffentlichkeit dringenden Informationen über den Jugoslawienkrieg. Die dortigen Ereignisse führten die Aktualität der Migrationsproblematik als ein Phänomen von politischer, religiöser und humanitärer Dimension vor Augen.³ In den damals vom Europarat inspirierten und von Nichtregierungsorganisationen (z. B. dem Zentrum für Bürgerbildung) durchgeführten Bildungsprojekten tauchten Materialien auf, die antidiskriminierende und multikulturelle Akzente setzten, welche es ermöglichten, das Material für die Geschichtslehrbücher zu ergänzen und zu aktualisieren.

Um auf die Charakteristik des Begriffsnetzes im Zusammenhang mit dem Bedeutungsfeld der Kategorie Migration zurückzukommen, so ist der markanteste Begriff in den polnischen Lehrbüchern die „Große Emigration“. Es handelt sich dabei um einen Eigennamen. In den meisten Lehrbüchern wird er teilweise metaphorisch gebraucht, und erst aus dem Kontext der Narration des Lehrbuches geht hervor, dass er zur Bezeichnung des Phänomens der Emigrationswelle von 1831 verwendet wird, jener politischen Emigranten, die freiwillig das Königreich Polen verließen, um nach dem verlorenen Aufstand und angesichts der zaristischen Repressionen ein sicheres Asyl zum Leben und für die weitere politische Tätigkeit zu suchen. Ein Teil der Lehrbücher beziffert deren geschätzte Zahl mit 9.000 Personen, aber nur wenige erwähnen recht geheimnisvoll die soziale Zusammensetzung dieser Gruppe, indem sie angeben, dass die Emigranten hauptsächlich Männer, Soldaten, die im Aufstand gekämpft hatten und aus unter-

³ Vgl. *Uchodźcy XX wiek*, „Karta“ 2016, Nr. 86. Das 1982 gegründete KARTA Zentrum ist eine unabhängige Nichtregierungsorganisation mit dem Status einer gemeinnützigen Organisation und zugleich das größte Sozialarchiv von Polen, das bürgerschaftliche Aktionen zur Sammlung und Erstellung von Dokumentationen der Geschichte des 20. Jahrhunderts initiiert.

schiedlichen Gesellschaftsschichten stammten, sowie Vertreter der intellektuellen und künstlerischen Elite waren. Ein Teil der Lehrbücher liefert allgemeine Informationen über die Wege, auf denen die Emigranten wanderten und die vor allem durch Sachsen führten – das den Polen wohlgesinnt war und Verständnis für deren Freiheitsbestrebungen hatte. Erwähnt werden die Zielländer bei der Ansiedlung der Emigranten, also Frankreich (ca. 6.000) sowie Großbritannien, Belgien und die Schweiz. Wir erfahren aus den Lehrbüchern nichts über die alltäglichen Lebensbedingungen in der Emigration, weil sich alle Aufmerksamkeit auf die Aspekte der politischen Tätigkeit der in Paris entstandenen Gruppierungen und auf deren Anführer konzentriert, auf Adam Czartoryski und Joachim Lelewel.

Ein eigenes Thema sind die Repressionen, die von Russland gegenüber den Aufständischen angewandt wurden und die allgemein mit dem Namen „Sibirische Verbannete“ bezeichnet werden. Die Verbannung, also die Zwangsumsiedlung nach Russland, betraf eigentlich neben Sibirien auch Kasachstan und den Fernen Osten Russlands, insbesondere die Gegenden von Tomsk, Irkutsk und Wladiwostok. Die Verbannung als Strafe für revolutionäre politische Aktivitäten von Polen wurde von Russland in Form von Zwangsdeportation schon seit der Konföderation von Bar (1768 bis 1772), anschließend nach dem Krieg zur Verteidigung der Verfassung vom 3. Mai (1792) und nach der Niederlage des Kościuszko-Aufstands (1794) eingesetzt. Die Vorhersehbarkeit dieser Art von Repressionen und deren extremer Charakter, der oft schon auf dem Weg zum Verbannungsort zum Tod führte, wurde im gesamten 19. Jahrhundert zum Entscheidungsgrund für eine Flucht in die Länder Westeuropas und der Gang in die politische Emigration dorthin wurde als Sich-Retten vor der Verbannung angesehen. Teil der gegen Landbesitzer für deren Teilnahme am Aufstand angewandten Repressionen war auch die Konfiszierung von deren Besitz, was den Verlust der Mittel zum Unterhalt der ganzen Familie bedeutete. Im Falle des Januar-Aufstandes (1863) setzte auch die preußische Regierung das Mittel der Konfiszierung des Besitzes gegenüber Polen aus dem preußischen Teilungsgebiet ein, die aktiv am Aufstand teilgenommen hatten.

Eine Migrationsvariante, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auftaucht, ist die **Erwerbsmigration**. Beispiele hierfür gibt es in den Lehrbüchern beim Aufgreifen von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Themen sowie der Frage der beschleunigten Industrialisierung und Urbanisierung. Das Phänomen der ökonomischen Emigration verstärkte sich infolge von Veränderungen in der Sozialstruktur auf dem Lande nach der Abschaffung der Leibeigenschaft und nach der Reform des Eigentumsrechts.

Das 20. Jahrhundert brachte Beispiele für Migration infolge von politischen Konflikten. In dem Moment, in dem Zeugenberichte und Erinnerungen von Personen auftauchen, die Zwangsaussiedlungen erlebt haben, treten Bezeichnungen und Begriffe auf, die stark emotional aufgeladen sind, oft werden sie bestimmten Situationen zugeschrieben (Tomalska, 1997). Beispielsweise ist der Begriff „Flüchtling“ reserviert für jene Deutschen, die im Januar 1945 die durch Fronthandlungen erfassten Gebiete verließen. Zwei andere Bezeichnungen wiederum finden Verwendung in Bezug auf die Aussiedlungsaktionen von Deutschen und Polen in den Jahren 1945 bis 1947. In Bezug auf diese Situation ist in den polnischen Lehrbüchern die Rede von Aussiedlungen oder Zwangsaussiedlungen, mit dem ausdrücklichen Hinweis, dass sie in Übereinstimmung mit den von den Alliierten geschlossenen Verträgen stattfanden. Auf deutscher Seite hingegen (Lehrbücher der ehemaligen BRD) wurde zur Bezeichnung dieser Situation der emotional aufgeladene Terminus „Vertriebene“ benutzt, dessen Verwendung noch in den 1990er Jahren in Polen als eine Art historisches Tabu galt. In der ehemaligen DDR wiederum wurden aus ideologischen Gründen mit weniger Emotionen behaftete Begriffe verwendet, so etwa: Umsiedlung, Umsiedler. Neue polnische Geschichtslehrbücher nutzen Begriffe, die, obwohl sie den Zwangscharakter der Aussiedlungen betonen, eher neutral sind und formell die Art der Migration in Kriegszeiten bezeichnen: Dazu zählen Aussiedlung, Deportation oder Zwangsaussiedlung.

Ein ideologisch und propagandistisch gefärbter Begriff ist die Bezeichnung „Repatriierungen“ und „Repatrianten“. Er ist reserviert für jene Polen, die aus den polnischen Ostgebieten in jene westlichen und nördlichen Gebiete zwangsumgesiedelt wurden, die nach dem Zweiten Weltkrieg Polen angeschlossen worden waren. Die Verdrehung bestand darin, dass mit dem Begriff Repatriierung – der formell die Rückkehr von Bürgern aus einem fremden Territorium, organisiert durch den eigenen Staat, bedeutet – Personen gemeint waren, die zwangsweise aus ihren Häusern ausgesiedelt und zwangsweise in andere Gebiete gebracht wurden, aus denen zur selben Zeit die deutsche Bevölkerung ausgesiedelt wurde. Der Versuch, die Erinnerung an die Opfer und Täter wiederherzustellen, war eine gemeinsame Initiative polnischer und deutscher ForscherInnen, die darauf beruhte, in einer Anthologie Erinnerungen von im Osten aus ihren Häusern Ausgesiedelten zu versammeln, sowohl von Polen als auch von Deutschen.⁴

⁴ Vgl. Hans-Jürgen Bömelburg, Renate Stößinger und Robert Traba (Hg.), *Wypędzeni ze Wschodu. Wspomnienia Polaków i Niemców*, Olsztyn: Borussia, 2001.

Die Unterschiedlichkeit der Begriffe, die sich auf das Phänomen der Migration beziehen, verdeutlicht, was für eine erhebliche Aufgabe die LehrerInnen und die SchülerInnen vor sich haben, wenn sie das Phänomen Migration begreifen wollen. Sie sollten dessen voluntative, bedrängende und repressive Aspekte unterscheiden. Die mit sozialen und wirtschaftlichen Prozessen verbundenen Phänomene der Erwerbsmigration auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen sind etwas anderes als das Phänomen der Zwangsarbeit in Verbindung mit Zwangsdeportation. Eine Migration aus eigenem Antrieb hat eine andere Bedeutung als eine, die durch eine lebensbedrohliche Situation erzwungen wurde (Flüchtlinge) oder unter Druck eines fremden oder des eigenen Staates als Zwangstransfer stattfand.

Die Geschichte Polens ist reich an Beispielen verschiedener Arten von Migration, und die Erfahrung, an der auch viele Millionen Polen im Verlauf von mehr als zwei Jahrhunderten Anteil hatten, sollte ihre komplexe Darstellung in den Lehrbüchern finden. In der polnischen Geschichte gibt es auch Beispiele für die Aufnahme von Flüchtlingen, wie es die Juden im Mittelalter waren, die Böhmisches Brüder zur Zeit der Reformation sowie die Griechen nach dem Zweiten Weltkrieg.

Veränderungen in der Herangehensweise an die Migrationsthematik in den Lehrbüchern

Die Darstellungsweise der Migrationsproblematik in den Schulbüchern der in dieser Studie untersuchten Jahre 1980 bis 2015 unterlag Veränderungen, was aus vielerlei Bedingungen herrührt. Einerseits hing sie vom Einfluss ab, der im gegebenen historischen Moment auf die Bildungspolitik ausgeübt wurde. Historische Inhalte in Lehrbüchern sind in besonderer Weise unterschiedlichem politischen und ideologischen Druck ausgesetzt. Das hat seinen Ursprung in der Koppelung, zu der es zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Historiografie und den aktuellen im gegebenen Moment bestehenden gesellschaftlich-politischen Verhältnissen kommt.⁵ Die Methodologie kennt drei gesellschaftliche Funktionen der Historiografie. Dies sind die Legitimierung der Gegenwart, die Aufwertung der unternommenen gesellschaftlichen Aktivitäten durch ihren Bezug auf die Vergangenheit sowie die Gestaltung des historischen Denkens. Von der

⁵ Vgl. Jan Pomorski, „Jakiej historiografii Polacy dzisiaj potrzebują?“, in: ders. (Hg.), *Spoglądając w przeszłość, Studia i szkice historiograficzne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2017, 36–37.

Realisierung dieser Funktionen hängt der reale Einfluss der in den Schulen unterrichteten Geschichte auf weite Kreise der historischen Kultur in der Gesellschaft ab.

Die Analyse der Geschichtslehrbücher, die in der Zeit der Volksrepublik Verwendung fanden, zeigt einen hohen Grad an Ideologisierung, was bei vielen Themen zur Ausprägung eines verfälschten Vergangenheitsbildes führte. Gleichzeitig gab es im inoffiziellen gesellschaftlichen Umlauf alternative Vergangenheitsbilder (geschaffen z. B. durch Familien- und lokale Traditionen, die Kirche oder Emigrationszentren), die die offizielle Überlieferung in Misskredit brachten.

Nach der Systemtransformation erlangte die Geschichtsdidaktik die Möglichkeit zur Gestaltung des historischen Denkens in Anlehnung an kritische Verfahren der Wissenschaft und die Entwicklung der historischen Forschung. Das historische Denken, verstanden als methodologische Kategorie im Rahmen der akademischen Historiografie und Geschichtsdidaktik, liegt der zeitgenössischen geschichtlichen Bildung zugrunde. Diese Kategorie hat einen dynamischen Charakter, keinen dogmatischen, weil sich das historische Denken verändert und mit den nächsten im Bereich der Geschichtswissenschaft eintretenden Veränderungen neue Formen annimmt. Die Konsequenzen der Veränderungen, die im Denken über die Vergangenheit auf der Grundlage der Geisteswissenschaften eintreten, erreichen die historische Bildung mit einer gewissen Verzögerung, doch gerade dank dieser Bildung werden die neuen historischen Ideen verbreitet. Die Bildung ist eine entscheidende Praxis im Rahmen der Geschichtskultur einer gegebenen Gemeinschaft, dank derer das historische Denken die Chance hat, zu einer Kulturkompetenz zu werden. Im Unterschied zum historischen Bewusstsein, das als Kompetenz behandelt wird, die durch spontane Teilnahme an der Kultur erworben wird, ist das historische Denken eine Art spezifischer kritischer Kompetenz, die im Verlauf der historischen Bildung in der Schule erworben wird.

Die Gestaltung des historischen Denkens im Verlauf der historischen Bildung ist ein komplexer Prozess, der von veränderlichen Bestandteilen abhängt. Als solche sind anzusehen die aktuelle Auslegung der gesellschaftlichen Funktion der Geschichte, die Vielgestaltigkeit der zeitgenössischen Historiografie, der im gegebenen Moment aktuellen Stand des historischen Bewusstseins der Gesellschaft sowie die Mittel der didaktischen Beeinflussung, die den HistorikerInnen zur Verfügung stehen, und schließlich der vor sich gehenden Kulturwandel.

Man kann schlussfolgern, dass unter den hier genannten Elementen im Verlauf der Bildung ein realer Einfluss auf die Ausprägung des historischen Denkens ausgeübt wird

– namentlich durch die von der Historiografie angebotenen Typen zur Schilderung der Vergangenheit (Tabelle 1). Indirekt sind sie ebenfalls in Geschichtslehrbüchern gegenwärtig, was es notwendig macht, kritische Überlegungen über die Konstruktionsweise des Vergangenheitsbildes anzustellen. Zeitgenössische Lehrbücher besitzen potenziell große Möglichkeiten, variable Kommunikationsstrukturen zu erschaffen (Tabelle 2), die das entworfene Vergangenheitsbild gestalten und mit Hilfe von Quellen bereichern.

Bei der Lehrbuchanalyse habe ich die in deren früherer und zeitgenössischer Konstruktion gegenwärtigen Typen der Historiografie berücksichtigt. Die Charakteristiken einzelner Typen beziehen sich auf die Darstellungsweise der Migration in ausgewählten Lehrbüchern.

Lehrbücher mit dominierender politischer Geschichte (Typ der klassischen Historiografie)

Diese Art von Lehrbuch dominierte bis 1990, es bot Ereignisgeschichte (Szcześniak, 1987) und war auch später präsent (Radziwiłł, Roszkowski, 1995). Als Folge der Anwendung dieser Art von Historiografie wurde das Phänomen der Migration nur aus der Perspektive der Politikgeschichte dargestellt. Das bedeutete, dass im Vergangenheitsbild die Betrachtung der „großen Subjekte der Narration“ dominierte, in diesem Fall handelte es sich um die politischen Führer als Hauptakteure der Geschichte sowie die Staaten und Völker, die wie Subjekte behandelt wurden und in der Narration anthropomorphisiert wurden. Bei der Konstruktion des Vergangenheitsbildes wurde der Akzent weder auf die Emigrantenschicksale noch auf ihre Lebensbedingungen gesetzt, sondern ausschließlich auf den politischen Kontext der Ereignisse, auf die Klassifizierung der Strömungen politischer Handlungen, die in der Emigration von deren Anführern oder den Führern der Großmächte unternommen wurden. Bei einer solchen Einstellung ist kein Platz für die Darstellung gesellschaftlicher oder individueller Aspekte der Migration. Die Perspektive der Politikgeschichte macht, indem sie die Hauptsubjekte im historischen Bild der Migration übergeht, diese lediglich sporadisch zu stummen Teilnehmern der Ereignisse, wenn Einzelpersonen oder Migrantengruppen auf ausgewählten Fotografien erscheinen, die willkürlich die Thesen der politischen Narration illustrieren. Ein solches unvollständiges Bild des Phänomens Migration/Emigration und Migranten/Emigranten schafft eine günstige Situation zur Manipulation der partiellen und umfassenden Bewertung des Phänomens, die aus der Perspektive der großen Subjekte der Narration vorteilhaft ist, welche aber die Rechte der gesellschaftlichen Teilnehmer der

Ereignisse übergeht. Das so konstruierte Vergangenheitsbild eröffnet nicht die Möglichkeit zur Darstellung individueller Emigrantenschicksale. Zur Illustrierung der Politikgeschichte werden Entwicklungskarten mit Darstellungen des politischen Raumes verwendet, in dem die Ereignisse stattfanden (Abbildung 1).

Lehrbücher mit der Geschichte des gesellschaftlichen Wandels (Typ strukturelle Historiografie)

Dieser Lehrbuchtyp begann nach 1990 zu erscheinen. Er setzte sich aber schwer durch, da er eine problemorientierte Darstellung des historischen Gegenstands erforderte anstatt einer chronologischen Ordnung.⁶ Die neuen Lehrplanvorgaben von 1999 brachten der problemorientierten Herangehensweise an historische Fragen etwas Aufwind, und einige Verlage nutzten diese Chance, indem sie Lehrbücher mit einer problemorientierten Struktur erstellten (Kozłowska, 2000). Von vielen LehrerInnen wird jedoch die schwierige Umsetzbarkeit dieser Darstellung bemängelt.

Die Migration wird in der Perspektive der strukturellen Historiografie als Raum massenhafter sozialer und wirtschaftlicher Handlungen dargestellt. Ein solcher Ansatz sollte die sozialen Konsequenzen des Migrationsprozesses aus der Perspektive des Lebens ganzer Gruppen, Gemeinschaften sowie deren Beziehungen mit lokalen Gemeinschaften berücksichtigen. Die Massenhaftigkeit und Prozessualität von Migrationsphänomenen werden am besten mit statistischen Daten oder Daten, die die Proportionen des Phänomens in Prozent ausdrücken, vor Augen geführt. Hilfreich bei der Darstellung des Zahlenmaterials sind Diagramme und Kartogramme, die zudem das historische Bild in einer raumzeitlichen Dimension abbilden (Abbildungen 2a und 2b, 3). Der Massencharakter des auf den Karten repräsentierten Subjekts und die lange Dauer bieten keinen Kontext, der es ermöglichen würde, individuelle Schicksale von Emigranten vorzustellen.

Lehrbücher mit Mikrogeschichte (Typ poststrukturalistische Historiografie)

Nach 1999 erschienen erste Lehrbücher mit Elementen der Mikrogeschichte, deren Aufgabe es war, mithilfe eines Bildes oder einer Fotografie global oder problemorientiert dargestellte Fragen zu fokussieren. In der mikrohistorischen Fassung wird das Problem der Migration/Emigration zu einem Raum, in dem es zum Kommunizieren des

⁶ Das klassische Lehrbuch dieses Typs ist: Tadeusz Cegielski, *Historia 2. Dzieje nowożytne. Podręcznik do liceum*, Warschau: WSiP, 1988.

Gegenstandes einer subjektivierten Geschichte kommt. Die in lokaler Dimension dargestellten und durch entsprechende Quellen kontextualisierten Phänomene bilden Materialien, die individuelle Schicksale der Emigranten vermitteln: Erinnerungen, biografische Berichte, Fotografien, persönliche Gegenstände. Die mikrohistorische Fassung ist auf das Verständnis der Vergangenheit ausgerichtet, deshalb verändert sie die bisherige Betrachtungsperspektive des Phänomens Migration. Sie bemüht sich darum, jene aus der Sicht der an den Ereignissen beteiligten Subjekte darzustellen, registriert deren Erlebnisse und nicht selten Emotionen, die auf unterschiedliche Erinnerungen an die Ereignisse zurückgehen. Die Mikrogeschichte bedient sich historischer Quellen mit einem persönlichen, subjektiven und emotionalen Charakter. Nur in wenigen Lehrbüchern gibt es nähere Informationen über das Leben der Verbannten, die den Charakter von in Auszügen zitierten Memoiren annehmen (Tomalska, 1998; Stola, 2012; Dolecki, 2012). In den angeführten mikrohistorischen Fassungen ist Platz für Informationen über das Schicksal der Flüchtlinge, gibt es Fotografien von Umsiedlern, Flüchtlingen und Emigranten.



Abbildung 1. Der Weg nach Sibirien. Verbannungsorte von Polen im 19. Jahrhundert.⁷

⁷ Dariusz Stola, *Historia. Podręcznik kl. III. Szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy*, Warszawa: PWN, 2009, 170.

Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen



Abbildung 2a. Ballungsräume polnischer Verbannter in der UdSSR und Lagerkomplexe von größerer wirtschaftlicher Bedeutung, gezeigt im Kontext von mikrohistorischen Materialien.⁸

⁸ Dariusz Stola, *Historia wiek XX. Podręcznik szkoły ponadgimnazjalne*, Warszawa: PWN, 2012, 91.

Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen



Abb. 2b. Grenzverschiebungen und die große Migration in den Jahren 1945–48.⁹

⁹ Ebd., 90–91.

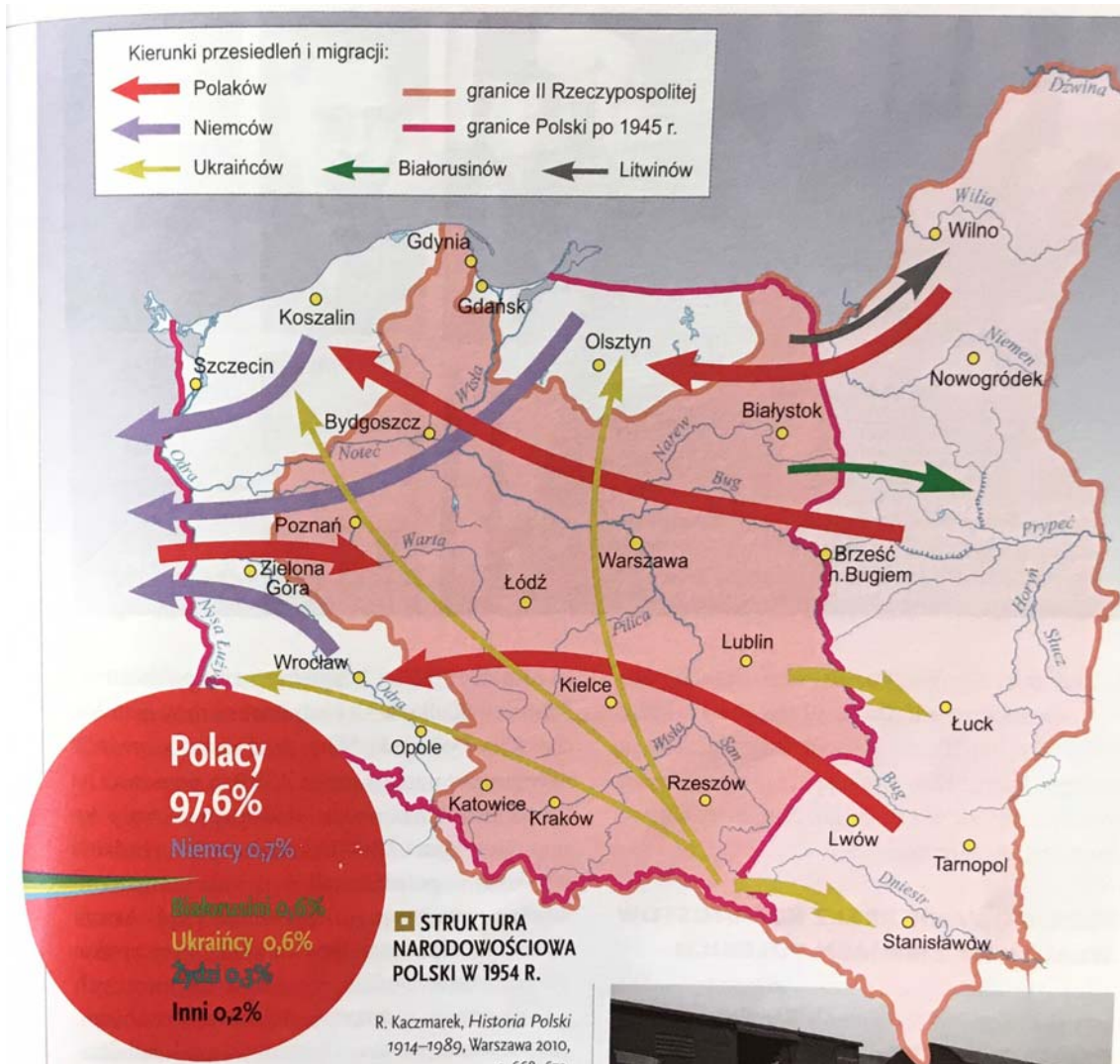


Abbildung 3. Verschiedene Kommunikationsebenen des Lehrbuchs: Text, Ikonografie, Karte. Die Fotografie dient der mikrohistorischen Fokussierung.¹⁰

Schlussfolgerungen und postulierte Strategien der Vergangenheitsdarstellung in Lehrbüchern

Nach der vergleichenden Analyse des titelgebenden Themas drängen sich einige inhaltliche und didaktische Schlussfolgerungen auf, die allesamt einen Hinweis geben auf die optimale Darstellungsweise von Migrationsfragen in Lehrbüchern, auch in Bezug auf Streitfragen, die auf ein unterschiedliches historisches Gedächtnis zurückzuführen sind. Es geht insbesondere um die Darstellung des Phänomens der Zwangsmigrationen wie etwa: Umsiedlungen, Deportationen und Vertreibungen, die üblicherweise einhergingen mit Gewalt und dem Leid der Zivilbevölkerung, welche unmittelbar die Folgen der Ereignisse und politischen Entscheidungen auf jeder Seite der Konfliktparteien erlebte.

¹⁰ Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski und Jędrzej Smoleński, *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012, 319.

Jahrelang überschatteten sie die gegenseitigen Beziehungen aller an den Ereignissen beteiligten Parteien.

Es scheint angezeigt, bei jedem der Streitfälle in den Lehrbüchern solche narrativ-darstellenden Strategien anzuwenden, die durch die Annäherung an und die Konkretisierung der Zwangsmigrationen letztlich deren umfassenderes Verständnis ermöglichen (z. B. Abbildungen 2a und 3).

Eine andere Strategie ist das Aufzeigen eines breiteren Ereigniskontextes mithilfe einer zusätzlichen Quelleninformation, z. B. in Form einer symmetrischen Präsentation von Erinnerungen oder Zeitzeugenberichten der Ereignisse.¹¹ Diese Strategie konzentriert sich nicht auf Schuldzuweisungen an eine der Seiten, sondern lenkt, durch das Aufzeigen einer Erfahrungsgemeinschaft der Opfer von Zwangsdeportationen die Aufmerksamkeit auf die humanitäre und grenzüberschreitende Dimension der mit den Deportationen in Zusammenhang stehenden Ereignisse.

Wieder eine andere Strategie ist eine Multiperspektivität aufgrund von unterschiedlichen Arten von Quellen, die, indem sie die Situation von verschiedenen Standpunkten beleuchten, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf ausnahmslos alle Subjekte lenken, die an den Ereignissen beteiligt waren. Dieser Typ eröffnet, indem er die wirklichen Rollen und Einstellungen einzelner Subjekte ausführlicher darstellt, ein Feld für den Dialog und tiefere didaktische Reflexion.

Die anspruchsvollste didaktische Strategie in Bezug auf das Phänomen der Zwangsdeportationen wäre die Verbindung von unterschiedlichen Typen in einem konstruierten Vergangenheitsbild. Dies würde einerseits auf deren ganzheitlicher, zeitlich und räumlich synchronisierter Erfassung beruhen, die eine Art Panorama des Phänomens in einem bestimmten Konfliktfeld schaffen würde. Auf der anderen Seite sollte es einhergehen mit einer Annäherung an (Fokussierung auf) ausgewählte detaillierte Bilder (z. B. Fotografien konkreter Personen und Situationen, die mit der Zwangsmigration zu tun haben).

Eine eigene, den LehrerInnen und den SchülerInnen Engagement abverlangende Strategie wäre die Annäherung an die Schicksale der Nachfahren von Opfern in einer Post-Erinnerungsperspektive.

Nur eine kritische und reflexive Geschichtsdidaktik begründet einen historiografischen Pluralismus, der die Berücksichtigung vieler Sichtweisen und die Konfrontation

¹¹ Vgl. die zuvor zitierte Anthologie, Hans-Jürgen Bömelburg, Renate Stößinger und Robert Traba (Hg.), *Wypędzeni ze Wschodu. Wspomnienia Polaków i Niemców*, Olsztyn: Borussia, 2001.

verschiedener Vergangenheitsbilder erlaubt, darunter auch von Bildern, die in das kollektive und kulturelle Gedächtnis eingeschrieben sind. Die kritische Betrachtung als wichtige Eigenschaft der Geschichtsdidaktik nähert diese paradoxerweise an die „Stimme der Erinnerung“ an und sensibilisiert sie dafür, ohne dabei aber auf den Filter der Interpretations- und Dekonstruktionsmethoden zu verzichten. Die Ausbildung einer komplexen Kompetenz des kritischen historischen Denkens bei den SchülerInnen, die die Chance hätte, zu einer Kulturkompetenz des Selbststudiums zu werden, auch wenn diese Aufgabe außergewöhnlich schwierig zu bewältigen ist, sollte im Zentrum der Aufmerksamkeit einer zeitgenössischen historischen Schulbildung stehen.

klassische Historiografie	nicht klassische, modernistische Historiografie	nicht klassische, postmoderne Historiografie
Perspektive der politischen Ereignisgeschichte	Perspektive der gesellschaftlich-wirtschaftlichen (prozessualen) Geschichte	Perspektive der anthropologisch-kulturellen (postprozessualen) Geschichte
<p>Forschungsfrage: „Wie war es in Wirklichkeit?“ (→ Beschreibung)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Perspektive unmittelbarer Anthropomorphisierung, also individuelles Handlungssubjekt: außerordentliche Persönlichkeit, Ethnie, Volk, Staat, soziale Gemeinschaft (Volk, Adel ...) werden in der Narration behandelt wie eine Einheit – klassische Konzeption der Wahrheit, „faktografische Wahrheit“ – metaphysischer Realismus – Existenz einer objektiven Wirklichkeit – deskriptive Narration, erzählende Geschichte 	<p>Forschungsfrage: Wieso hat es sich so ereignet? (→ Erklärung)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Funktion der Struktur – Perspektive indirekter Anthropomorphisierung (kollektive Subjekte werden als Einheit behandelt) – vergangene Wirklichkeit wird als Prozess aufgefasst – soziale Phänomene, Gesellschaftssystem, Zivilisation – klassische Konzeption der Wahrheit – Theorie vor Erfahrung – erklärende Narration 	<p>Frage: Wie lebten die Menschen im gegebenen Kulturkreis? (→ Verständnis)</p> <ul style="list-style-type: none"> – mikrohistorische Darstellung – kulturelle Phänomene in anthropologischer Darstellung – nicht klassische Konzeption der Wahrheit (innere) – Narration zielt auf Verständnis einer fremden Kultur ab – mikrohistorische Darstellung, anthropologisch-kulturelle Perspektive

<ul style="list-style-type: none"> – Zeit „des Kaufmanns“, Ereigniszeit, – Es dominiert die Chronologie als Triade Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. – chronologische Reihenfolge – ursächliche Verbindung, Ursache und Wirkung 	<ul style="list-style-type: none"> – Zeit der <i>longue durée</i> – „Zeit des Bauern“ – synchron-diachrone Verbindung 	<ul style="list-style-type: none"> – Zeit des individuellen Lebens oder der Mikrostrukturen, Perspektive der individuellen Erlebnisse – Die Narration verbindet die Schicksale der Protagonisten – Zeit und Dimension des Lebens einer Generation
<p>Die Narration erschafft eine ethnozentrische und nationszentrierte Welt.</p> <p>Die individuellen historischen Lebensbedingungen werden infolge von Anthropomorphisierung als „menschlich“ dargestellt.</p> <p>Überzeugungskraft patriotischer/nationalistischer Ideen, Welt der Kategorien und Werte ähnelt Alltagserfahrungen und nichtwissenschaftlichen Visionen der Vergangenheit.</p>	<p>Die Narration bringt einen Rezipienten hervor, der von einer globalen Vision von der Welt ohne Individuen dominiert wird.</p> <p>Das Vergangenheitsbild hängt mit kollektivistischen, totalisierenden, antiindividualistischen Werten zusammen.</p> <p>Mögliche Option zugunsten materialistischer Visionen von der Welt, der Mensch ist das „Produkt“ der Geschichte.</p>	<p>Die Narration bringt einen Rezipienten hervor, der sich des Kulturrelativismus der Geschichte bewusst ist, Respekt vor Andersartigkeit in der Kultur.</p> <p>Kann einen kritischen, empathischen und toleranten Rezipienten hervorbringen, der sensibilisiert ist für Minderheitendiskurse und verschiedene Gedächtniskulturen.</p>

Tabelle 1. Eigenschaften des erschaffenen Vergangenheitsbildes in den Varianten der Historiografie (Bearb.: V. Julkowska)

	Autorenkonzeption der Geschichte	historische Quellen	künstlerische Visionen der Vergangenheit	didaktische Instruktionen
textliche Kommunikation	Narration der AutorInnen	Quellentext	literarischer Text	Fragen, Anweisungen, Aufgaben
ikonografische Kommunikation	didaktische Zeichnung	Ikonografie aus der Epoche	historische Malerei	grafisches Material
symbolische Kommunikation	Karte, Skizze, Schema, Diagramm	politisches Plakat	Karikatur, Allegorie, Symbol	Umrisskarten

Tabelle 2. Lehrbuch – potenzieller Kommunikationsraum (Bearb. V. Julkowska)

Aus dem Polnischen von Benjamin Voelkel

Literatur

Bömelburg, Hans-Jürgen, Renate Stößinger und Robert Traba (Hg.). *Wypędzeni ze Wschodu. Wspomnienia Polaków i Niemców*, Olsztyn: Borussia, 2001.

Pomorski, Jan. „Jakiej historiografii Polacy dzisiaj potrzebują?“, in: *Spoglądając w przeszłość, Studia i szkice historiograficzne*, ders. (Hg.), Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2017.

Uchodźcy XX wiek, „Karta“ 2016, Nr. 86.

Schulbücher

Cegielski, Tadeusz. *Historia 2. Dzieje nowożytne. Podręcznik do liceum*, Warszawa: WSiP, 1988.

Centkowska, Elżbieta und Jerzy Centkowski. *Jeszcze Polska. Wiek XIX, Klasa 7*, Warszawa: WSiP, 1993.

Centkowska, Elżbieta, Jerzy Centkowski und Janusz Osica. *Drogi do wolności 1914–1994*, Warszawa: WSiP, 1998.

Chachaj, Jacek und Janusz Drob. *Historia wiek XIX i wielka wojna, podręcznik dla gimnazjum kl. III*, Warszawa: PWN, 2011.

Dolecki, Rafał, Krzysztof Gutowski und Jędrzej Smoleński. *Po prostu historia. Szkoły*

- ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012.
- Glubiński, Tadeusz. *Trudny wiek XX. Historia kl. 8*, Warszawa: WSiP, 1995.
- Kłodziński, Karol und Tomasz Krzemiński. *Poznać przeszłość. Europa i świat, Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum*, Warszawa: Nowa Era, 2015.
- Kozłowska, Wiesawa Elżbieta. *Od pięściaka do komputera czyli historia cywilizacji. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy V*. Warszawa: JUKA, 2000.
- Kozłowska, Zofia Teresa, Irena Unger, Piotr Unger und Stanisław Zajęc. *Historia. Poznajemy przeszłość od początku XVIII w. do 1939 roku. Podręcznik dla liceum. Zakres podstawowy*, Warszawa: SOP, 2007.
- . *Historia. Poznajemy przeszłość od 1939 do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum. Zakres podstawowy*, Warszawa: SOP, 2003.
- Kucharczyk, Grzegorz, Paweł Milcarek und Marek Robak. *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacje XIX i XX wieku. Kl. 3*, Warszawa: WSiP, 2004.
- Maćkowski, Tomasz. *Poznać przeszłość. Ojczysty panteon i ojczyste spory. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum*, Warszawa: Nowa Era, 2013.
- Milczarczyk, Maciej und Andrzej Szolc. *W imię wolności. Historia kl. 7*, Warszawa: WSiP, 1992.
- Pomorski, Jan. „Jakiej historiografii Polacy dzisiaj potrzebują?”, in: *Spoglądając w przeszłość, Studia i szkice historiograficzne*, ders. (Hg.), Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2017, 36–37.
- Radziwiłł, Anna und Wojciech Roszkowski. *Historia 1789–1871*, Warszawa: PWN, 1995.
- . *Historia 1871–1945*, Warszawa: PWN, 1995.
- . *Historia 1945–1990*, Warszawa: PWN, 1995.
- Roszak, Stanisław und Anna Łaszkiwicz. *Śladami przeszłości, Podręcznik do historii dla klasy III gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2011.
- Skowronek, Jerzy. *Do Niepodległej, Podręcznik dla klasy 7 szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP, 1987.
- Stola, Dariusz. *Historia. Podręcznik kl. III. Szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy*, Warszawa: PWN, 2009.
- . *Historia wiek XX. Podręcznik szkoły ponadgimnazjalne*, Warszawa: PWN, 2012.
- Szcześniak, Andrzej Leszek. *Historia. Polska i świat naszego wieku od roku 1939*, Warszawa: WSiP, 1986.
- Tomalska, Halina. *Polska i świat. Historia dla szkół średnich zawodowych*, Warszawa:

Die Migration im 19. und 20. Jahrhundert in polnischen Geschichtslehrbüchern. Paradigmatische Veränderungen in der Darstellung des Themas und ihre Ursachen

WSiP, 1997.

----. *Świat-Europa-Polska w latach 1795–1939 dla szkół średnich zawodowych*,
Warschau: WSiP, 1998.

Topolski, Jerzy. *Historia. Podręcznik dla klasy 4*, Seria Autorska UAM, Poznań: Graf Punkt, 1999.

Wojciechowski, Grzegorz. *Historia razem przez wieki, Podręcznik do gimnazjum II*,
Poznań: Arka, 2000.

----. *Historia razem przez wieki, Podręcznik do gimnazjum III*, Poznań: Arka, 2001.

Wróbel, Jan. *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 do współczesności. Liceum ogólnokształcące, Liceum profilowane, Technikum*, Warschau: WSiP, 2003.

Das Thema Zwangsaussiedlung der deutschsprachigen Bevölkerung in tschechischen und deutschen Schulbüchern

(Jan Čapek)

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Darstellung der Zwangsaussiedlung der deutschsprachigen Bevölkerung in tschechischen und deutschen Schulbüchern. Es werden tschechische Lehrwerke vor und nach der *Samtenen Revolution* getrennt behandelt bzw. Lehrwerke aus der BRD vor und nach 1989 sowie aus der DDR. Die Schilderung dieser historischen Ereignisse unterliegt in totalitären tschechischen oder deutschen Schulbüchern ganz stark, in demokratischen Schulbüchern der BRD vor 1989 ganz leicht aber deutlich ideologischen und propagandistischen Intentionen des Staates in Bezug auf die „andere Seite“, während in den deutschen sowie tschechischen nach der Wende herausgegebenen Schulbüchern, speziell dann nach 2000, eine starke Annäherung der historischen Auffassung zu sehen ist, durchaus auch Empathie für die andere Seite in strittigen historischen Augenblicken, Objektivität und Respekt vor historischen Daten, wobei man eine kritische Einstellung gegenüber den Taten des eigenen Staats bzw. Volks nicht verbirgt. Zugleich tendieren diese Lehrwerke zu einer multiperspektivischen, hinterfragenden, kritischen Auffassung, nach der die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, selbständig nach zusätzlichen alternativen Quellen, Rückfragen und Meinungen zu suchen und diese auszuwerten. Oft werden diese Ereignisse ebenfalls Bestandteil eines breiteren Kapitels „Migration“, das eine längere Zeitspanne umfasst.

Darstellung der Geschichte in Schulbüchern

Die Darstellung der Geschichte unterliegt im weitesten Sinne propagandistischen, ideologischen oder gar Gewaltinteressen der momentanen Machthaber. Die Art und Weise der Präsentation der Vertreibung der Deutschen aus der Tschechoslowakei nach 1945 reflektiert die unterschiedlichen Absichten und Interessen der kommunistischen Regierungen in der Tschechoslowakei bzw. in der DDR und der demokratischen Regierungen in der BRD (und einzelner Bundesländer) vor der Wiedervereinigung sowie die allmähliche Annäherung der Darstellungen dieser Ereignisse sowohl in deutschen als auch in tschechischen Geschichtsbüchern nach der Wende.

Die Schulbücher vermitteln staatlich anerkanntes Wissen, ihre Aufgabe ist es, die im Lehrplan eines Faches formulierten Bildungs- und Erziehungsziele für den Unterricht

aufzubereiten. Sie werden in der Regel einem staatlich kontrollierten Approbationsverfahren unterzogen und spiegeln gleichzeitig die an Unterricht wie Schülerschaft von oben herangetragenen Erwartungen und Einstellungen wider. Die Schulgeschichtsbücher sind zugleich Ausdruck des aktuellen Geschichtsbewusstseins der jeweiligen Gesellschaft. Sie vermitteln die gegenwärtige Erinnerungskultur und übernehmen in jedem politischen System eine exponierte Stellung bei der Weitergabe von historischem Wissen. Dies gilt vor allem für die totalitären Schulbücher, sie sind autark, nur auf das „Innere“ konzentriert, „unabhängig“ von der realen Außenwelt, nur für eigene Zwecke bestimmt, sie verschweigen bzw. ignorieren unangenehme Fakten, modifizieren andere, heben genehme hervor oder konstruieren sogar eine ganz neue Geschichte, Details und Fakten. Man kann die Geschichte modifizieren, auf unterschiedliche Weise so oder so interpretieren und sogar total verkehren.

Demokratische Schulbücher unterliegen teilweise auch unterschiedlichen nuancierten politischen Absichten, berücksichtigen jedoch die Außenwelt, andere Einstellungen, fordern zum Rückgriff auf außerschulische Materialien und Quellen, zur (Pro-Contra) Diskussion, Multiperspektivität sowie zum Meinungs austausch auf, prüfen zeitgenössische visuelle Materialien (Plakate, Fotos, Zeichnungen, Landkarten), analysieren Karikaturen, werten Filme aus, untersuchen Denkmäler, laden eventuelle Zeitzeugen ein, sind manchmal kontrovers und ergebnisoffen, arbeiten kritisch mit Sekundärliteratur sowie modernen audiovisuellen und elektronischen Mitteln (Internet).

Die Schulbücher erreichen über die Schulen in Folge der Schulpflicht eine außerordentliche Breitenwirkung, jedes Kind kommt im Laufe seiner Schulzeit auf die eine oder andere Weise mit einem Geschichtslehrwerk in Berührung, das die Geschichte repräsentiert und vergegenwärtigt, natürlich mit Hilfe der Lehrkräfte. Neben den faktischen und didaktischen Funktionen erfüllen die Schulbücher zugleich Steuerungs-, Motivations- sowie ideologische Funktionen, wobei es sich um ein höchst einflussreiches und formatives Medium mit einer starken, widerstandsfähigen sowie nachhaltigen Prägekraft handelt.

In diesem Sinne lassen sich die Schulbücher als Massenmedium sui generis bezeichnen, vergleichbar mit Presse, Rundfunk, Fernsehen oder Multimedia. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der Sozialisation jedes Schülers und jeder Schülerin bzw. Studierenden.

Und genau wie die anderen Massenmedien stehen auch die Geschichtsschulbücher im Spannungsfeld von „objektivem“ Informationsversprechen und politisch-

ideologischer Instrumentalisierung. Auch in ihnen gibt es Manipulationen, Fälschungen, Lügen, Propaganda, Halbwahrheiten sowie pseudowissenschaftliche „Erkenntnisse“, die sowohl mit der Sprache als auch mit Bildern bzw. Landkarten hantieren. Und gerade in totalitären Regimes haben es die Lehrbuchautoren mit Zensur und Zwang zu tun und sind einem starken ideologischen, propagandistischen, politischen und Gewaltdruck ausgesetzt. Mit einer Zeitdistanz erscheinen so die Geschichtslehrwerke als besondere historische Zeitzeugen oder Dokumente des politisch-gesellschaftlichen Bewusstseins. Deswegen kann oder sogar muss die Geschichte immer neu geschrieben werden, unabhängig von eventuellen neuen Ausgrabungen, Funden, Fakten, Daten, Entdeckungen, Interpretationen sowie neu zugänglichen Archivmaterialien, staatlichen bzw. geheimen Dokumenten.

Durch unauffällige Hervorhebungen, Betonungen, Auslassungen bzw. mit klaren faktenmäßigen oder sprachlichen Manipulationen lassen sich Geschichtskapitel für ganz konkrete politische oder ideologische Ziele anpassen oder sogar verkehren. Und in totalitären Regimen gibt es ob des Informationsmonopols keine Alternative. Alle Generationen werden in gleicher Weise erfasst. Die unterschiedliche Darstellung der Vertreibung in tschechischen und deutschen Lehrwerken findet auch linguistisch ihren Niederschlag: In tschechischen totalitären Lehrwerken spricht man konsequent von der Abschiebung („odsun“), in DDR-Lehrwerken von Umsiedlung, in westdeutschen dann vornehmlich von der Vertreibung. Erst spätere, nach dem Systemwechsel erschienene Lehrwerke benutzen Transfer und Aussiedlung und unterscheiden einzelne Phasen, so dass man in tschechischen Lehrwerken die wilde Vertreibung sowie Vertreibung (Abschiebung) unterscheidet, in deutschen dann Evakuierung, Flucht oder Fluchtbewegung, „wilde“ Vertreibung, Vertreibung (Austreibung), Umsiedlung, (von Behörden angeordnete) Ausweisung oder Zwangsumsiedlung bzw. im Zusammenhang mit dem Dritten Reich und der Sowjetunion auch Deportationen (Repatriierung in die SU). Nach dem Potsdamer Abkommen zitiert man aus dem Text „ordnungsgemäße und humane Überführung deutscher Bevölkerungsteile“ (Übersetzung von „Transfer“). Die auf dem deutschen Boden befindlichen Zwangsarbeiter, Kriegsgefangenen und Überlebenden der NS-Konzentrations- und Vernichtungslager werden dabei als „displaced persons“ bezeichnet.

Flucht und Vertreibung als Bestandteil der Geschichtsdarstellung

Das historische Thema „Flucht, Vertreibung und Abschiebung der deutschen Bevölkerung in deutschen und tschechischen Geschichtsbüchern“ ist Bestandteil der achthundertjährigen Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen auf dem böhmischen, mährischen und schlesischen Gebiet. Diese Ereignisse spielten sich vor allem in den Jahren 1945 bis 1946 ab, widerspiegeln jedoch neben den diktatorischen bzw. totalitären Regimen teilweise auch slawisch/tschechisch-deutsche Kontakte und Beziehungen von ihren Anfängen bis zu dieser kritischen Zeit der frühen Nachkriegsjahre. Gleichwohl kann man hier noch von der „Vorgeschichte“ sprechen, die bei dieser Problematik ohne Zweifel in den Jahren 1933 bis 1945 liegt, wobei die Jahre 1938 und 1939 besonders relevant sind. Schon vorher kann man jedoch unterschiedliche, manchmal tendenzielle oder sogar propagandistisch-fiktionale Darbietung der früheren deutsch-slawischen/böhmischen Kontakte nachweisen. Als Beispiele lassen sich folgende Zeitabschnitte erwähnen: die deutsche Kolonisierung der slawischen Gebiete in Preußen, Ostpreußen, Polen oder in Böhmen im frühen Mittelalter, die Hussitenbewegung in Böhmen, die Rolle des Böhmisches Königreichs im Rahmen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, die türkische Belagerung von Wien und das Verdienst des polnischen Königs Jan Sobieski, die Entstehung der selbständigen Tschechoslowakei sowie der Umgang mit der deutschen Minderheit.

Die Darstellung einzelner historischer Ereignisse unterliegt in totalitären tschechischen oder deutschen Schulbüchern sehr stark, in demokratischen Schulbüchern der BRD vor 1989 ganz leicht aber doch deutlich ideologischen und propagandistischen Intentionen des Staates in Bezug auf die „andere Seite“, während in den deutschen sowie tschechischen nach der Wende herausgegebenen Schulbüchern, speziell dann nach 2000, eine starke Kongruenz der historischen Auffassung zu sehen ist, Empathie für die andere Seite in strittigen historischen Augenblicken, Objektivität und Respekt vor historischen Daten, wobei man eine kritische Einstellung gegenüber den Taten des eigenen Staats bzw. Volks nicht verbirgt. Zugleich sieht man eine starke Tendenz von einer klar autoritativen, aufgezwungenen Darstellung der Geschichte zu einer multiperspektivischen, hinterfragenden, kritischen Auffassung, wo die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, selbständig nach alternativen Quellen, Rückfragen und Meinungen zu suchen und die auszuwerten. Diese Annäherung könnte zu einem erwünschten gemeinsamen deutsch-tschechischen Geschichtsbuch führen, das beide Seiten zufriedenstellen und bisherige kleine Reibungen beseitigen könnte.

Tschechische totalitäre Lehrwerke

Tschechische totalitäre Lehrwerke der 60er, 70er und 80er Jahre ignorieren das Thema der Vertreibung absolut oder begrenzen sich in der Schilderung der Vertreibung auf die Potsdamer Konferenz und Entscheidung der Siegermächte über die Nachkriegsgestaltung Deutschlands und verwenden dabei konsequent das Schlüsselwort Abschiebung („odsun“). Eine solche Darstellung der Vertreibung und Abschiebung der Sudetendeutschen gibt die kommunistische Historiographie vor, die vor allem folgende Faktoren berücksichtigt: Alle möglichen Nachkriegsmaßnahmen inklusive der Verfolgung von Kriegsverbrechen und vermeintlichen (auch tschechischen) Kollaborateuren mit dem NS-Regime als auch die Abschiebung der Deutschen sowie alle sie betreffenden Vergeltungsmaßnahmen seien zu betrachten als eine logische und zwangsläufige Konsequenz der NS-Okkupation, des Krieges, des erbitterten Kampfes der deutschen Truppen auf dem tschechoslowakischen Gebiet bis in die Mai-Tage 1945 sowie der Rückkehr der KZ-Häftlinge, der jüdischen Überlebenden und der tschechischen Zwangsarbeiter aus dem Reich und seien solchermaßen historisch gerechtfertigt gewesen. Darüber hinaus regelten auch einige der Beneš-Dekrete die Lage der Deutschen sowie Ungarn in der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg (in den Jahren 1940 bis 1945 wurden insgesamt 143 Dekrete erlassen, wobei die Dekrete Nr. 5, 12, 33, 71 und 108/1945 den Entzug der Staatsbürgerschaft und die Enteignung des Vermögens der deutschen sowie der ungarischen Minderheit regelten). Die ersten kommunistischen Lehrwerke der 50er Jahre erwähnten darüber hinaus auch noch die führende Rolle der kommunistischen Partei bei der Erarbeitung der Beneš-Dekrete, die Verdienste der Sowjetunion bei der Durchsetzung der Abschiebung der Deutschen auf der Potsdamer Konferenz, die mögliche negative Rolle der deutschen Minderheit beim Aufbau des Sozialismus sowie die Alternative für deutsche Antifaschisten, in der Tschechoslowakei mit vollständigen Rechten der tschechoslowakischen Staatsbürger bleiben zu können.

Grundlage der sämtlichen Arbeit war das Kaschauer Regierungsprogramm, das zum Ausgangspunkt für die erste Etappe der Veränderung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnung wurde. Die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei (KSČ) setzte in der Regierung die Ausarbeitung der Dekrete durch, die dann der Präsident erklärte. Darunter waren das Dekret über die Konfiszierung der Vermögen der Deutschen und der Verräter, das Dekret über die Besiedlung des Grenzgebiets, über die Bodenreform, das Dekret über die Volksgerichte und den Nationalgerichtshof zur Reinigung des Volkes und Bestrafung der Verräter und Kriegsverbrecher, das Dekret über die Nationalausschüsse, (...) das Dekret über die Verstaatlichung der Schlüsselindustrie und Finanzwesen und andere. (...) Der Staatsapparat musste sofort viele der durch das Kaschauer Regierungsprogramm bestimmten Aufgaben umsetzen. Es war vor allem die

Abschiebung der Deutschen, die die Sowjetunion auf der Potsdamer Konferenz abgesichert hatte. Die deutsche Minderheit haben wir aus dem Grunde abgeschoben, weil sie sich an die Seite des Faschismus gestellt hatte und zum Hindernis beim Aufbau des Sozialismus geworden wäre. Die deutschen Antifaschisten konnten in der ČSR mit vollständigen Rechten der tschechoslowakischen Staatsbürger bleiben. Ferner war es notwendig, die Besiedlung der Grenzgebiete zu organisieren, die Kriegsverbrecher sowie ihre tschechischen und slowakischen Mitläufer zu verurteilen und das Verhältnis der Tschechen und Slowaken neu zu regeln, das zum neuralgischen Problem der Republik vor dem „Münchener Abkommen“ geworden war.

[Základem veškeré práce byl Košický vládní program, který byl východiskem pro první etapu přeměny našeho společenského a hospodářského řádu. KSČ proboujvala ve vládě vypracování dekretů, které potom vyhlásil prezident. Byl to dekret o konfiskaci majetku Němců a zrádců, dekret o osídlení pohraničí, o pozemkové reformě, dekret o osídlení pohraničí, o pozemkové reformě, dekret o lidových soudech a národním soudě k očistě národa a potrestání zrádců a válečných zločinců, dekret o národních výborech, které se staly vykonavateli moci z vůle lidu, dekret o znárodnění klíčového průmyslu a peněžnictví a jiné.(...) Státní aparát musel ihned uskutečňovat mnoho úkolů, určených Košickým vládním programem. Byl to především odsun Němců, který na postupimské konferenci zabezpečil Sovětský svaz. Německou menšinu jsme odsunovali proto, že se většinou postavila na stranu fašismu a byla by brzdou při výstavbě socialismu. Němečtí antifasisté mohli v ČSR zůstat s plným právem československých občanů. Dále bylo třeba uskutečňovat osídlení pohraničí, odsouzení válečných zločinců, jejich českých a slovenských pomahačů a vyřešit poměr Čechů a Slováků, který byl palčivým problémem předmnichovské republiky.]¹

Die nachfolgenden Lehrwerke für Geschichte begrenzten sich auf kurze Erwähnungen der Ergebnisse der Potsdamer Konferenz sowie ihre Umsetzung auf dem Gebiet der Tschechoslowakei.

Potsdamer Konferenz (...) Die Potsdamer Konferenz legte ferner die westliche Grenze Polens auf Oder und Neiße fest und entschied über die Abschiebung der deutschen Bevölkerung aus Polen, aus der Tschechoslowakei sowie aus Ungarn. [Potupimská konference stanovila dále západní hranice Polska na Odře a Nise a rozhodla o odsunu německého obyvatelstva z Polska, Československa a Maďarska]²

Die Großmächte entschieden über die Abschiebung der Deutschen aus der Tschechoslowakei und Polen nach Deutschland; bei uns durften nur Antifaschisten bleiben. Diese Abschiebung trug bedeutend zur Absicherung unserer Republik bei. [Velmoci rozhodly i o odsunu Němců z Československa a Polska do Německa; zůstat u nás mohli pouze antifasisté. Tento odsun významně přispěl k zabezpečení naší republiky.]³

Es wurde ebenfalls über die Umsiedlung der deutschen Bevölkerung aus Polen, aus der Tschechoslowakei sowie aus Ungarn nach Deutschland entschieden. [Rovněž bylo

¹ Miro Hysko und Miroslav Kropilák, *Dějiny ČSR. III. díl (1918–1948). Učební text pro 11. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol a školy pedagogické*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955, 55f.

² Jaroslav Charvát, *Světové dějiny. Učebnice pro I. a II. ročník gymnázií a I. ročník středních odborných škol*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 515f.

³ Karel Bartošek, *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy. Napsal Karel Bartošek za spolupráce Ludovíta Lašana. 5. vydání. Schváleno výnosem ministerstva školství a kultury ze dne 30. prosince 1962*, Praha: Kresby Josef Istler. Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 142f.

*dohodnuto přesídlení německého obyvatelstva z Polska, Československa a Maďarska do Německa]*⁴

Die tschechoslowakischen Lehrbücher verschweigen alle belastenden Fakten und Ereignisse der Nachkriegsmonate, sie berufen sich nur auf „neutrale“ internationale Entscheidungen der Großmächte auf der Potsdamer Konferenz. Evakuierung, Flucht oder wilde Vertreibungen sowie deren gewaltsame Durchführung, wie zum Beispiel der Brüner Todesmarsch Ende Mai 1945, werden überhaupt nicht erwähnt. Die Abschiebung der Deutschen sei eine logische Konsequenz der sechsjährigen Existenz des Protektorats Böhmen und Mähren sowie der Verbrechen am tschechischen Volk, wozu die deutsche Minderheit erheblich beigetragen hätte.

Tschechische demokratische Lehrwerke

Nach der „samtenen“ Revolution am 17. November 1989 begannen sich nach und nach Änderungen am bisherigen Geschichtsbild herauszubilden. Vor allem die Geschichte des 19. sowie des 20. Jahrhunderts wurde in Schulbüchern maßgeblich geändert und ergänzt. Dies betraf auch die historische Auseinandersetzung mit dem Thema Evakuierung, Flucht, Vertreibung und Abschiebung/Transfer der Deutschen, die Václav Havel eingeleitet hatte, indem er die unmoralischen Taten und Böswilligkeiten vor allem während den wilden Vertreibungen verurteilte und sich noch Ende 1989 dafür entschuldigte. Obwohl die breite tschechische Öffentlichkeit auf diesen neuen Schulddiskurs überhaupt nicht vorbereitet war, zeichnen sich seit dieser Zeit bei Historikern und Historikerinnen und jüngeren Menschen Änderungen ab. Auch viele tschechische Intellektuelle würdigen die Rolle sudetendeutscher Sozialdemokraten und den gemeinsamen Kampf gegen Nazideutschland. Langsam wächst die Zahl derjenigen, welche die Sudetendeutschen nicht mehr allein vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Verbrechen sehen. Gleichzeitig bedauern sie die Abschiebung aus kulturellen bzw. wirtschaftlichen Gründen und betrachten sie in diesem Maße auch als Verlust und Schaden. Vor der Aufnahme der Tschechischen Republik in die Europäische Union entzündete sich noch einmal der Vertreibungsdiskurs an der Frage der Rechtmäßigkeit der Beneš-Dekrete. Die deutsche Seite forderte deren Aufhebung, da sie mit den europäischen Menschenrechtsstandards unvereinbar seien. Im April 2002 erklärte das tschechische Parlament

⁴ Miloň Dohnal, *Dějepis 9. Učebnici zpracoval Doc. Dr. Miloň Dohnal, CSc. Schváleno výnosem Ministerstva školství ČSR ze dne 20. dubna 1972. V 2. přepracovaném vydání jako prozatímní učební text dějepisu pro 9. ročník základních devítiletých škol*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975, 226.

diese Dekrete für erloschen, beschloss aber sie beizubehalten, um eventuelle automatische massenhafte Entschädigungsansprüche zu vermeiden. Dies schloss jedoch nicht aus, individuelle Anträge zu stellen.

Am 21. Januar 2017 feierten beide Länder – Tschechien und Deutschland – das 20-jährige Jubiläum der Deutsch-tschechischen Erklärung aus dem Jahre 1997, in der unter anderem steht:

Die tschechische Seite bedauert, dass durch die nach dem Kriegsende erfolgte Vertreibung sowie zwangsweise Aussiedlung der Sudetendeutschen aus der damaligen Tschechoslowakei, die Enteignung und Ausbürgerung unschuldigen Menschen viel Leid und Unrecht zugefügt wurde, und dies auch angesichts des kollektiven Charakters der Schuldzuweisung. Sie bedauert insbesondere die Exzesse, die im Widerspruch zu elementaren humanitären Grundsätzen und auch den damals geltenden rechtlichen Normen gestanden haben, und bedauert darüber hinaus, dass es aufgrund des Gesetzes Nr. 115 vom 8. Mai 1946 ermöglicht wurde, diese Exzesse als nicht widerrechtlich anzusehen, und dass infolge dessen diese Taten nicht bestraft wurden.⁵

Dabei wurde festgestellt, dass sich die Beziehungen zwischen beiden Ländern und deren Bevölkerung, Wirtschaft und Kultur hervorragend entwickeln. Dazu tragen auch die Publikationen der deutsch-tschechischen Historikerkommission, die Böhmen aus der Perspektive des gemeinsamen Ortes der Tschechen, Deutschen und Juden betrachtet und sowohl Konflikte als auch Kooperation im tschechisch-deutschen Zusammenleben bearbeitet.

Tschechische demokratische Lehrwerke widmen sich dem Kapitel „Vertreibung“ und „Abschiebung“ nunmehr viel stärker als die kommunistischen Lehrwerke, sie tun dies objektiv, ausführlich sowie parteilos, verschweigen tschechische Schandtaten nicht, zeigen Empathie für die „andere“ Seite und erwähnen auch die katastrophalen Folgen auf die Wirtschaft der Nachkriegs-Tschechoslowakei. Sie benutzen jedoch meistens das Wort Abschiebung, auch im Zusammenhang mit der Vertreibung. Die Ereignisse, die in deutschen Lehrwerken als „wilde“ Vertreibungen benannt werden, beschreiben die tschechischen Lehrwerke als wilde Abschiebungen („divoké odsuny“). Die einzelnen Lehrwerke widmen diesem Thema jedoch unterschiedlichen Raum, von einer kurzen Anmerkung bis zu relativ ausführlichen detaillierten Schilderungen der Ereignisse in den Nachkriegsmonaten.

⁵ Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Informationen zur politischen Bildung. Tschechien*, Bonn, 2002, 47.

Bestandteil des Abkommens (in Potsdam) war auch eine ordnungsmäßige **Aussiedlung der deutschen Bevölkerung** aus der Tschechoslowakei, aus Polen und Ungarn. Dabei ist es nicht gelungen, Gewalttaten zu verhindern, die solche Menschen begingen, die auf Rache und Raub aus waren. (...) **Die Sudetendeutschen und ihre Nachkriegsaussiedlung – 1945–1948.** Nach Einschätzungen der einschlägigen Literatur lebten in der ČSR im Jahre 1938 etwa 3 400 000 Deutsche, die meisten von ihnen in den Gebieten, die nach „München“ ans Reich angeschlossen worden waren. Ende des Krieges weilten hier ungefähr 4 Millionen Deutsche, davon etwa 1 Million Flüchtlinge aus unterschiedlichen Teilen des Reichs. Es gibt keine genauen Angaben über die Deutschen, die in gemischten Ehen lebten, man schätzt sie auf 60 000 Personen. Laut Gesetz konnten diejenigen Deutschen ihre tschechoslowakische Staatsbürgerschaft behalten, die nachweisen konnten, dass sie der Republik treu geblieben waren, sich z. B. am Widerstand beteiligten, Mitglieder von ausländischen Einheiten waren, dem Widerstand in der Emigration halfen u. ä. Nach den 2002 veröffentlichten Einschätzungen der Tschechisch-deutschen Historikerkommission starben während der ersten Etappe der sogenannten wilden Abschiebung und organisierten Aussiedlung etwa 10 000 Menschen einen gewaltsamen Tod. Von 2 500 000 der ausgesiedelten Deutschen starben etwa 10 000 Menschen in tschechischen und mährischen Internierungs- sowie Sammellagern, ferner infolge hohen Alters, Erschöpfung, durch Arbeitseinsatz sowie Selbstmord. Die z. B. durch die sudetendeutschen Organisationen veröffentlichten Angaben sind vielfach höher. Die organisierte Abschiebung wurde aufgrund der im Potsdamer Abkommen enthaltenen Bestimmungen sowie von verabschiedeten tschechoslowakischen Gesetzen durchgeführt.“

[„Součástí usnesení (v Postupimi) bylo i spořádané **vysídlení německého obyvatelstva** z Československa, Polska a Maďarska. Přitom se nepodařilo zabránit násilnostem, jichž se dopouštěli někteří lidé dávající přednost osobní mstě a kořistění. (...) **Sudetští Němci a jejich poválečné vysídlení – 1945–1948.** Podle odhadů uváděných nejnovější literaturou žilo v ČSR v roce 1938 asi 3 400 000 Němců, většina z nich na územích, která byla po jednání v Mnichově připojena k Říši. Na konci války tu pobývalo kolem 4 milionů Němců, z toho asi 1 milion tvořili uprchlíci z různých částí Říše. Není přesně zjištěn ani počet Němců žijících ve smíšených manželstvích, odhaduje se na 60 000 osob. Podle zákona si mohli československé občanství ponechat Němci, kteří prokázali, že republice zůstali věrni, např. účastnili se odboje, byli členy zahraničních jednotek, pomáhali odboji v emigraci apod. Podle závěrů česko-německé komise historiků, které byly publikovány v roce 2002, zahynulo během etapy zvané divoký odsun a organizovaného vysídlení násilnou smrtí asi 10 000 lidí. Z 2 500 000 vysídlovaných Němců však asi 10 000 lidí zemřelo v českých a moravských internačních a sběrných táborech, také nemocemi, stářím, vyčerpáním, pracovním nasazením i sebevraždami. Údaje zveřejňované např. sudetoněmeckými organizacemi jsou mnohonásobně vyšší. Organizovaný odsun byl prováděn na základě ustanovení, obsažených v Postupimské dohodě a přijatých československých zákonů.]⁶

Die Aussiedlung der Deutschen aus Böhmen und Mähren vollzog sich in drei Phasen, nach der damaligen Terminologie handelte es sich um wilde Abschiebung, organisierte Abschiebung und zusätzliche Abschiebung. Die wilde Vertreibung spielte sich im Mai und Juni 1945 ab, also unmittelbar nach dem Kriegsende. Es kam damals zu einer spontanen Vertreibung der deutschsprachigen Bevölkerung aus ihren Häusern, begleitet von Ge-

⁶ Helena Mandelová, Eliška Kunstová und Ilona Pařízková, *Dějiny 20. století*, Liberec: Dialog knižní velkoobchod a nakladatelství, 2004, 83 und 100.

waltakten, die auch Menschenleben forderten. Es war nicht nur die unmittelbare Reaktion auf das Ende der sechsjährigen Okkupation oder auf die Nachrichten über die NS-Verbrechen, die die Häftlinge aus Konzentrationslagern überbrachten, sondern auch persönliche Rache, Vergeltungsmaßnahmen sowie Diebstahl. Während dieser Etappe wurden etwa 660 000 Personen vertrieben.

Die organisierte Abschiebung lief bis Ende 1946 und in dessen Verlauf kam es nicht mehr zu Gewaltakten. Die Aussiedler mussten jedoch in der Republik sämtliches Besitztum hinterlassen, sie durften nur Gepäck im Umfang von 30-50 kg mitnehmen. In dieser Phase wurden etwa 2 250 000 Menschen nach Deutschland umgesiedelt.

In den Jahren 1947–1948 erfolgte noch die zusätzliche Abschiebung. Diese betraf die Angehörigen der Familien, die vorher getrennt worden waren.

Die Aussiedlung betraf nicht alle Deutschen. Die Antifaschisten, die nicht viele waren, da die meisten von ihnen von den Nazis unmittelbar nach der Grenzgebietenbesetzung bzw. nach der Okkupation liquidiert worden waren, durften bleiben. Ferner blieben Spezialisten oder Personen in Mischehen. Die meisten von ihnen siedelten jedoch später nach Westdeutschland um – vor allem nach der kommunistischen Machtergreifung 1948.

Der Verlust von drei Millionen Menschen bedeutete für die Republik eine erhebliche wirtschaftliche Katastrophe – es fehlten Arbeitskräfte sowohl in der Industrie als auch in der Landwirtschaft, und dies war besonders nach dem Krieg sehr spürbar.

Geplant wurde auch die Aussiedlung der ungarischen Minderheit, damit stimmten jedoch die Großmächte nicht überein, deswegen blieben die Ungarn in der Slowakei. “

[Vysídlování Němců z českých zemí mělo tři fáze, podle tehdejší terminologie nazývané divoký odsun, organizovaný odsun a dodatečný odsun.

Divoký odsun se odehrál v květnu a v červnu 1945, tedy bezprostředně po skončení války. Tehdy docházelo k **živelnému vyhánění německy hovořícího obyvatelstva z domovů**, což bylo doprovázeno i **násilnými akcemi**, které si vyžádaly oběti na lidských životech. To byla nejen bezprostřední reakce na konec šestileté okupace či na zprávy o nacistických zvěrstvech, které přinášeli lidé vracející se z koncentračních táborů, ale i osobní msta, vyřizování účtů a touha nakrást si majetek. Během této etapy vysídlování bylo vyhnáno asi 660 000 osob.

Organizovaný odsun probíhal až do konce roku 1946 a v jeho průběhu už k násilnostem nedocházelo. Vysídlení však museli v republice zanechat téměř veškerý majetek, mohli si s sebou odnést zavazadla o hmotnosti 30-50 kg. V tomto období bylo přesídleno do Německa zhruba 2 250 000 osob.

V letech 1947–1948 probíhal ještě **dodatečný odsun**. Ten se z valné části týkal příslušníků rodin, které byly během předchozích fází vysídlování roztrženy.

Vysídlení se **netýkalo všech Němců**. Zůstat směli antifasisté, kterých nebylo mnoho, protože většinu antifasistů zlikvidovali nacisté hned po zabrání pohraničí, případně po začátku okupace. Dále zůstali různí **odborníci** nebo **osoby žijící ve smíšeném manželství**. Většina těchto lidí se však později – hlavně po nástupu komunismus v roce 1948 – vystěhovala do západního Německa.

Odchod tří miliónů osob znamenal pro republiku značný hospodářský otřes – chyběly pracovní síly jak v průmyslu, tak v zemědělství, což bylo zvláště po válce velmi citelné.

Plánováno bylo také vysídlení maďarské menšiny, ale k tomu nedaly velmoci souhlas, proto na Slovensku zůstala.]⁷

Die Aussiedlung der Sudetendeutschen bedeutete das Ende der Jahrhunderte währenden Symbiose der tschechischen und deutschen Ethnien, die in den letzten hundert Jahren durch den wachsenden Nationalismus und die Feindschaft gestört wurde, deren Höhepunkt durch „München“ und durch die Okkupation der böhmischen Länder erreicht wurde. Mit der Umsetzung der Abschiebung kam es zu einer erforderten Vereinfachung der nationalen Verhältnisse in der Tschechoslowakei, der Preis dafür waren jedoch er-

⁷ Veronika Válková, *Dějepis 9. Nejnovější dějiny pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2009, 121–123.

hebliche wirtschaftliche sowie kulturelle Verluste. Es ist eine Vielzahl von qualifizierten Mitarbeitern weggegangen, auch viele Intellektuelle, und darüber hinaus führte die Abschiebung zur Vernichtung von enormen materiellen Werten, im tschechischen Grenzgebiet wurde eine Kulturlandschaft vernichtet. Die tschechische Gesellschaft erlitt auch ethische Schäden, die sich auf die ganze politische Kultur in der Tschechoslowakei niederschlugen.“

[Vysídlení sudetských Němců znamenalo konec staleté symbiózy českého a německého etnika poznamenané nejméně v posledních sto letech růstem nacionalismu a nepřátelstvím, jež vrcholilo v době Mnichova a okupace českých zemí. Realizací odsunu došlo k tolik požadovanému zjednodušení národnostních poměrů v Československu, ovšem za cenu vážných ekonomických i kulturních ztrát. Odešla masa kvalifikovaných pracovníků, množství vzdělavců, způsob odsunu vedl k ničení obrovských materiálních hodnot, v českém pohraničí nastal vleklý proces devastace kulturní krajiny, nehledě na morální škody, které negativně ovlivnily politickou kulturu české společnosti.]⁸

Im Unterschied zu kommunistischen Schulbüchern widmen die demokratischen Lehrwerke dem Thema viel mehr Raum und benutzen auch eine ganz andere Terminologie. Dem Begriff „Abschiebung“ (odsun), der immer noch überwiegt, werden noch andere hinzugefügt: Wilde Abschiebung (divoký odsun), organisierte Abschiebung (organizovaný odsun), zusätzliche Abschiebung (dodatečný odsun), Ausquartierung (vystěhování), Vertreibung (vyhnání), Aussiedlung (vystěhování), Transfer (transfer), Zwangsumsiedlung (nucené přesídlení). Ferner thematisieren tschechische Lehrwerke moralische, politische und wirtschaftliche Folgen der Vertreibung, die nachfolgende kommunistische Rechtlosigkeit nach dem kommunistischen Putsch im Februar 1948 sowie den damit zusammenhängenden Werteverfall, die allgemeine Demoralisierung der Gesellschaft, die schnelle Eingliederung in den Ostblock sowie den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verfall der ehemaligen Sudeten. Auch dieser Begriff musste verschwinden, stattdessen benutzte man konsequent den Begriff „Grenzgebiete“ („pohraničí“).

Deutsche totalitäre Lehrwerke

Nach Kriegsende kamen rund 4,5 Millionen Vertriebene in die sowjetische Besatzungszone, meistens aus den früheren deutschen Ostgebieten und Polen sowie aus der Tschechoslowakei. Zwischen der Gründung der DDR und dem Mauerbau 1961 verließen etwa eine Million von ihnen die DDR Richtung Westdeutschland und ungefähr drei Millionen verblieben dauerhaft im Land. Ihre Integration war eine schwierige soziale sowie administrative Aufgabe, wobei viele traumatische Erfahrungen der Aussiedler, zu denen

⁸ Josef Harna, *Dějiny českých zemí II. Od poloviny 18. století do vzniku České republiky*, Praha: Nakladatelství Fortuna, 1998, 209.

auch gewaltsame Übergriffe seitens der einheimischen Zivilbevölkerung gehört hatten, mit der offiziellen Ideologie der Völkerfreundschaft im Ostblock kollidierten und in veröffentlichten Lehrwerken bzw. historischen Werken verschwiegen werden mussten. So gab es in der SBZ/DDR keine Vertriebenen, sondern nur Aussiedler oder Umsiedler. Die ganze Vertriebenenproblematik wurde nur auf Fragen der wirtschaftlichen und sozialen Integration reduziert, jede Erinnerung an erfahrene Gewalt und Heimatverlust wurde verdrängt und tabuisiert.

Zunächst waren die Lehrwerke der DDR nur Übersetzungen aus sowjetischen Schulbüchern mit einzelnen Textpassagen von deutschen Autoren oder Autorinnen, somit getränkt von kommunistischer Ideologie und Propaganda, verzerrten Geschichtsbetrachtungen, seltsamen Fakteninterpretationen, gezielter Verschweigung von nicht genehmten Ereignissen, Daten und Fakten oder gar kompletten Lügen und Verfälschungen. Das Thema „Vertreibung“ bzw. „Aussiedlung“ wurde wie in der damaligen Tschechoslowakei auf die Beschlüsse der Potsdamer Konferenz reduziert, alles verpackt in propagandistischen Wortschatz. Der komplette Verlauf der Vertreibungen wurde von vier auf eine einzige Phase reduziert, also auf die im Zuge der Potsdamer Konferenz festgelegte Zwangsaussiedlung. Die Phasen Evakuierung, Flucht sowie wilde Vertreibungen werden überhaupt nicht erwähnt. Sie haben demnach einfach nicht stattgefunden.

Die Potsdamer Konferenz (...) In der Zeit vom 17. Juli bis 12. August 1945 trafen die Regierungschefs der UdSSR, der USA und Großbritanniens zu einer Konferenz in Potsdam zusammen, um endgültig über das weitere Schicksal des deutschen Volkes zu entscheiden. (...) Als Voraussetzung für den Aufbau eines demokratischen und friedliebenden Deutschland einigten sich die drei Regierungschef auf folgende politische Prinzipien: (...) Aus den Gebieten ostwärts der Oder und Neiße, der CSR und Ungarn sind alle Deutschen nach Deutschland umzusiedeln. Die Bestimmungen der Potsdamer Beschlüsse waren für das deutsche Volk hart und schwer; die Völker wollten die Sicherheit, daß sie nicht wieder das Opfer imperialistischer deutscher Aggression würden. Aber sie boten dem deutschen Volke zugleich eine gute Grundlage für eine demokratische Entwicklung.“⁹

Die eigenständig verfassten ostdeutschen Schulbücher blieben diesem Konzept treu und reflektierten in derselben Form den „realsozialistischen“ Blick auf diese Nachkriegsproblematik. Diese Version der Vertreibung blieb bis 1989 für die ostdeutschen Schüler und Schülerinnen unverändert.

⁹ Herbert Mühlstand und Heinz Siegel, *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule. 12. Klasse*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1961, 260–263.

Die Potsdamer Konferenz. *Unter der Codebezeichnung „Terminal“ begannen die Vorbereitungen für die letzte der alliierten Kriegskonferenzen. Stalin, Truman und Churchill verständigten sich auf Berlin als Konferenzort. Die endgültige Wahl fiel auf Schloß Cecilienhof in Potsdam. (...) Die **Potsdamer Konferenz** dauerte vom **17. Juli bis 2. August 1945**. ... Im Potsdamer Abkommen wurden die neuen territorialen Gegebenheiten in Europa fixiert. Besonders wichtig waren dabei die Festschreibung der polnischen Westgrenze an Oder und Neiße und der Beschluß, die in Polen wie auch in der Tschechoslowakei und in Ungarn zurückgebliebenen deutschen Bevölkerungsteile nach Deutschland umzusiedeln. Die Potsdamer Beschlüsse sahen für ganz Deutschland ein Programm der Entnazifizierung, Entmilitarisierung und Demokratisierung vor. Rüstungsindustrie und Monopolvereinigungen sollten beseitigt, zur Wiedergutmachung eines Teils der von den Faschisten verursachten Kriegsschäden aus den Besatzungszonen Reparationen entnommen werden.¹⁰*

Aus den Beschlüssen der Potsdamer Konferenz wurde die Festlegung der Oder-Neiße-Grenze als neue Grenze zwischen Polen und Deutschland hervorgehoben und als Friedensgrenze und Garantie der staatlichen Unversehrtheit Polens sowie als Voraussetzung für ein gutes nachbarschaftliches Verhältnis zwischen Ostdeutschen und Polen apostrophiert. Die gleichzeitige Verschiebung der Ostgrenze Polens nach Westen sowie die sowjetischen Gebietsgewinne und die damit verbundene Zwangsmigration der Polen aus dem Osten des Landes findet in keinem DDR-Lehrbuch Erwähnung. Die gesamte Aussiedlung der deutschen Minderheiten aus der Tschechoslowakei sowie aus Polen und Ungarn nach dem Potsdamer Abkommen wurde in Lehrbüchern so bewertet, dass diese Minderheiten in den jeweiligen Ländern eine destabilisierende Rolle gespielt hätten und dass diese Gefahr für die Zukunft beseitigt werden müsse. Als Anstifter der Zwangsaussiedlung werden die drei Alliierten gemeinsam oder als Mächte genannt. Polen, Tschechen, Slowaken und Ungarn erscheinen als an Vertreibungsaktionen und Umsiedlungsmaßnahmen völlig Unbeteiligte. Nichts durfte den Blick der im sozialistischen Block verordneten brüderlichen Völkerfreundschaft verletzen.

Deutsche demokratische Lehrwerke vor und nach 1989

Die Darstellung einzelner historischer Ereignisse unterliegt vor allem vor der Wende auch in deutschen (speziell bayerischen) Schulbüchern der BRD ganz leicht aber deutlich ideologischen und propagandistischen Intentionen des Staates in Bezug auf die „andere Seite“ der damaligen bipolaren Welt. Viele Texte können als konfrontativ einzuschätzen mit einer klaren Absicht zu polarisieren und ein Feindbild zu entwerfen. Die Darstellung der Vertreibung in westdeutschen Schulbüchern unterscheidet sich in ein-

¹⁰ Wolfgang Bleyer, *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1989, 203–205.

zelenen Jahrzehnten sowie in einzelnen Bundesländern erheblich voneinander. Solche regionalen Unterschiede sind in ostdeutschen bzw. tschechischen Lehrwerken kaum zu beobachten, weshalb diese historischen Kapitel eine erstarrte, einseitige und systemkonforme Geschichtsinterpretation vermitteln. Erst die Wende in der DDR sowie die „Samtene Revolution“ in der Tschechoslowakei haben einen grundlegenden Perspektivenwechsel eingeleitet und eine relativ objektive sowie unzensurierte Darstellung ermöglicht, so dass man nach 1989, verstärkt dann nach 2000, eine starke Annäherung der historischen Auffassungen und eine Empathie für die andere Seite in strittigen historischen Augenblicken beobachten kann. Objektivität erhielt einen neuen Stellenwert und historische Daten werden auch dann respektiert, wenn sie in Bezug auf das eigene Volk und Land negativ bzw. unangenehm sind. Sichtlich ist man um die Zugrundelegung gemeinsamer Werte und ethischer Normen bemüht. Die daraus resultierende Art der Darstellung der Geschichte der Vertreibung ist nicht mehr einseitig, manchmal auch belastend, konfliktvoll, bietet einen Blick aus unterschiedlichen Perspektiven, stellt Fragen, fordert zum kritischen Denken auf, sieht nicht nur abgeschlossene Ereignisse, sondern fragt nach Ursachen im breiteren Sinne des historischen Kontexts, ermöglicht eine Suche nach „externen“ (lokalen) Informationen und versucht sie an die Schulbücher anzuschließen und so zu konkretisieren. Ab und zu gibt es faktische Fehler, z. B. benutzt man auch für die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg statt Tschechoslowakei den Begriff ČSSR, der jedoch erst 1960 eingeführt wurde, wobei man auch den abwertenden Begriff „Tschechei“ verwendet („Deutsche Truppen marschierten in die restliche Tschechei ein.“). Für die DDR treten dann Begriffe wie Zone oder Mitteldeutschland in Erscheinung („Seit 1947 flüchteten mehr als drei Millionen Menschen aus Mitteldeutschland in den Westen...“), wobei man den DDR-Schulbüchern vorwirft, dass man statt BRD den Begriff DBR¹¹ gezielt benutzt.

In den Geschichtslehrwerken der Bundesrepublik Deutschland ist folgende Entwicklung in der Darstellung der Vertreibungen aus Ost- und Mitteleuropa zu beobachten. Die Schulbücher der fünfziger Jahre konzentrieren sich auf das deutsche Leid, betonen die Vorläufigkeit der Oder-Neiße-Grenze, zweifeln an der Rechtmäßigkeit der Vertreibung und sehen keine eigene Schuld an den historischen Ereignissen (Stichworte: Hen-

¹¹ „In der Deutschen Demokratischen Republik wurde die Bundesrepublik in den ersten beiden Jahrzehnten der deutschen Teilung meist Westdeutschland genannt. Die SED-Führung vermied damit die amtliche Bezeichnung Bundesrepublik Deutschland. In offiziellen Schreiben wurden daher zeitweise auch die Bezeichnungen ‚westdeutsche Bundesrepublik‘ und ‚Deutsche Bundesrepublik‘ (DBR) gebraucht.“ Wikipedia, „BRD“, <https://de.wikipedia.org/wiki/BRD>, zuletzt geprüft am 11. April 2018.

lein-Partei, Vertreibung der Tschechen aus den besetzten Gebieten nach dem Münchner Abkommen 1938). In den sechziger Jahren wird die Vernichtung der Juden stärker thematisiert, Niederlagen, Verluste und Flüchtlingselend werden als Strafe für Naziverbrechen dargestellt und neben der Frage nach den Opfern erscheint die Frage nach den Tätern und Mitläufern. In den achtziger und neunziger Jahren kommt noch das Thema der Kausalität hinzu – die Vertreibung erscheint als Vergeltungsmaßnahme für die vorangegangenen Verbrechen des Dritten Reiches in den ostmitteleuropäischen Ländern oder es wird die ganze Epoche der Flucht und Vertreibung sachlich und kurz geschildert, begleitet von Landkarten, Bildern sowie authentischen Texten der einschlägigen Politiker oder unmittelbarer Zeitzeugen.

Die Konferenz von Potsdam. *Die Wehrmacht hatte bedingungslos kapituliert. Die deutsche Regierung wurde verhaftet. Monatelang strömten täglich Zehntausende von Menschen durch Mitteldeutschland. Sie waren aus ihrer Heimat im Osten vertrieben worden und suchten Schutz im Westen. Zur gleichen Zeit fand in Potsdam die Konferenz der Sowjets, Amerikaner und Engländer statt, auf der über Deutschlands künftiges Schicksal beraten wurde. In stummer Verzweiflung warteten die Menschen in Deutschland, was die neuen Herren ihres Landes über sie beschließen würden. Die ersten Nachrichten über das Abkommen von Potsdam versetzten die leidgeprüfte Bevölkerung in Furcht und Schrecken.*

... Die Häupter der drei Regierungen bekräftigen ihre Auffassung, daß die endgültige Festlegung der Westgrenze Polens bis zu der Friedenskonferenz zurückgestellt werden soll.

Die Konferenz erzielte folgendes Abkommen über die Ausweisung Deutscher aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn: Die drei Regierungen haben die Frage in allen Punkten beraten und erkennen an, daß die Überführung der deutschen Bevölkerung oder Bestandteile derselben, die in Polen, Tschechoslowakei und Ungarn (also nicht in den zeitweilig zu verwaltenden Gebieten – Zusatz des Verfassers) zurückgeblieben sind, nach Deutschland durchgeführt werden muß. Sie stimmen darin überein, daß jede derartige Überführung, die stattfinden wird, in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll. Entgegen dem Potsdamer Abkommen war die gewaltsame Austreibung der Deutschen bereits in vollem Gange. Sie erfolgte auch aus den Gebieten, die nicht zu Polen gehörten, sondern nur der polnischen Verwaltung unterstellt waren. Die polnische Regierung, von den Sowjets unterstützt, wollte vollendete Tatsachen schaffen, ohne das Ergebnis der Konferenz abzuwarten. Eine Friedenskonferenz, in der das Schicksal der deutschen Gebiete jenseits von Oder und Neiße rechtskräftig geregelt werden könnte, hat bis heute nicht stattgefunden.

Die Bundesregierung hat 1970 die jetzige Westgrenze Polens vertraglich garantiert (Bild 116).

Bereits in Potsdam haben die Westmächte zugestimmt, dass der nördliche Teil von Ostpreußen mit dem Hafen von Königsberg zur Sowjetunion kommen soll.¹²

3,5 Millionen deutsche Soldaten gerieten in Gefangenschaft oder wurden vermisst. Die übriggebliebene Bevölkerung bestand hauptsächlich aus Kindern, Frauen und alten Männern. Sie mußten alle hungern und frieren, denn die Versorgung mit lebensnotwendigen

¹² Hans Heumann und Paul Düring, *Unser Weg durch die Geschichte. Ausgabe für Bayern. Band 3: Die Welt gestern und heute*, Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag, 1972, 110f.

gen Gütern war zusammengebrochen. (...) Familien waren durch die Ereignisse des Krieges auseinandergerissen worden. Wer überlebt hatte, wußte nichts von den anderen. (...) Deutschland war von den Siegermächten besetzt und wie seine Hauptstadt Berlin unter den Besatzungsmächten aufgeteilt worden. Es war im Sommer 1945. In **Potsdam**, nahe der **Vier-Sektor-Stadt-Berlin**, fand die Konferenz der Regierungen der USA, der Sowjetunion und Großbritanniens statt, die das weitere Schicksal Deutschlands festlegen sollte. (...) Fast gescheitert wäre die Konferenz an der Festlegung der deutschen Ostgrenze. In einem Kompromiß wurde die Oder-Neiße-Linie als vorläufige deutsch-polnische Grenze festgelegt, bis ein Friedensvertrag den Grenzverlauf endgültig regelt. In den betroffenen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie hatte die Vertreibung der dort beheimateten deutschen Bevölkerung schon unmittelbar nach Kriegsende begonnen. Als Vertriebene drängten etwa 10 Millionen Menschen nach Westen in die Besatzungszonen. Der Zufall oder die Adresse eines Verwandten oder Bekannten bestimmten den Weg ihrer Flucht. Nach und nach kehrten auch die deutschen Kriegsgefangenen aus den Lagern der Siegermächte zurück. (...) ... Es ist nicht die Absicht der Alliierten, das deutsche Volk zu vernichten oder zu einem Volk von Sklaven zu machen. Es ist vielmehr ihre Absicht, dem deutschen Volk Gelegenheit zu bieten, sich auf eine spätere Erneuerung seines Lebens auf einer friedlichen, demokratischen Grundlage vorzubereiten. (Aus: Konrad Adenauer. „Erinnerungen 1945–1953“)(...) Vertreibung. „Beim Rangieren und bei jedem Anfahren des Zuges polterten wir alle durcheinander, was besonders schlimm nachts war, wenn man wirklich mal eingeschlafen war. Die armen Kinder waren schrecklich nervös. Wir beachtetten alle ängstlich die Fahrtrichtung, denn immer wieder tauchten Gerüchte auf, man führe uns nach Sibirien. Es ging über Golinow, Stargard nach Stettin. Stettin ist ein einziger Trümmerhaufen. (...) Dann folgte ein Marsch von etwa 2 km bis zum Lager, aber was für ein Marsch! Es waren große, scharfe Schottersteine gestreut, über die wir mit unserm unendlich schweren Gepäck in schlechtestem Schuhzeug gehen mußten. Hans und ich trugen zwischen uns einen schweren Sack. Die Kinder konnten fast nicht mehr vorwärts unter der schweren Last, zankten sich unterwegs, weinten – und hinter uns kam Miliz, die zur Eile antrieb und notfalls vom Gummiknüppel Gebrauch machte –, und wir waren unter den letzten!“ (Aus: Käthe von Norman, Tagebuch aus Pommern, 1945/46, München 1962).¹³

Grundwissen: Deutschland nach dem Krieg

Flucht und Vertreibung aus den Ostgebieten

Nicht nur die Annexion der deutschen Ostgebiete, auch die Vertreibung der dort ansässigen Deutschen war unter den Alliierten lange vor Kriegsende verabredet worden – in Jalta wurde der Beschluss gefasst und auf der Potsdamer Konferenz dann konkretisiert. 12 Millionen Deutsche mussten bis 1947 ihre Heimat in Ostdeutschland und den angrenzten Siedlungsräumen verlassen. In ihre alten polnischen Siedlungsgebiete kamen Hunderttausende Polen, die die ehemals, vor 1939 ostpolnischen, nun sowjetischen Gebiete verlassen mussten, bzw. jene, die unter deutscher Besatzung innerhalb Polens vertrieben worden waren. Die Masse der Flüchtlinge strömte nach Bayern (1,9 Mio.), Niedersachsen (1,8 Mio.) und Nordrhein-Westfalen (1,3 Mio.). Aber auch das Gebiet der SBZ wies mit über vier Millionen einen Anteil von rund einem Viertel „transferierter“ Deutscher in der Gesamtbevölkerung auf. Die Integration der zunächst wenig willkommenen Vertriebenen und Flüchtlinge gelang erst im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs der 1950er-Jahre und gilt als bedeutende Leistung des jungen Nachkriegsdeutschlands.¹⁴

¹³ Guiskard Eck, Karl-August Junge, Wolfram Krause und Hans-Georg Krupp, *Lebendige Vergangenheit* 9, Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag GmbH, 1989, 100f.

¹⁴ Tobias Arand, Daniela Bender und Michael Brabänder, *Geschichte und Geschehen. Oberstufe Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag GmbH, 2011, 508–511.

Zusammenfassung

Die Darstellung einzelner historischer Ereignisse unterliegt im Allgemeinen in totalitären tschechischen oder deutschen Schulbüchern ganz stark, in demokratischen Schulbüchern der BRD vor 1989 ganz leicht aber deutlich ideologischen und propagandistischen Intentionen des Staates in Bezug auf die „andere Seite“, während in den deutschen sowie tschechischen nach der Wende herausgegebenen Schulbüchern, speziell dann nach 2000, eine starke Annäherung der historischen Auffassung zu sehen ist, Empathie für die andere Seite in strittigen historischen Augenblicken, Objektivität und Respekt vor historischen Daten, wobei man eine kritische Einstellung gegenüber den Taten des eigenen Staats bzw. Volks nicht verbirgt. Zugleich sieht man eine starke Tendenz von einer klar autoritativen, aufgezwungenen Darstellung der Geschichte hin zu einer multiperspektivischen, hinterfragenden, kritischen Aneignung von Geschichte, bei der die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, selbständig nach zusätzlichen alternativen Quellen, Rückfragen und Meinungen zu suchen und diese auszuwerten. Diese Angleichung könnte zu einem erwünschten gemeinsamen deutsch-tschechischen Geschichtsbuch führen, das beide Seiten zufriedenstellen und bisherige kleine Reibungen beseitigen könnte. Mit dem Zusammenbruch des Ostblocks 1989 boten sich in der historischen Forschung neue gemeinsame Wege der Aufarbeitung der Vertreibung/Abschiebung. Die Archive sind jetzt für alle Forscher und Forscherinnen zugänglich, und man kann im Rahmen der deutsch-tschechischen Historikerkommission bzw. in bilateralen Schulbuchkommissionen zu einschlägigen Themen grenzüberschreitend gemeinsam und auf kooperative Weise arbeiten. Dabei kann man auch unangenehme Themen ohne Zensur, Vorbehalte, Vorurteile sowie Ideologie erforschen, bearbeiten, veröffentlichen und zum Bestandteil der Schulbücher machen. Zu denken wäre etwa an Themen wie nationalsozialistische Bevölkerungspolitik, Heim-ins-Reich-Sabotageaktionen, Deportation und Genozid der Juden in den besetzten Gebieten sowie die Enteignung und Kennzeichnung der Deutschen, Streben nach der ethnischen Homogenität, Vertreibungsgewalt und -verbrechen nach Kriegsende, Opferdiskussion, Fragen der Terminologie und anderes mehr.

Literatur

Arand, Tobias, Daniela Bender und Michael Brabänder. *Geschichte und Geschehen. Oberstufe Nordrhein-Westfalen*. 1. Aufl., Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag GmbH, 2011.

- Bartošek, Karel. *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy. Napsal Karel Bartošek za spolupráce Eudovíta Lašana. 5. vydání. Schváleno výnosem ministerstva školství a kultury ze dne 30. prosince 1962*, Praha: Kresby Josef Istler. Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 142–143 (Geschichte für 9. Klasse, 1967).
- Bleyer, Wolfgang. *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1989. (Das Lehrbuch wurde unter Verantwortung des Zentralinstituts für Geschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR entwickelt. Leiter des Autorenkollektivs: Dr. Wolfgang Bleyer. 2. Aufl., Vom Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik als Schulbuch bestätigt)
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Informationen zur politischen Bildung. Tschechien*. Bonn, 2002.
- Charvát, Jaroslav. *Světové dějiny. Učebnice pro I. a II. ročník gymnázií a I. ročník středních odborných škol*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. zpracoval prof. Dr. Jaroslav Charvát. Schválilo ministerstvo školství ČSR den 20. března 1979 č.j. 10094/79-210 jako učebnici pro I.-III. ročník gymnázií a I. a II. Ročník středních odborných škol. Upravené 8. vydání (Weltgeschichte. Lehrbuch für das 1. und 2. Schuljahr der Gymnasien und Mittelschulen, 1979).
- Dohnal, Miloň. *Dějepis 9. Učebnici zpracoval Doc. Dr. Miloň Dohnal, CSc. Schváleno výnosem Ministerstva školství ČSR ze dne 20. dubna 1972. V 2. přepracovaném vydání jako prozatímní učební text dějepisu pro 9. ročník základních devítiletých škol*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975 (Geschichte für 9. Klasse, 1967).
- Eck, Guiskard, Karl-August Junge, Wolfram Krause und Hans-Georg Krupp. *Lebendige Vergangenheit 9*. 1. Aufl., Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag GmbH, 1989, 100–101.
- Harna, Josef. *Dějiny českých zemí II. Od poloviny 18. století do vzniku České republiky*, Praha: Nakladatelství Fortuna, 1998.
- Heumann, Hans und Paul Düring. *Unser Weg durch die Geschichte. Ausgabe für Bayern. Band 3: Die Welt gestern und heute*, Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag, 1972.
- Hysko, Miro und Miroslav Kropilák. *Dějiny ČSR. III. díl (1918–1948). Učební text pro 11. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol a školy pedagogické*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955 (Geschichte der ČSR. III. Teil (1918–1948). Unterrichtstexte für das 11. Schuljahr der allgemein bildenden Schulen und für die pädagogischen Schulen. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1955).

Mandelová, Helena, Eliška Kunstová und Ilona Pařízková. *Dějiny 20. Století*, Liberec: Dialog knižní velkoobchod a nakladatelství, 2004.

Mühlstand, Herbert und Heinz Siegel. *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule. 12. Klasse*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1961. Dieses Lehrbuch ist ein Zusammendruck der Teile I und II des Lehrbuchs „Neueste Zeit“. Die Kapitel I-VII wurden nach Manuskriptentwürfen von Wissenschaftlern durch Herbert Mühlstadt und Heinz Siegel gestaltet, die auch die Kapitel VIII-X verfassten.

Válková, Veronika. *Dějepis 9. Nejnovější dějiny pro základní školy*, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2009.

Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern nach Ende des Zweiten Weltkrieges

(Rudolf Jaworski)

Die hier zu kommentierenden tschechischen Karikaturen im Postkartenformat stammen aus der Zeit unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Dafür spricht nicht nur die Auswahl der behandelten Themen, allein schon die schlechte Papierqualität und der schlichte Schwarz-Weiß-Buchdruck deuten darauf hin. Der Zeichner Milan Dupal, möglicherweise handelt es sich auch um ein Pseudonym, dürfte ein grafisch wenig begabter und versierter Amateur gewesen sein; nähere Angaben zu seiner Person waren leider nicht ausfindig zu machen. Alle vier Karten wurden im Eigenverlag herausgegeben, hergestellt wurden sie in Böhmisches-Budweis/České Budějovice von der Druckerei A. Pokorný, und sie sind mit dem Zusatz „Nachdruck verboten“ versehen. Hinweise auf irgendwelche politischen Auftraggeber sind nicht erkennbar. Auch die Auflagehöhe und der Verbreitungsgrad konnte nicht ermittelt werden. Bei den hier verwendeten Exemplaren handelt sich zudem ausnahmslos um „ungelaufene“ Exemplare aus der Sammlung des Autors dieser Studie, es fehlen handschriftliche Zusätze und postalische Spuren jeglicher Art. Folgt man gelegentlichen Angeboten einschlägiger Internet-Portale und Fachgeschäfte, so scheint es auch keine weiteren Postkarten dieser Serie geben zu haben.

Stilistisch handelt es sich um Zeichnungen, die sich auffallend unvorteilhaft und unprofessionell von den zeitgenössischen Karikaturen prominenter tschechischer Künstler wie beispielsweise Adolf Hoffmeister (1902–1973) oder Antonín Pelc (1895–1967) abheben. So sind die dargestellten Personen und Personengruppen samt Hintergrundscenarien ungenau in einem dilettantischen, bemüht realistischen Zeichenstil ausgeführt. Die Physiognomien sind durchgängig einförmig und einfallslos gestaltet, satirisch akzentuiert wirken höchstens die zugespitzten Nasen und die kurzen geflickten Männerhosen. Offensichtlich waren diese Zeichnungen nicht dazu gedacht zum Lachen anzuregen, sondern wollten unverhohlenen Häme und Schadenfreude hervorrufen. Der Mangel an ästhetischen und künstlerischen Gestaltungsprinzipien trägt freilich unfreiwillig dazu bei, die ideologischen Bildbotschaften umso unverstellter hervortreten zu lassen.

Das erste Bild zeigt einen deutschen Soldaten oder sudetendeutschen Freischärler mit Riesenschritten auf dem Rückzug, bewaffnet mit zwei Panzerfäusten und sich

Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern nach Ende des Zweiten Weltkrieges

nervös umschauend (**Abb. 1**). Er schiebt einen Kinderwagen vor sich her, auf dem ein Maschinengewehr montiert ist und ein Patronengürtel liegt. Auf der Adressenseite ironisiert der Bildtitel „Leichter Panzer“ (tschech.: *útočná vozba*) die ganze Szene. Viel mehr war dieser Darstellung zufolge von der einst so gefürchteten deutschen Militärmacht nicht übrig geblieben, die 1945 noch einige vergebliche Abwehrkämpfe an der Ostflanke des Protektorats Böhmen und Mähren gegen die heranrückende Rote Armee versucht hatte.

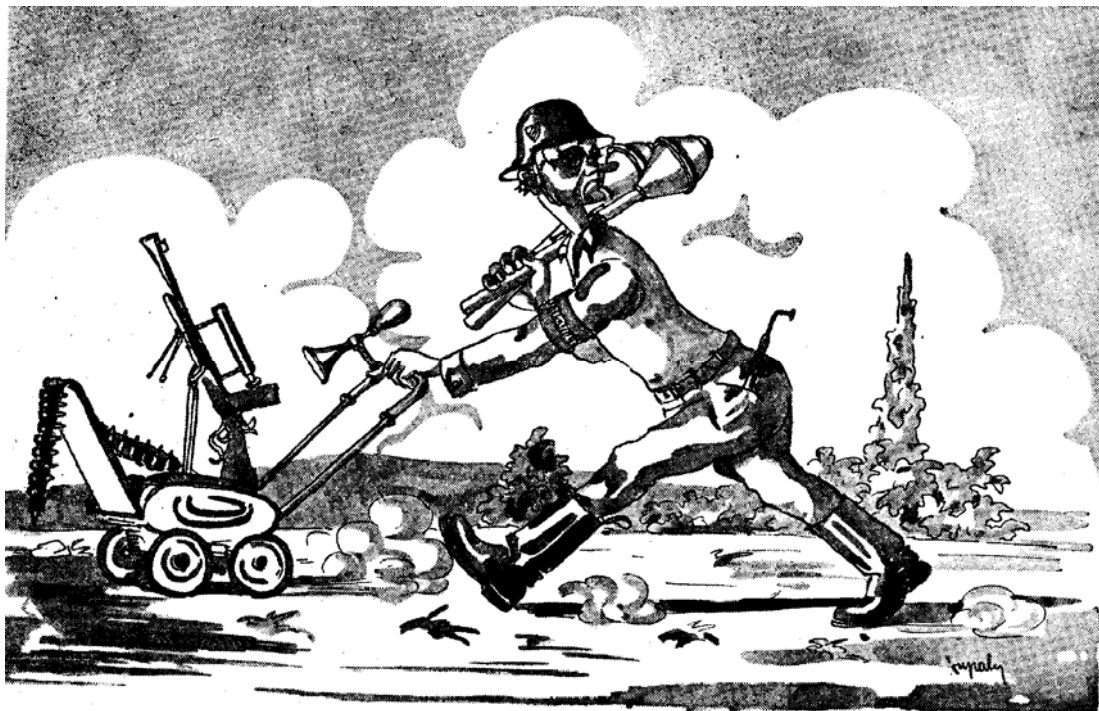


Abb. 1

Auf einem weiteren Kartenmotiv (**Abb. 2**) wird der Marsch eines schweißtriefenden, zerlumpten und bereits in Zivil gekleideten deutschen Landsers nach dem fernen Sibirien mitleidlos als gerechte Strafe für den Größenwahn und die vorangegangenen Verbrechen der Deutschen in den böhmischen Ländern und in ganz Europa ins Bild gesetzt: Ein Straßenschild „Nach Sibirien 3200 km“ (tschech.: *Na Sibiř 3200 km*) weist unerbittlich den weiten Weg in die russische Kriegsgefangenschaft.



Abb. 2

Während sich diese beiden Karikaturen unmittelbar auf die militärische Niederlage des Dritten Reiches und das Ende der deutschen Vorherrschaft in Europa beziehen, existieren vom selben Zeichner aus der gleichen Zeit noch zwei weitere Bildpostkarten, welche die langfristigen Konsequenzen dieses Zusammenbruchs für die deutsche Bevölkerung in den böhmischen Ländern aufzeigen und die düsteren Perspektiven für den deutschen Staat im Nachkriegseuropa prognostizieren. Auf der einen Karte wird eine sudetendeutsche Familie: Vater, Mutter, Tochter mit Hund, karikiert, die abreisebereit mit ihrem Handgepäck vor einem provisorisch an einem Baum aufgehängten Wegweiser steht, der in Richtung des „zerschlagenen Reichs“ (tschech.: Do rozbité Říše) zeigt (Abb. 3). Heruntergezogene Mundwinkel bis hin zu den Lefzen des Familienhundes geben zu erkennen, dass der Aufbruch ohne Begeisterung und nicht ganz freiwillig erfolgt, auch wenn das Äußere der einzelnen Figuren einen ausgesprochenen touristischen Eindruck macht. Auf der Rückseite der Karte wird das

*Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern
nach Ende des Zweiten Weltkrieges*

Thema der Bildüberschrift nochmals in die Worte: „Heim ins Reich!“ (tschech: Domů do Říše) gefasst. Damit wird höhnisch auf eine in den Sudetenländern weitverbreitete Parole aus der Zeit vor und unmittelbar nach dem Münchner Abkommen angespielt, die bei Kriegsende freilich eine ganz andere Bedeutung erhalten und den massenhaften „Abschub“ (tschech.: odsun) der Sudetendeutschen mit den wenigen ihnen verbliebenen Habseligkeiten aus ihrer Heimat zur Folge haben sollte. Die Szene visualisiert somit eine in der tschechischen Nachkriegsbevölkerung breit verankerte Auffassung, wonach die Aussiedlung der Sudetendeutschen als unabdingbare Voraussetzung für die innere Stabilisierung der wiedererrichteten Tschechoslowakei angesehen wurde. Nach diesem Deutungsmuster hatten die Sudetendeutschen ihr Bleiberecht in den böhmischen Ländern ein für alle Mal verwirkt und sollten nun die Quittung für ihre Gefolgstreue zum Dritten Reich erhalten, die sie mehrheitlich vor und nach dem Anschluss des Sudetenlands sowie, nur wenig später, bei der Besetzung der „Resttschechei“ unter Beweis gestellt hatten. Das Jahrhunderte lang andauernde friedliche Zusammenleben von Tschechen und Deutschen sowie der gemeinsame Kampf sudetendeutscher und tschechischer Antifaschisten vor und nach der deutschen Besetzung der böhmischen Länder spielten bei dieser und pauschalen Verurteilung überhaupt keine Rolle mehr.

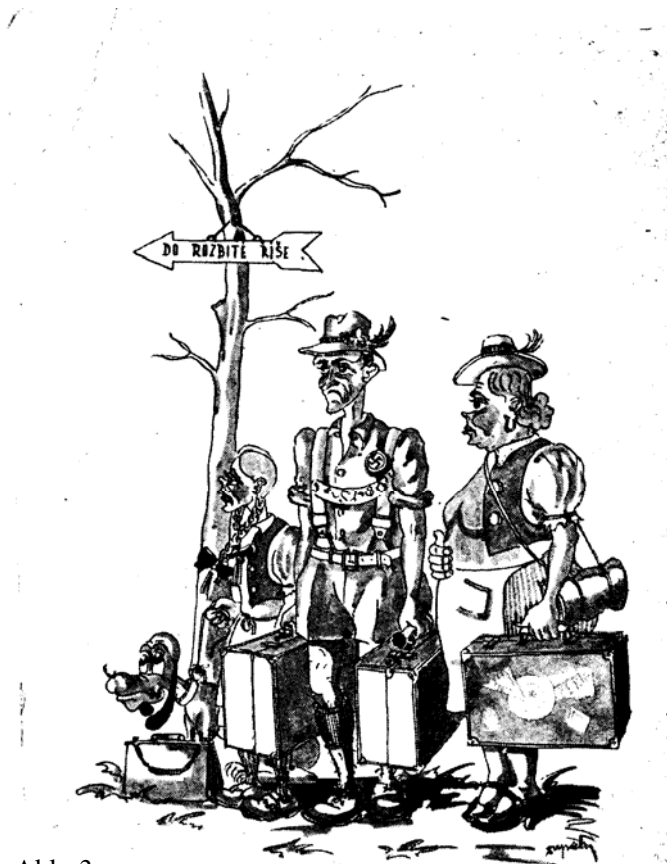


Abb. 3

Das Motiv „Begräbnis Deutschlands“ (tschech.: Pohřeb Německa; **Abb. 4**) aus derselben Kartenserie stellt die staatliche Existenzberechtigung der Deutschen in Europa grundsätzlich in Frage. Auf dieser Karte ist ein Begräbniszug zu sehen, der eilig zu einem ummauerten Friedhof voranschreitet: vier Sargträger von unterschiedlicher Statur, aber alle als „Hitleristen“ kenntlich gemacht. Der Sarg mit der Aufschrift „Deutschland“ (tschech.: Německo) ist einen Spalt geöffnet, heraus hängen Klaue und Kopf eines verendeten Reichsadlers, der ein mit Eichenlaub umkränzt Hakenkreuz im Schnabel hält. Die Bildbotschaft ist eindeutig: Die nazistischen Deutschen selber werden als die „Totengräber“ ihres Staates identifiziert, sie und keine äußeren Feinde bzw. die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs sind die Hauptverantwortlichen für den Untergang des Dritten Reiches.

Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern nach Ende des Zweiten Weltkrieges

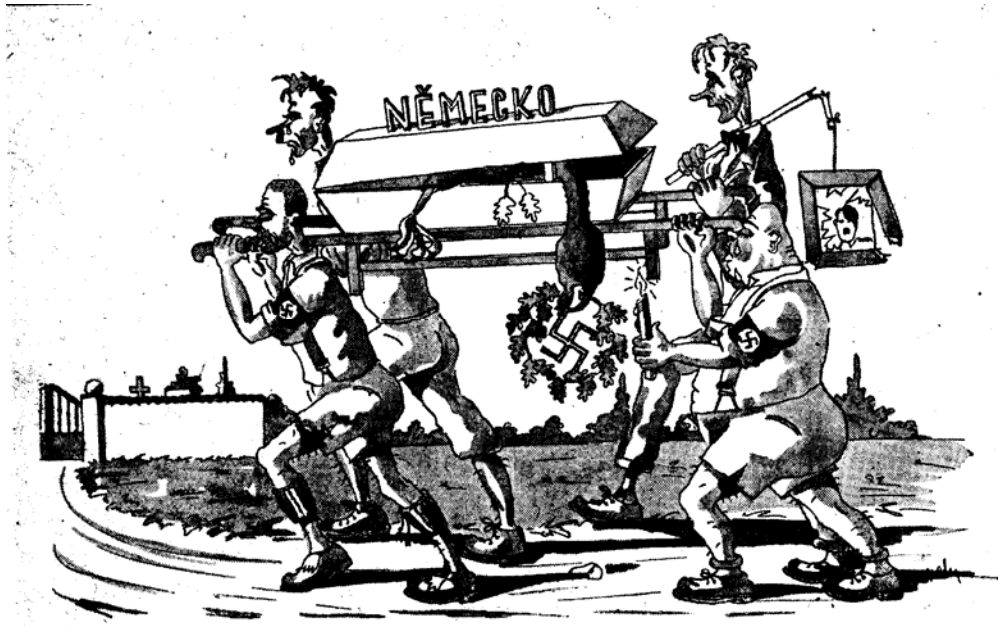


Abb. 4

So spärlich die Informationen zur Provenienz dieser Postkartenkarikaturen sind und so wenig präzise sich die Karten datieren lassen, so bemerkenswert sind gleichzeitig die darin enthaltenen historisch politischen Bildaussagen. Denn in diesen satirisch zugespitzten Zeichnungen werden ansonsten nur schwer fassbare Stimmungslagen ausgeleuchtet, die nach 1945 in großen Teilen der tschechischen Gesellschaft vorherrschend waren und für die so genannten „wilden Vertreibungen“ verantwortlich zu machen sind. Bemerkenswert an dieser kleinen Postkartenserie ist ferner, dass sie verschiedenartige Aspekte ihres Generalthemas Deutschland und die Deutschen aufgreift, so dass die Vertreibungsproblematik in einen größeren Zusammenhang eingeordnet erscheint.

Was diesen Karikaturen gemeinsam ist und sofort auffällt, ist ein beispiellos kompromissloser Hass auf alles, was deutsch ist. Der bürgerliche Journalist und Widerstandskämpfer gegen das Protektoratsregime Ivan Herben (1900–1968) brachte diese Geisteshaltung 1945 auf die knappe Formel: „Der Teufel spricht deutsch“ (tschech.: *Ďábel mluví německy*). Eine solche Sehweise erlaubte logischerweise keinerlei Differenzierung bei der Einschätzung der deutschen Nachbarn und erst recht keinen „humoristischen“ Umgang mit diesem Thema. Ohnmächtiger Hass auf die Deutschen war in der tschechischen Gesellschaft infolge zunehmender Repressionsmaßnahmen schon im Laufe der Protektorats- und Kriegszeit ständig angewachsen und hatte zu zahlreichen Manifestationen eines alltäglichen und

symbolpolitischen Widerstands geführt. Gleich nach Kriegsende stieg die Wut über die jahrelang erduldeten Demütigungen durch das deutsche Besatzungsregime ins Unermessliche und machte sich unter anderem in brutalen Gewaltakten gegenüber der sudetendeutschen Zivilbevölkerung wie z. B. dem „Brünner Todesmarsch“ im Mai 1945 und dem „Massaker von Aussig“ im Juli desselben Jahres bemerkbar.

Derartige Überreaktionen resultierten aus einem vernichtenden Kollektivurteil, wonach alle Deutschen pauschal als „Hakenkreuzler“ (tschech.: hakenkrajcler) klassifiziert wurden. Auf drei Karten (**Abb. 2–4**) wird dies mittels Hakenkreuzbinden und -zeichen visuell zum Ausdruck gebracht. Der Generalverdacht richtete sich dabei nicht nur gegen die Sudetendeutschen, sondern wurde genauso undifferenziert allen Deutschen gegenüber erhoben, wobei bewusst nicht zwischen Wehrmichtsangehörigen, der Zivilbevölkerung oder Funktionären und aktiven Befürwortern des NS-Regimes unterschieden wurde. Nur so konnte man ihnen gemeinsam die Kollektivschuld am Kriegs- und Besatzungsgeschehen zuschreiben. Die Gleichsetzung aller Deutschen dies- und jenseits der deutsch-böhmischen Grenzen lässt sich exemplarisch an einem grafischen Detail aufzeigen: Auf den eben genannten drei Karten sind deutsche Männer mit Wadenstrümpfen zu sehen, obwohl diese ausschließlich bayerisch konnotiert sind (bayer.: Lofler) und in den Sudetenländern überhaupt nicht verbreitet waren. Hier galten vielmehr weiße Kniestrümpfe als nationales Erkennungszeichen. Mit Hilfe des bayerischen Trachtelements konnten die einheimischen Sudetendeutschen (tschech.: naši Němci) dergestalt als fremde Bevölkerungsteile diskreditiert werden, die zurecht auszusiedeln waren.

Allen Zeichnungen gemeinsam ist ferner, dass die Deutschen nie in einer Ruheposition dargestellt werden: Entweder fliehen sie vor dem Feind, marschieren als Kriegsgefangene in die sowjetische Gefangenschaft, oder sind dabei, ihren Staat zu Grabe zu tragen, und selbst die scheinbare Ausnahme (**Abb. 3**) zeigt sie in einer Situation, in der sie unfreiwillig zur Bewegung gezwungen werden. Die Bildbotschaft der vier Hassbilder lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Deutschen müssen weg, und zwar aus den böhmischen Ländern wie aus ganz Europa, weil sie den Krieg angezettelt und verloren haben; ihr Bleiberecht in den böhmischen Ländern haben sie aufgrund deutscher Schandtaten während der Protektoratszeit ein für alle Mal verwirkt; sie müssen weg in die russische Gefangenschaft oder zurück ins zerschlagene Deutschland, dem nur noch ein Platz auf dem Friedhof der Geschichte zugestanden wird.

So uneingeschränkt böse und feindselig die hier gezeigten Karikaturen zu bewerten sind, so schwer fällt es, sie einfach als „Feindbilder“ im herkömmlichen Sinn zu klassifizieren. Denn Feindbilder werden in der Regel konstruiert, um den Gegner zu dämonisieren und ihn als gefährlichen Widersacher kenntlich zu machen, dem man sich entgegenstellen und den man bezwingen muss. Davon kann bei den vorliegenden Karikaturen nicht die Rede sein, denn hier handelt es sich ausnahmslos um die grafische Exekutierung von Verlierertypen. Die Deutschen werden ausnahmslos als erbärmliche Kreaturen vorgeführt, die zwar keine ernsthafte Gefahr mehr darstellten, aber nach den Erfahrungen von Krieg und Besatzung trotzdem keinerlei differenzierenden Blick – geschweige denn Erbarmen – verdienten.

Stellt man sich abschließend die Frage, ob und wie diese Zerrbilder sinnvoll als Anschauungsmaterial im Unterricht verwendet werden könnten, so kommen vorrangig diejenigen Kapitel in der Schulbuchliteratur in Betracht, welche das Kriegsende, die Neuordnung und Teilung Europas sowie das Vertreibungsgeschehen in Ostmitteleuropa behandeln. Dabei ist freilich zu beachten, dass die wiedererrichtete Tschechoslowakei häufig nur summarisch im Verbund mit anderen östlichen Nachbarstaaten berücksichtigt wird. In diesem Rahmen könnten die hier präsentierten Karikaturen mit ihren optisch verdichteten und pointierten Bildaussagen aber durchaus als Eyecatcher eingesetzt werden – nicht, um die Böseartigkeit der tschechischen Nachbarn zu beweisen –, sondern um darauf hinzuweisen, an welchem dramatischen Tiefpunkt das deutsch-tschechische Verhältnis am Ende des Zweiten Weltkriegs angelangt war. Schließlich reflektieren diese historischen Momentaufnahmen Stimmungen, die unmittelbar nach dem Ende der deutschen Vorherrschaft in den böhmischen Ländern in der tschechischen Gesellschaft virulent waren, und zwar noch jenseits der berühmt-berüchtigten Beneš-Dekrete, der Beschlüsse der Potsdamer Konferenz sowie der nachträglichen Instrumentalisierung deutschfeindlicher Einstellungen durch die tschechischen Kommunisten und der blockpolitisch bedingten Konfrontation zwischen der Tschechoslowakei und der Bundesrepublik im Kalten Krieg.

Weiterführende Literatur

1. zu Medien und Methoden

Brocks, Christine. *Bildquellen der Neuzeit*, Paderborn: UTB, 2012.

Fieberg, Klaus (Hg.). *Karikaturen im Kontext*, Braunschweig: Westermann, 2003 (CD-Rom).

- Grünewald, Dietrich. *Karikatur im Unterricht*, Weilheim: Beltz, 1979.
- Holzwarth, Peter. „Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung“, in: *Jahrbuch Medien-Pädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik.*, Heinz Moser u. a. (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 97–116.
- Karlíček, Petr. *Napínávací doba. Politické karikatury (a satira) Čechů, Slováků a Českých Němců (1933–1953)* (Eine spannende Zeit. Politische Karikaturen der Tschechen, Slowaken und der Deutschen in den böhmischen Ländern 1933–1953), Praha: Universum, 2018.
- Keen, Sam. *Geschichte des Bösen. Über die Entstehung unserer Feindbilder*, München: Heyne, 1993.
- Münkler, Herfried. *Politische Bilder, Politik der Metapher*, Frankfurt/M.: FISCHER, 1994.
- Mulzer, Renate u. a. *Das Bild vom Feind. Feindbilder in Vergangenheit und Gegenwart*. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik, 1983.
- Paul, Gerhard (Hg.). *Visual History. Ein Studienbuch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- Schnakenberg, Ulrich. *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2012.
- Schneider, Franz. *Die politische Karikatur*, München: C. H. Beck Verlag, 1988.
- Wagenlehner, Günther (Hg.). *Feindbild. Geschichte – Dokumentation – Problematik*, Frankfurt/M.: Report Verlag, 1989.

2. zum tschechisch-deutschen Verhältnis nach 1945

- Balcar, Jaromír. „Tschechoslowakei – Zwischen NS-Besatzungsherrschaft und kommunistischer Diktatur“, in: *1945 – Niederlage. Befreiung. Neuanfang. Zwölf Länder Europas nach dem Zweiten Weltkrieg*, Deutsches Historisches Museum (Hg.), Darmstadt: Theiss, 2015, 46–59.
- Brenner, Christiane. „Zwischen Ost und West“. *Tschechische politische Diskurse 1945–1948*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2009.
- Frommer, Benjamin. *National Cleansing. Retribution against Nazi Collaborators in Postwar Czechoslovakia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Glassheim, Eagle. „National Mythologies and Ethnic Cleansing“, in: *Central European History* 33 (4), 2000, 463–486.

Němci ven! – Die Deutschen müssen weg! Anmerkungen zu vier tschechischen Hassbildern nach Ende des Zweiten Weltkrieges

- Kučera, Jaroslav. „*Der Hai wird nie wieder so stark sein*“: *Tschechoslowakische Deutschlandpolitik 1945–1948*, Dresden: Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung, 2001.
- Malířová, Eva (Hg.). *Tschechen und Deutsche – verlorene Geschichte?*, Praha: Ackermann-Gemeinde, Nadace Bernarda Bolzana, 1995.
- Pešek, Jiří. „Kriegsende auf dem Gebiet der Tschechoslowakei“, in: *Kriegsende 1945. Verbrechen, Katastrophen, Befreiungen in nationaler und internationaler Perspektive*, Bernd A. Rusinek (Hg.), Göttingen: Wallstein, 2004, 173–184.
- Schallner, Dieter. „*Obraz Němců a Německa v letech 1945–1947. Vznik soudobého českého stereotypu Němce a Německa*“ (Das Bild der Deutschen und Deutschlands in den Jahren 1945 bis 1947. Entstehung des zeitgenössischen tschechischen Stereotyps von den Deutschen und Deutschlands), in: *Obraz Němců, Rakouska a Německa v české společnosti 19. a 20. století*, Jan Křen und Eva Broklová (Hg.), Praha: Karolinum, 1998, 236–252.
- Spurný, Matěj. *Nejsou jako my. Česká společnost a menšiny v pohraničí (1945–1960)* (Sie sind nicht wie wir. Die tschechische Gesellschaft und die Grenzminoritäten 1945–1960), Praha: Antikomplex, 2011.
- Staněk, Tomáš. *Odsun Němců z Československa 1945–1947* (Abschub der Deutschen aus der Tschechoslowakei 1945–1947), Praha: Academia, 1991.

Ohren auf! Historische Radiosendungen zu „Flucht und Vertreibung“ als neue Dokumente der Zeitgeschichte und Ressourcen für die Geschichtsvermittlung

(Alina Laura Just)

Einleitung

Lesen ist nicht jedermanns Sache. Dennoch ist ein kognitiver Zugang zu Inhalten ein unverzichtbares Element historischen Lernens, kann und darf aber nicht das hinreichende sein. Lernen findet nicht nur auf rationaler, sondern auch auf sinnlicher Ebene statt. Visuelle, auditive und auch haptische Reize sind für eine umfassende Vermittlungsarbeit von ebenso großem Wert wie das Lesen und Schreiben. Zunehmend stellen sich die Geschichtsdidaktik und die Geschichtswissenschaft diesem Umstand.

Schon seit dem ‚cultural turn‘ diskutieren die Fachwissenschaften den Quellenwert von Erinnerungsmedien, seit dem jüngeren *pictural turn* speziell den quellenkritischen Umgang mit historischem Bildmaterial.¹ Die jüngste Strömung in dieser sich neu etablierenden integrierten Medien- und Zeitgeschichte ist die Beschäftigung mit historischen Tönen.² Diese sogenannte *Sound History* öffnet auch für die Geschichtsdidaktik neue Perspektiven.³

Für historische Forschung auf der Basis von Audio-Quellen und Kontextmaterial stellt sich die Frage nach Überlieferung in Archiven neu. Dieser Artikel möchte seinen Fokus auf die Rundfunkgeschichte lenken, denn innerhalb der Sound History ist die Rundfunkgeschichte ein archivarisch wie didaktisch besonders geeignetes und reiches Forschungsfeld – auch für neue Perspektiven im Bereich der aktuell stark nachgefragten Migrationsgeschichte.

In Rundfunkarchiven schlummern Schätze, die die Geschichtsdidaktik interessieren müssen, möchte sie neue Wege zum historischen Lernen erkunden.⁴ Dies will dieser

¹ Vgl. Sabine Moller, „Erinnerung und Gedächtnis, Version: 1.0“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 12. April 2010, http://docupedia.de/zg/moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010, zuletzt geprüft am 1. April 2017; Vgl. Gerhard Paul, „Visual History, Version: 3.0“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 13. März 2014, http://docupedia.de/zg/paul_visual_history_v3_de_2014, zuletzt geprüft am 1. April 2017.

² Vgl. Gerhard Paul und Ralph Schock (Hg.), *Sound des Jahrhunderts. Geräusche, Töne, Stimmen 1889 bis heute*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013.

³ Jan-Friedrich Missfelder, „Der Klang der Geschichte. Begriffe, Traditionen und Methoden der Sound History“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66, 11/12 (2015), 633–649; Vgl. Daniel Morat und Thomas Blanck, „Geschichte hören. Zum quellenkritischen Umgang mit historischen Tondokumenten“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66, 11/12 (2015), 703–726.

⁴ Vgl. Florian Bayer und Hans-Ulrich Wagner, „Aufarbeitung des Nationalsozialismus im Radio. Die Berichterstattung vom Nürnberger Prozess als Vermittler deutscher Geschichte“, in: *Lernen aus der Geschichte*, 5 (2011), <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9508>, zuletzt geprüft am 6. April 2017.

Artikel unterstützen. Er präsentiert neue Forschungsergebnisse und Vermittlungsperspektiven aus der Rundfunkgeschichte und Sound History am Beispiel von Radioprogrammen über die deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen nach 1945. Zugleich diskutiert er, wie neue rundfunkhistorische Quellen den Forschungsstand zur Vertriebenenintegration im geteilten Deutschland ergänzen oder korrigieren. Eine CD-Neuerscheinung des Hans-Bredow-Instituts steht dabei im Zentrum. Anhand des dort gespeicherten Materials können die Befunde eigenständig nachvollzogen und diskutiert werden. Besonders in der Bildungsarbeit Tätige können so die neuen Ansätze konkret und komfortabel anwenden.

Quellenlage und Methode: Die Chancen und Grenzen der Rundfunkgeschichte

Der Rundfunk war und ist eines der prägendsten Medien in den sich schrittweise verändernden Medienumgebungen des zwanzigsten Jahrhunderts – des „Jahrhunderts der Massenmedien“⁵. Die 1930er bis 1950er Jahre gelten dabei als *radio years*, Jahre, in denen das Radio bislang print-dominierte Medienumgebungen intensiv ergänzte und selbst noch nicht vom Fernsehen verdrängt wurde. Wie alle Massenmedien gab und gibt der Rundfunk Ereignisse nicht nur wieder, sondern prägt durch die Art und Weise, wie er sie kommuniziert, den gesellschaftlichen Umgang mit ihnen eigenständig mit.⁶ Es kann deshalb keine Zeitgeschichte außerhalb der Mediengeschichte geben⁷ – und speziell für die unmittelbare Nachkriegszeit keine Zeitgeschichte ohne Rundfunkgeschichte.

Da die institutionelle Entwicklung von Rundfunksendern seit der Erfindung des Rundfunks Anfang der 1920er Jahre sehr verschieden ablief, hat jedes Land eine eigene rundfunkhistorische Überlieferung und Archivlandschaft.⁸ In Deutschland gibt es heute sowohl öffentlich-rechtliche als auch private Rundfunkanbieter. Ihre Archive sind Unternehmensarchive, was bedeutet, die Archivierung dient den Produktionszwecken der

⁵ Axel Schildt, „Das Jahrhundert der Massenmedien. Ansichten zu einer künftigen Geschichte der Öffentlichkeit“, in: *Geschichte und Gesellschaft* 27, 2 (2001), 177–206.

⁶ Vgl. Frank Bösch, *Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2011.

⁷ Frank Bösch und Annette Vowinkel, „Mediengeschichte, Version: 2.0“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 29. Oktober 2012, http://docupedia.de/zg/boesch_vowinkel_mediengeschichte_v2_de_2012, zuletzt geprüft am 1. April 2017; Vgl. Christoph Classen, Thomas Großmann und Leif Kramp, „Zeitgeschichte ohne Bild und Ton? Probleme der Rundfunk-Überlieferung und die Initiative ‚Audiovisuelles Erbe‘“, in: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History*, 8, 1 (2011), 130–140, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2011/id%3D4434>, zuletzt geprüft am 1. April 2017.

⁸ Vgl. Überblicke zur Entwicklung einzelner Rundfunksender: Hans-Bredow-Institut (Hg.), *Internationales Handbuch Medien*, Baden-Baden: Nomos Verlag, 2009.

jeweiligen Sender. Für die historische Forschungs- und Bildungsarbeit hat das teils empfindliche Konsequenzen.

Anders als Behörden unterliegen Unternehmen keinen Abgabepflichten ihres Aktenmaterials. Unternehmensbestände sind privat, weshalb jeder Zugang von der Kulanz des jeweiligen Unternehmens abhängt. Wenn Einsichtnahme gewährt wird, erfolgt diese nicht immer unentgeltlich. Nutzerberichte belegen, dass die Recherche in Rundfunkarchiven sehr kostspielig werden kann, vor allem wenn es um AV-Material geht.⁹ Weiterreichende Nutzungen werden oft durch verschiedene rechtliche Schranken (Urheberrecht, Leistungsschutzrechte etc.) behindert. Und anders als staatliche Archive haben Unternehmensarchive keinen öffentlichen Auftrag, so dass sie mit weniger Anfragen rechnen und daher mit entsprechend wenig Personal ausgestattet sind. Ihre Archivierungspraxis hängt also von ökonomischen und arbeitspragmatischen Kriterien ab. So nachvollziehbar all dies unternehmerisch ist, so heikel ist es in den Fällen der Rundfunkarchive. Rundfunksender prägen durch ihre Medienangebote die öffentliche Kommunikation mit, ihre Funktions- und Arbeitsweisen sind somit „im öffentlichen Interesse“¹⁰ – mindestens in historischer Perspektive.¹¹ Öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten sind durch Gebühren ihrer Nutzerinnen und Nutzer finanziert und haben deshalb einen besonderen gesellschaftlichen Auftrag.

So ist die Aufarbeitung der Bestände öffentlich-rechtlicher Anstalten im Vergleich zu denen privater schon deutlich weiter fortgeschritten. Hier findet seit mehreren Jahren eine erfreuliche und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis statt. Im Jahr 2014 regelte ein ARD-Intendantenbeschluss den Zugang zu öffentlich-rechtlichem Archivmaterial für Forschung und Wissenschaft neu.¹² Ein aktuelles Handbuch gibt profunde Überblicke über die Bestände und Beschaffenheit der Archive der

⁹ Stephanie Sarah Lauke, „Verbesserungswürdig. Ein Erfahrungsbericht zu den Zugangsregelungen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkarchive“, in: *Rundfunk und Geschichte* 41, 3–4 (2015), 47–49.

¹⁰ Heinz Glässgen, „Im öffentlichen Interesse“, in: ders. (Hg.), *Im öffentlichen Interesse: Auftrag und Legitimation des öffentlich-rechtlichen Rundfunks*, Leipzig: VISTAS Verlag, 2015, 11–20.

¹¹ Vgl. Christoph Classen, Thomas Großmann und Leif Kramp, „Zeitgeschichte ohne Bild und Ton? Probleme der Rundfunk-Überlieferung und die Initiative ‚Audiovisuelles Erbe‘“, in: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History*, 8, 1 (2011), 130–140, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2011/id%3D4434>, zuletzt geprüft am 1. April 2017.

¹² Vgl. die Grundsätze und die Pressemeldung dazu auf den Internetseiten der ARD: http://www.ard.de/download/943956/Regelungen_zum_Archivzugang.pdf und http://www.ard.de/home/intern/presse/pressearchiv/Einheitlicher_Zugang_zu_Archiven_fuer_Wissenschaftler/900322/index.html, zuletzt geprüft am 6. April 2017.

ARD-Rundfunkanstalten.¹³ Und auch die eigene Kontaktaufnahme zu diesen Archiven ist möglich.¹⁴

Welche Quellen finden wir in Rundfunkarchiven? Das Radio ist ein Sound-Medium, kein Bild- oder Textmedium. Zu rundfunkhistorischen Quellen im Bereich Hörfunk zählen deshalb immer auch historische Tondokumente, die überlieferten ausgestrahlten Produktionen des jeweiligen Rundfunksenders. Jedoch nicht alle ausgestrahlten Produktionen werden archiviert. Welche erhalten bleiben, hängt von Programmplänen und Speicherkapazitäten ab. Die ARD hat alle ihre überlieferten historischen Tondokumente inzwischen digitalisiert, was die Nutzung für Forschungs- und Bildungszwecke erheblich erleichtert.

Rundfunksender archivieren aber nicht nur Teile ihrer Programme als Tondokumente, sondern ebenso Begleitdokumente in Wort und Bild. Rundfunkgeschichte umfasst neben Sound-Quellen deshalb auch klassisches Schriftgut. Meist sind es Sendemanuskripte und Exposés, Korrespondenzen, Pläne für Programmwochen und Sendetage, Gremien- und Redaktionsprotokolle oder auch veröffentlichtes Print- und Bildmaterial.

Bei der Arbeit mit Sound-Quellen ist es unabdingbar, all ihr Kontextmaterial einzu beziehen. Sonst sind sie nicht zu verstehen. Historische Töne können nie für sich allein stehen, weil sie, wie alle historischen Quellen, nur Ausschnitte der Vergangenheit sind, die mit Hilfe möglichst vieler begleitender Ausschnitte kritisch hinterfragt und kontextualisiert werden müssen. Beim Einsatz von Sound-Quellen zu Vermittlungszwecken sollten also stets die Hintergrundinformationen zur ursprünglichen Produktion und Rezeption, zu möglichen Formen weiterer Nutzung zu späteren Zeiten sowie eine differenzierte Reflektion des Inhalts des fraglichen Tons mit zur Verfügung gestellt werden.

Rundfunkgeschichte als Migrationsgeschichte

Wie wertvoll rundfunkhistorische Quellen sowohl für die geschichtswissenschaftliche Forschung als auch für Bildungsbedarfe sind, beweist seit dem Sommer 2015 das Thema Migration. Die in Europa intensiviert geführte gesellschaftliche Diskussion über

¹³ Markus Behmer, Birgit Bernard und Bettina Hasselbring (Hg.), *Das Gedächtnis des Rundfunks. Die Archive der öffentlich-rechtlichen Sender und ihre Bedeutung für die Forschung*, Wiesbaden: Springer Verlag, 2014; Vgl. zu Quellen zur Rundfunkgeschichte Norddeutschlands außerdem den „Online-Wegweiser“ des Hans-Bredow-Instituts, https://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/1038, zuletzt geprüft am 29. März 2017.

¹⁴ Vgl. die Liste der „Anspruchspartner für Anfragen von Wissenschaft und Forschung“, u. a. vom Deutschen Rundfunkarchiv veröffentlicht, <http://www.dra.de/nutzung/anspruchspartner.pdf>, zuletzt geprüft am 6. April 2017.

Aufnahme und Integration von Flüchtlingen aus Syrien, Afghanistan oder dem globalen Süden macht deutlich, dass großer Aufklärungsbedarf einerseits über die gegenwärtigen Fluchtursachen und -folgen besteht, andererseits über historische Vergleichsfälle.¹⁵ Die Flucht, Vertreibung und Integration von zwölf Millionen Deutschen aus Osteuropa am Ende und in der Folge des Zweiten Weltkriegs in das geteilte Nachkriegsdeutschland sind solche Vergleichsfälle. Zwar gilt es grundsätzlich, die ereignishistorische Einzigartigkeit und Kontextgebundenheit jeder Migrationsbewegung anzuerkennen,¹⁶ jedoch führen historisch betrachtet wiederkehrende Faktoren zu ähnlich ablaufenden erzwungenen oder weniger erzwungenen Migrationen sowie sich anschließenden Integrationsprozessen.¹⁷ Dem Historiker Stephan Scholz ist deshalb zuzustimmen, wenn er festhält:

Für die zukünftige Migrationsgesellschaft liegt in einer migrationshistorisch vergleichenden Perspektive, die den heute vielfach gezogenen ‚Schicksalsvergleich‘ ernst nimmt und ihn über die bloße Erfahrungsebene der Betroffenen hinaus auf einen Gesellschaftsvergleich ausdehnt, ein erhebliches Potenzial. Vor allem bei sozialen Problemen der Integration sowie in ihrer diskursiven Deutung bestehen Gemeinsamkeiten. Die deutsche Zuwanderungserfahrung ist ein wichtiges Kulturgut, das im Prozess der historischen Rückversicherung für den Umgang mit heutigen Zuwanderern und die Integration der Gesellschaft erschlossen und nutzbar gemacht werden sollte.¹⁸

Im Folgenden geht es um rundfunkhistorische Befunde über „Flucht und Vertreibung“ der Deutschen, die in der Diskussion über Migration und Integration im Sinne Stephan Scholz‘ Verwendung finden können und sollten. Hintergrund ist ein von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördertes Forschungsprojekt am Hans-Bredow-Institut, das „Flucht und Vertreibung“ der Deutschen in west- und ostdeutschen Hörfunkprogrammen zwischen 1945 und 1961 untersucht. Dieses Projekt brachte Rundfunkprogramme zutage, die Ähnlichkeiten zwischen dem historischen Fall „Flucht und Vertreibung“ der Deutschen und der Flüchtlingssituation in

¹⁵ Vgl. Stephan Scholz, „Willkommenskultur durch ‚Schicksalsvergleich‘. Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 26–27 (2016), 24. Juni 2016, <http://www.bpb.de/apuz/229823/die-deutsche-vertreibungserinnerung-in-der-fluechtlingsdebatte?p=all>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

¹⁶ Vgl. Mathias Beer, „Die ‚Flüchtlingsfrage‘ in Deutschland nach 1945 und heute. Ein Vergleich“, in: *Zeitgeschichte-online*, April 2016, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/die-fluechtlingsfrage-deutschland-nach-1945-und-heute>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

¹⁷ Vgl. Jochen Oltmer, „Deutschland und die globale Flüchtlingsfrage“, in: *Zeitgeschichte-online*, November 2016, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/deutschland-und-die-globale-fluechtlingsfrage>, zuletzt geprüft am 3. April 2017; Vgl. Ulrich Herbert, „Flucht und Asyl. Zeithistorische Bemerkungen zu einem aktuellen Problem“, in: *Zeitgeschichte-online*, Dezember 2015, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/flucht-und-asyl>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

¹⁸ Stephan Scholz, „Willkommenskultur durch ‚Schicksalsvergleich‘. Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 26–27 (2016), 24. Juni 2016, <http://www.bpb.de/apuz/229823/die-deutsche-vertreibungserinnerung-in-der-fluechtlingsdebatte?p=all>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

Deutschland 2015/16 belegen. Für den gegenwärtigen Gesprächsbedarf ist deshalb eine Ergebnisauskopplung in Audio-Form entstanden: die CD „Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960“.

CD-Neuerscheinung: „Flucht und Vertreibung im Rundfunk“

Die im März 2017 erschienene CD „Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960“ versammelt Auszüge aus 21 Produktionen des deutschen Rundfunks, und zwar sowohl ostdeutscher als auch westdeutscher Rundfunksender. Die Tondokumente beschäftigen sich mit drei Themenbereichen:

1. mit der Ankunft der Flüchtlinge und Vertriebenen im geteilten Nachkriegsdeutschland,
2. mit der Flucht Deutscher aus Osteuropa,
3. mit Herkunftsregionen der Flüchtlinge und Vertriebenen wie etwa Ostpreußen, Pommern, Schlesien oder der Tschechoslowakei.

Die Aufnahmen sind in den ARD-Rundfunkarchiven und im Deutschen Rundfunkarchiv überliefert. Herausgeber der CD ist das Hans-Bredow-Institut; die dort angesiedelte Forschungsstelle Mediengeschichte hat die CD inhaltlich erarbeitet. Die Historische Kommission der ARD und das Deutsche Rundfunkarchiv unterstützten die Umsetzung finanziell, redaktionell und technisch.

Die auf der CD versammelten Sound-Quellen zu „Flucht und Vertreibung“ sind heute noch größtenteils unbekannt. Das CD-Begleitheft erklärt den historischen Kontext der Töne und kommentiert sie wissenschaftlich. So ermöglicht die CD ein neues Verstehen historischer Migrationen und Integrationen in Deutschland. Sie richtet sich an alle Interessierten einer breiten Öffentlichkeit, aber speziell an Lehrende in Bildungseinrichtungen. In Schulen, Akademien, Jugendzentren oder auch in Universitäten kann und soll die CD Lehrenden wissenschaftlich kommentiertes Quellenmaterial an die Hand geben, um Diskussionen anzuregen und Vergleiche zwischen Integrationsgeschichte und Integrations Gegenwart in Deutschland anzustellen.¹⁹

¹⁹ Die CD steht kostenfrei zur Verfügung. Gegen Einsendung eines frankierten Rückumschlags kann die CD beim Hans-Bredow-Institut bestellt oder selbst dort abgeholt werden: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung, Rothenbaumchaussee 36, 20148 Hamburg.

Die folgenden Ausführungen erläutern, welche neuen Erkenntnisse über „Flucht und Vertreibung“ die auf der CD dokumentierten historischen Rundfunksendungen eröffnen und wie sie das historische Lernen und Nachdenken über die Gegenwart inspirieren können. Ausgewählt dafür sind Beispiele aus den Themenbereichen Ankunft und Herkunft.

Sendungen über Ankunft

„Wie lange sind Sie schon hier?“, fragte 1946 ein Radio Bremen-Reporter eine junge Frau in einer Heringsfabrik. „Acht Wochen“, antwortete sie. „Ich passe eigentlich gar nicht hierher“, erklärte sie beim Reinigen der Fische weiter, „früher einmal“ sei sie zur Oberschule gegangen, um Ärztin zu werden. Aber jetzt könne sie sich das Studieren nicht mehr leisten. Sie habe kleine Geschwister und brauche Geld. Deshalb habe sie die Arbeit in der Fabrik angenommen. „Es muss sein!“, seufzte sie, aber schließlich sei sie ja nicht die Einzige, es gehe „ja noch anderen Mädels“ so wie ihr.²⁰

Die junge Frau war Flüchtling aus dem schlesischen Breslau. Wie zwölf Millionen andere Deutsche aus Osteuropa versuchte sie sich nach dem Krieg eine neue Existenz aufzubauen. Acht bis neun Millionen Flüchtlinge und Vertriebene verschlug es dabei in die westlichen Besatzungszonen, die spätere Bundesrepublik, drei bis vier Millionen siedelten sich in der Sowjetischen Besatzungszone, der späteren DDR, an.

Was dieser jungen Schlesierin 1946 widerfuhr, erlebten und erleben Flüchtlinge auch an anderen Orten und zu anderen Zeiten. Flucht reißt Biografien auseinander. Sie zwingt Menschen dazu, ihre Lebensentwürfe umzuschreiben, in aller Eile zu improvisieren, um zu überleben – auch dann noch, wenn die eigentliche Flucht schon vorbei ist. Nach der Ankunft an einem neuen Ort müssen Menschen, die aus Not alles hinter sich gelassen haben, ganz von vorn anfangen. Flüchtlingen heute geht es so – und dem schlesischen Mädchen in der Wesermünder Heringsfabrik vor siebzig Jahren auch.

Der Radio Bremen-Beitrag ist nur ein Beispiel für Rundfunkprogramme über die Ankunft von Flüchtlingen und Vertriebenen nach 1945. Viele Beiträge berichteten damals über die unmittelbare Lage der Betroffenen: die Suche nach Unterkunft, Arbeit und sozialem Anschluss. In zahlreichen Interviews kamen die Flüchtlinge und Vertrie-

²⁰ Ton Nr. 2, „Flüchtlinge beim Heringsreinigen in Wesermünde (Bremerhaven)“, Radio Bremen, 1946, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

benen auch selbst zu Wort. Die Sendungen geben einerseits unmittelbaren Eindruck von der damaligen Gemütslage der Flüchtlinge. Sie reichte von Bitterkeit bis Zuversicht. Andererseits geben sie Auskunft über die Positionen der Berichterstatter.

Die Reporter waren Kommunikatoren, die den Stimmen der Heimatlosen öffentlich Gehör verschafften. Dadurch sensibilisierten sie Hörerinnen und Hörer für die traumatischen Verlusterfahrungen der Flüchtlinge und Vertriebenen. Zugleich aber mündeten ihre Geschichten von Ankunft meist in einem Happy End. Die Journalisten wollten die Nachricht von aufbauwilligen, fröhlichen Mitbürgern und Mitbürgerinnen übermitteln, die gut in der neuen Heimat angekommen seien.

Oft genug lenkten Reporter mit Fragen das Gespräch in die erwünschte Richtung. Tonfall und Sprechtempo wurden zu Bedeutungsträgern. Hintergrundgeräusche waren bewusst mitaufgenommen, um die richtige Klangkulisse eines Berichts vor Ort zu schaffen und so Authentizität und Glaubwürdigkeit herzustellen. Im Falle des Reports aus der Heringsfabrik waren dies ratternde Maschinen und singende Mädchen. Durch diese seine sonischen Qualitäten besaß und besitzt das Radio spezifische Ausdrucksmöglichkeiten, die die Interviewer der Flüchtlinge und Vertriebenen zu nutzen wussten.

So schloss der Radio Bremen-Reporter in der Fischfabrik voll Zuspruch: „Das ‚was‘ man tut ist ja [heute] nicht so wichtig wie das ‚wie‘ man es tut! Denn wir leben ja alle in (...) Not und müssen uns damit abfinden und müssen dort unterkommen, wo es irgend möglich ist, nicht wahr?“. Beflissen bejahte das Flüchtlingsmädchen und kehrte zu den Heringen zurück.²¹

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk entfaltete nach 1945 durchaus integratives Potential, aber nicht *direkt* durch die teilweise sehr bemühten einseitigen Behauptungen von Integration, sondern eher *indirekt* durch die große Vielfalt seiner Berichterstattung und Kommentierung. Der Rundfunk war das Forum, das neue und alte Mitbürgerinnen und Mitbürger zusammenbrachte, weil er ihre Kommunikation miteinander abbildete und beförderte. Und wo längerfristige Kontroversen entstanden, gingen Journalisten ihnen durchaus nach. Rundum glückliche Ankunft wurde immer wieder, aber nicht ausschließlich, kommuniziert. Auch Probleme und Hemmnisse in der Vertriebenenintegration kamen in westdeutschen Rundfunkprogrammen zur Sprache und auch hier die Betroffenen selbst zu Wort.

²¹ Ebd.

Ein Beispiel für die Kommunikation im Rundfunk über Probleme in der Vertriebenenintegration ist die Krisensituation, in der der Frankenthaler Oberbürgermeister 1951 steckte.²² Viel zu voreilig hätten Landespolitiker seines Erachtens „in die Welt hinausposaunt“, bis zum Heiligen Abend 1950 alle Flüchtlinge aus Massenquartieren in feste Wohnungen bringen zu wollen, ohne dabei praktisch viel unternommen zu haben. Auch künftig werde man nicht ganz ohne Massenquartiere für neue Flüchtlinge auskommen, erklärte der Oberbürgermeister dem Reporter des Südwestfunks (SWF) Peter vom Hof damals, aber er habe nun den Unwillen seiner Gemeinde dafür ernten müssen. Der SWF berichtete im Winter 1950/51 mehrfach über den Streit zwischen Land und Kommune um Flüchtlingsunterbringung im pfälzischen Frankenthal. Die Debatte erinnert an Streitigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen über die Unterbringung von Flüchtlingen heute. Notquartiere oder Neubauten – das ist nicht nur eine aktuelle Frage, das ist ein wiederkehrendes Problem. Heute wie damals finden wir die Kommunikation über diese Facette von Integrationspolitik im Rundfunk.

Ein anderes Beispiel für Kontroversen und die Berichterstattung über sie sind die innerdeutschen Umsiedlungen Vertriebener um 1950.²³ Verteilungsprobleme von Flüchtlingen: auch das ist nicht neu, sondern hat in Deutschland Geschichte. Zwischen 1949 und 1952 versuchte die Bundesregierung die Länder Schleswig-Holstein und Bayern, die besonders viele Flüchtlinge und Vertriebene aufgenommen hatten, zu entlasten. Die Flüchtlinge sollten besser verteilt und in die wirtschaftlich starken nordrhein-westfälischen und badischen Regionen umgesiedelt werden. Der Plan geriet ins Stocken – zum Ärger der Flüchtlinge, die in Notunterkünften ohne Arbeit ausharrten. Die Lage schien zu eskalieren, als Flüchtlinge drohten, auf eigene Faust quer durch Deutschland zu trecken. Sowohl der Nordwestdeutsche Rundfunk (NWDR) als auch der SWF begleiteten und kommentierten damals fortlaufend die schwierige Lage.²⁴

Doch immer wieder dominierten neben Problembereichten die Erfolgsgeschichten glücklicher neuer Existenzgründungen die westdeutschen Rundfunkprogramme der frü-

²² Vgl. Ton Nr. 9, „Frankenthaler Oberbürgermeister Dr. Kraus zum Problem der Unterbringung von Flüchtlingen“, Südwestfunk, 12. Januar 1951, Reporter: Peter vom Hof / SWR / Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

²³ Vgl. Alina Laura Tiews, „1945: Flüchtlinge in Norddeutschland“, Beitrag zur „NDR-Chronik“, http://www.ndr.de/der_ndr/unternehmen/geschichte/1945-Fluechtlinge-in-Norddeutschland-flucht-norddeutschland100.html, 5. Dezember 2016, zuletzt geprüft am 24. März 2017.

²⁴ Vgl. das Tonbeispiel „Treckvereinigung in Süderbrarup gegründet“, NWDR, 31. Oktober 1951, ebd. sowie das Tonbeispiel „Umsiedler im Mannheim“, SWF, 18. April 1952, Online-Portal „Daheim in der Fremde“, <http://www.daheiminderfremde.de/>.

hen Nachkriegszeit. Aber nicht nur da, auch im Rundfunkprogramm in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR beherrschten entschlossene Zuversicht und Aufbauwillen die Kommunikation zum Thema. Die Rundfunkquellen fördern damit überraschende Erkenntnisse zur deutsch-deutschen Vertriebenenintegration zutage.

Dem Interview mit der Schlesierin in der Wesermünde Heringsfabrik vergleichbar ist eine Sendung des Mitteldeutschen Rundfunks vom September 1949.²⁵ In der SBZ hatte die Sowjetische Militäradministration die Kontrolle über das Rundfunkwesen inne, übergab sie alsbald an die deutschen Genossen der 1946 in der SBZ gegründeten SED. In der fraglichen Produktion interviewt der Reporter eine Frau, die er als „Umsiedlerin Theresia Göttlicher“ vorstellt. Wahrscheinlich ist sie keine authentische Person, das Gespräch wirkt konstruiert und entspricht ganz der Programmatik der SED.

Schon dass konsequent von der „Umsiedlerin“ Göttlicher die Rede ist, belegt die Dogmatik des Beitrags. Die SED vermied die Begriffe „Vertriebene“ und „Flüchtlinge“ und setzte in der öffentlichen Kommunikation in der SBZ und DDR stattdessen den Begriff „Umsiedler“ durch. Sie umging damit sprachliche Gewaltimplikationen und Schuldzuweisungen, die die östlichen Nachbarstaaten provoziert haben könnten. So war es die *Umsiedlerin* Göttlicher, die 1949 im Rundfunk ihre Probleme schilderte:

Ich habe niemanden! Ich stehe mutterseelenallein da! Für mich ist die Sachlage doch doppelt schlimm. Ich habe alles verloren, sogar meinen Mann, und ich hätte mich gefreut, hier eine Arbeit zu haben und mir wieder ein kleines, wenn auch ganz bescheidenes Heim zu gründen. Ich hätte bestimmt nicht wieder dafür gestimmt, dass die Oder-Neiße-Grenze noch einmal wegkommen soll. Die soll eine Friedengrenze bleiben! Es soll uns ein Krieg erspart bleiben! Das Grauen war so groß und wenn's Menschen gibt, die das schon vergessen haben, das könnte man beinahe nicht für möglich halten.²⁶

Theresia Göttlicher lieferte einerseits die typische Flüchtlingserzählung – der Verlust aller Habe und sogar geliebter Menschen. Andererseits jedoch modellierte sie diese nach der Argumentation der SED: Aus dem Grauen, das sie erlebte, resultierte ihr Bekenntnis zum Frieden, weshalb sie für eine Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze und damit für die Politik der SED plädierte. Deshalb habe sie auch die „Vorschläge der Sozialistischen Einheitspartei“ zur Umsiedlerintegration „genau gelesen“, beteuerte sie.

²⁵ Vgl. Ton Nr. 3, „Probleme der Umsiedlerin Theresia Göttlicher in Leipzig“, Mitteldeutscher Rundfunk, Sept. 1949, DRA, Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

²⁶ Ebd.

Das Beispiel bestätigt den existierenden Kenntnisstand über die Umsiedlerintegration in der SBZ und DDR und verfeinert ihn zugleich. Die sozialistische Politik der SED galt in der SBZ und DDR als die einzig erfolgreiche Integrationsstrategie²⁷ – der politisch gelenkte Rundfunk kommunizierte dies mit. Er sollte Zweifler, für die die Umsiedlerin Theresia Göttlicher exemplarisch stehen sollte, vom richtigen Weg der SED überzeugen. Auch die Bodenreform feierte der Rundfunk in der SBZ und DDR als Mittel der Integration, ebenso wie alle anderen SED-gesteuerten Kommunikationsmittel dies taten.²⁸ In dieser Hinsicht bestätigen die neu entdeckten Rundfunksendungen über Umsiedler unser bisheriges Wissen.

Neu aber sind die Eindrücke, die Rundfunksendungen aus SBZ und DDR davon geben, wie eng verflochten die SED-Umsiedlerpolitik stets mit ihrem westdeutschen Pendant war. Die zwei deutschen Staaten waren in vielen Bereichen miteinander verflochten.²⁹ Überwiegend verliefen diese Verflechtungen „asymmetrisch“, denn die DDR konnte nur „in Abgrenzung von ihrem westdeutschen Gegenüber“, die Bundesrepublik aber „problemlos ohne die DDR existieren“³⁰, wie es der Historiker Christoph Kleßmann formulierte. Für die Vertriebenenpolitik wiesen die Historiker Heike Amos und Michael Schwartz auf besondere Verflechtungen zwischen DDR und Bundesrepublik hin.³¹ Die rundfunkhistorischen Quellen reichern diesen Forschungsstand an.

Das DDR-Hörspiel „Der Weg des Julius Gasch“ ist ein gutes Beispiel. „Was glaubst Du, Gasch, wird es Krieg geben?“, fragt ein Bekannter den Flüchtling Julius Gasch in diesem Stück von Gerhard W. Menzel aus dem Jahr 1951. Der Dialog spielt in einem

²⁷ Vgl. wie diese im Einzelnen aussah bei Michael Schwartz, *Vertriebene und „Umsiedlerpolitik“*. *Integrationskonflikte in den deutschen Nachkriegs-Gesellschaften und die Assimilationsstrategien in der SBZ/DDR 1945–1961*, München: Oldenbourg, 2004.

²⁸ Vgl. Ton Nr. 6, „Sendung zum 5. Jahrestag der Bodenreform“, Rundfunk der DDR, circa 4. September 1950, Reporter: Werner Klein / DRA / Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

²⁹ Vgl. Frank Bösch (Hg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970–2000*, Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015; Vgl. Detlef Brunner, Udo Grashoff und Andreas Kötzing (Hg.), *Asymmetrisch verflochten? Neue Forschungen zur gesamtdeutschen Nachkriegsgeschichte*, Berlin: Christoph Links Verlag, 2013.

³⁰ Christoph Kleßmann, „Spaltung und Verflechtung. Ein Konzept zur integrierten Nachkriegsgeschichte 1945–1990“, in: Christoph Kleßmann und Peter Lautzas (Hg.), *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem* (Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, 482), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2005, 20–37, hier 22.

³¹ Michael Schwartz, „Lastenausgleich. Ein Problem der Vertriebenenpolitik im doppelten Deutschland“, in: Marita Krauss (Hg.), *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 167–193; Vgl. Heike Amos, *Vertriebenenverbände im Fadenkreuz. Aktivitäten der Staatssicherheit 1949 bis 1989* (Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Sondernummer), München: Oldenbourg, 2011.

nicht weiter benannten westdeutschen Flüchtlingslager. Die beiden Männer unterhalten sich über ihre Aussichten und Sorgen, als Gaschs Bekannter von einem seltsamen Vorfall berichtet: „Gestern war einer im Lager, als Du weg warst, ein feiner Pinkel in Reithosen (...). ‚Wir Umsiedler sollen uns bereithalten‘, hat er gesagt, ‚wir werden gebraucht!‘“³²

Das Hörspiel inszeniert die angespannte zeitgenössische politische Lage des Kalten Krieges als Bedrohungsszenario für die Umsiedler. Suggestiert wird eine Mobilmachung seitens der Bundesregierung, für die Flüchtlinge und Vertriebene in den Lagern gewonnen werden sollen. Der stereotype „feine Pinkel“ repräsentiert westdeutsche Eliten, die mittellosen Flüchtlingen Versprechungen machen, sie aber in Wahrheit für ihre Zwecke einspannen wollen – so die Konstellation, die das Hörspiel kreiert. Vertriebenenintegration wird darin zum Klassenkampf. Das Hörspiel ist Spiegel der zeitgenössischen Systemkonkurrenz zwischen Ost und West. Julius Gasch lässt sich nicht täuschen. Er und einige andere Flüchtlinge glauben an die Möglichkeiten, die ihnen in der Sowjetischen Zone geboten werden: „Ich bin jetzt im achten Lager mit meiner Familie!“, empört sich der Bekannte von Julius Gasch, „in der Kirche beten sie für die armen Umsiedler, aber helfen tut einem keiner. Wenn man drüben wär, in der Russenzone, dann hätte man vielleicht schon ein [Stück] Land und eine Kuh...“³³

Das fiktive Hörspiel stellt die Situationen der Flüchtlinge in der Bundesrepublik derjenigen in der DDR konträr gegenüber und kommuniziert die Botschaft: Nur in der DDR hätten die Umsiedler die Chance auf Frieden und neue Heimat. Das war typisch für die politische und die medienvermittelte öffentliche Kommunikation in der DDR. Sie fokussierte erfolgreiche Neuanfänge von Flüchtlingen oder konstruierte sie gar. Schwierigkeiten blendete sie eher aus.³⁴ Die neu entdeckten Sound-Quellen zeigen allerdings, dass der westdeutsche medienvermittelte Diskurs von eben solchen aktionistischen und idealistischen Leitlinien geprägt war.

Die Rundfunkprogramme helfen aufzudecken, wie es zur bundesdeutschen Meistererzählung einer erfolgreichen Integration der Vertriebenen kam. Der Historiker Andreas

³² Ton Nr. 10, „Der Weg des Julius Gasch“, Hörspiel, Mitteldeutscher Rundfunk, 27. Juli 1951, Autor: Gerhard W. Menzel / Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. grundlegend Michael Schwartz, *Vertriebene und „Umsiedlerpolitik“*. *Integrationskonflikte in den deutschen Nachkriegs-Gesellschaften und die Assimilationsstrategien in der SBZ/DDR 1945–1961*, München: Oldenbourg, 2004.

Kossert hatte recht, als er kritisierte, dass die Ankunft der Vertriebenen in der Bundesrepublik lange Jahrzehnte als „allgemein akzeptierte Erfolgsgeschichte“³⁵ gegolten habe, obwohl zahlreiche Studien und Quellen von Spannungen bis hin zu offenen Anfeindungen zwischen Ansässigen und Vertriebenen berichteten. Immer wieder kommunizierten auch Massenmedien solch eine scheinbar reibungslose Ankunft zeitgenössisch mit.³⁶

Zu weit ging Andreas Kossert jedoch mit seiner These, die Vertriebenen hätten für ihre Integration mit „kultureller Selbstaufgabe [bezahlt]“, sie hätten „fern der Heimat nichts mehr zu melden“ gehabt.³⁷ Ähnlich äußerte sich übrigens Manfred Kittel, der die Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung in Berlin aufbaute. Er sprach von einer „Vertreibung der Vertriebenen“ aus der Erinnerungskultur. Linksliberale Massenmedien, besonders Rundfunkredaktionen, hätten diese seit den 1960er Jahren angeblich stark mit verursacht.³⁸

Die Äußerungen Kosserts und Kittels waren offenbar eher selbst Erinnerungspolitik. Tatsächlich war das Gegenteil der Fall: Vertriebene und ihre Geschichten standen im Mittelpunkt zahlreicher Rundfunkprogramme und -abteilungen. Regelmäßig war das kulturelle Erbe der Vertriebenen Gegenstand öffentlicher Aushandlung im Rundfunk. Und nicht nur waren ihre kulturellen Identitäten *Gegenstand* der Programme, die Vertriebenen selbst gestalteten diese mit. Vertriebene hatten sogar äußerst viel in der jungen Bundesrepublik „zu melden“. Ihre Funktionäre saßen in vielen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in leitenden Positionen und gestalteten bis in die 1980er Jahre hinein die medienvermittelte Kommunikation ihrer eigenen Geschichte und Gegenwart mit. Die späten 1940er und 1950er Jahre sind diesbezüglich auf der CD „Flucht und Vertreibung im Rundfunk“ dokumentiert.

Sendungen über Herkunft

„Schlesien. Für manchen bedeutet dieses Wort nicht viel mehr als eben den Namen einer Landschaft, die irgendwo im Osten liegt. (...) Für Tausende, ja, Millionen Deutsche

³⁵ Andreas Kossert, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München: Siedler Verlag, 2008, 13.

³⁶ Vgl. dies nicht nur in den Radioprogrammen, sondern auch in Spiel- und Fernsehfilmen: Alina Laura Tiews, *Fluchtpunkt Film. Integrationen von Flüchtlingen und Vertriebenen durch den deutschen Nachkriegsfilm 1945–1990*, Berlin: be.bra wissenschaft verlag, 2017.

³⁷ Andreas Kossert, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München: Siedler Verlag, 2008, 16.

³⁸ Ähnlich dazu auch Manfred Kittel, *Vertreibung der Vertriebenen? Der historische deutsche Osten in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik (1961–1982)*, München: Oldenbourg, 2007.

aber umschließt Schlesien das Heiligste, was im Herzen eines Menschen lebt: die Liebe zur Heimat.“³⁹ – So schrieben die Rundfunkautoren Hannes Marx und Albrecht Baehr in der ersten Folge ihrer Sendungen für „Heimatvertriebene“ bei Radio Stuttgart im Jahr 1948. Die Reihe wurde zum Auftakt eines ganzen Programmbereichs „Heimatsendungen für Ost-, Mittel- und Auslandsdeutsche“, den Albrecht Baehr in den kommenden Jahren entwickeln würde.

Albrecht Baehr (1917–2008) war selbst Schlesier. Er stammte aus Breslau. Nach dem Krieg und amerikanischer Kriegsgefangenschaft kam er nach Stuttgart, wo er 1947 beim damals amerikanisch kontrollierten Rundfunk anfang. 1949 gründete sich aus dem amerikanischen Radio Stuttgart der Süddeutsche Rundfunk (SDR), für den Albrecht Baehr 35 Jahre tätig war. Verschiedene Unterhaltungs- und Freizeitsendungen fielen in sein Ressort. Aber den Schwerpunkt seiner Arbeit stellten die „Sendungen für Heimatvertriebene“ dar. Albrecht Baehr war auch im schlesischen Verbandswesen sehr aktiv. Er gehörte der schlesischen Landsmannschaft an, seit 1950 sogar dem Vorstand deren Landesgruppe Baden-Württemberg. Dort kümmerte er sich besonders um die Presse- und Jugendarbeit.

Der Beginn von Baehrs Rundfunkarbeit für die Vertriebenen ist auf der CD „Flucht und Vertreibung im Rundfunk“ veröffentlicht: „Wir wollen (...) durch diese Sendung unsere neuen Mitbürger besser kennen und verstehen lernen. (...) Je mehr wir voneinander wissen, umso mehr können wir uns verstehen!“⁴⁰, verfasste Albrecht Baehr den Anspruch seiner „Stunde Schlesisches Himmelreich“ auf Radio Stuttgart vor 70 Jahren. Die Sendung verfolgte einen dezidiert integrativen Ansatz. Sie versuchte beide Bevölkerungsgruppen anzusprechen: die Schlesier wie die Nicht-Schlesier, die Vertriebenen wie die Ansässigen.

Um die schlesischen Hörerinnen und Hörer zu gewinnen, unterbreitete die Sendung gezielte sonische Erinnerungsangebote. Geschickt flochten Baehr und sein Team schlesische Klänge und Soundmarken ein. So sprachen die Sprecherinnen und Sprecher der Sendung immer wieder im schlesischen Dialekt. Der vertraute Klang der Muttersprache sollte das Heimweh von Schlesierinnen und Schlesiern stillen. Ebenso waren schlesische Redewendungen und Musiken eingebaut, beispielsweise das Riesengebirgslied, die

³⁹ Ton 21, „Eine Stunde Schlesisches Himmelreich“, Radio Stuttgart, 4. Juni 1948, Autoren: Hannes Marx, Albrecht Baehr / SWR / Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

⁴⁰ Ebd.

heimliche Hymne der Schlesier und auch der Sudetendeutschen. Solche Lieder kommunizierten Heimat ebenfalls auf eine stark emotionale Weise. Melodien wirken auditiv, sie sind daher genuines Ausdrucksmittel des Radios. Schließlich entwarfen die Hörfunkautoren elaborierte sinnliche Hörbilder typischer schlesischer Szenen, etwa den Genuss eines schlesischen Streuselkuchens. Der Name der Sendung trägt ebenfalls zum Hörbild bei: „Schlesisches Himmelreich“ ist – ebenso wie Streuselkuchen – eine typische schlesische Speise.

Die schlesischen Speisen symbolisieren Kulturgut und Brauchtum auf populäre Weise und hielten die Erinnerungen der schlesischen Hörerschaft an ihre Heimat wach. Zugleich aber wollten die Autoren der Sendung den übrigen Hörerinnen und Hörern die schlesischen Traditionen vorstellen und erklären: Der Streuselkuchen gehöre „zum Schlesier wie der Wein zum Rheinländer oder die Spätzle und der Most zum Schwaben“⁴¹, übersetzten sie die Bedeutung des Lieblingskuchens. Sie wollten vermitteln zwischen denen, für die Schlesien bislang nur „Name einer Landschaft“ war und denen, für die der Begriff die „Liebe zur Heimat“ ausdrückte. Die Sendung „Schlesisches Himmelreich“ war schlesische Identitätspflege und Bewerbungsgespräch bei der ansässigen Bevölkerung in einem.

Diese auditive Art der Heimerinnerung kann zum Anknüpfungspunkt für die sinnliche Vermittlung einer spezifischen deutschen Nachkriegssituation werden. Sie kann aber ebenso zu einem zeitübergreifenden Nachdenken über Konstruktionen von Heimat anregen. Sprache, Musik und Esskultur sind zu allen Zeiten identitätsstiftende Merkmale, die im Exil besondere Bedeutung gewinnen. Albrecht Baehrs „Eine Stunde Schlesisches Himmelreich“ ist dafür eine mögliche Vergleichsfolie.

Die Klanglandschaften der Vertriebenen, die Albrecht Baehr Ende der 1940er Jahre in Südwestdeutschland kommunizierte, fanden ihre Pendanten im Nordwesten und Südosten. Auch beim Nordwestdeutschen Rundfunk/Westdeutschen Rundfunk (NWDR/WDR) und beim Bayerischen Rundfunk (BR) gab es damals eigene Sendereihen und Programmbereiche zu Vertriebenenthemen. Hinzu kamen Produktionen freier Autorinnen und Autoren sowie Sprecherinnen und Sprecher mit ostdeutschen Biografien, die sich nach 1945 zu Expertinnen und Experten für Vertriebenenthemen im Rundfunk entwickelten. Zu nennen sind hier etwa der Schlesier Ludwig Manfred Lommel

⁴¹ Ebd.

beim Hessischen Rundfunk⁴² oder die Ostpreußerin Marion Lindt⁴³, die viel für den Nordwestdeutschen Rundfunk/Norddeutschen Rundfunk (NWDR/NDR) in Hamburg und für Radio Bremen arbeitete.

Beim Nordwestdeutschen Rundfunk/Westdeutschen Rundfunk (NWDR/WDR) in Köln leitete der Schlesier Wilhelm Matzel knapp zwanzig Jahre einen Programmbereich für Themen der Vertriebenen. „Alte und neue Heimat“ hieß dort eine der einschlägigen Reihen, in der 15-minütige wöchentliche Sendungen mit Titeln wie „Pommern lebt“ (21. Mai 1955, Georg Vollbrecht), „Schlesische Weihnacht“ (17. Dezember 1955, Hans Niekrawitz), „Ostdeutsche Mundarten auf Tonband“ (29. Juni 1957, Wolfgang Bethge) oder „Die alte Heimat im Lied“ (25. April 1959, Jörn Thiel) Kultur und Geschichte der Vertriebenen zwecks Heimaterinnerung und Verständigung mit Einheimischen über Jahrzehnte hinweg kommunizierten.⁴⁴

In München beim Bayerischen Rundfunk war es der schlesische Verbandspolitiker Herbert Hupka, der als Leiter der Abteilung für Ostfragen ab Ende der 1940er Jahre bis 1957 Sendungen zu Vertriebenenthemen verantwortete. Entsprechende Sendereihen waren „Die Eingliederung der Vertriebenen in Bayern“ oder „Die Kultur der Vertriebenen“. Auch im Frauenfunk des Bayerischen Rundfunks lief eine eigene Reihe für die Vertriebenen mit Namen „Für die alten und neuen Landsleute“. Eine ihrer häufigsten Sprecherinnen war Christa Heinke, wie Hupka auch sie eine Vertriebene aus Schlesien. Als „Schicksalsgenossin“, so hoffte man beim BR, werde sie „den richtigen Ton treffen“⁴⁵, um sprachliche Brücken zwischen neuer und alter Bevölkerung zu schlagen. Wie die Reihen des SDR und des NWDR/WDR richtete sich auch die Reihe „Für die alten und neuen Landsleute“ an Flüchtlinge und Vertriebenen wie Mehrheitsbevölkerung zugleich:

⁴² Vgl. Ton 16, „Paul und Pauline in Breslau“, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

⁴³ Vgl. Ton 13, „Heiteres aus Ostpreußen – Marion Lindt erzählt“, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017; Vgl. Alina Laura Tiews, „1945: Flüchtlinge in Norddeutschland“, Beitrag zur „NDR-Chronik“, http://www.ndr.de/der_ndr/unternehmen/geschichte/1945-Fluechtlinge-in-Norddeutschland-fluchtnorddeutschland100.html, 5. Dezember 2016, zuletzt geprüft am 24. März 2017; vgl. Alina Laura Tiews, „Marion Lindt“, in: *Hamburger Persönlichkeiten* [Online-Lexikon historischer Biografien], <http://www.hamburgerpersoenlichkeiten.de/hamburgerpersoenlichkeiten/login/person.asp?showpics=yes&reqid=1342&imageid=3337>, März 2018, zuletzt geprüft am 30. April 2018.

⁴⁴ Vgl. Chronik Hörfunk-Sendereihe „Alte und neue Heimat“ 1953–1998, HA WDR D 2774.

⁴⁵ Sendemanuskript „Für die alten und neuen Landsleute“, 3. Mai 1950, 2, BR, HistArch, HF 3958.

Mit der alten Heimat im Herzen sich in der neuen Heimat wohlfühlen – da muss viel zusammentreffen, wenn das zuwegekommen soll. Vielleicht können wir über die Ätherwellen ein wenig dazu mithelfen; leicht ist es nicht, wir hams (sic) uns überlegt: eine Sendung für die Nicht-Bayern, das wäre nicht das Richtige. Aber eine Sendung für Auch-Bayern – und das sind doch die Flüchtlinge – eine solche Sendung müsste doch auch den Bayern gefallen.⁴⁶

Übergreifendes Kennzeichen der Sendungen über Herkunft in frühen westdeutschen Rundfunkprogrammen waren die sonischen Erinnerungslandschaften, die sie kreierten. Die Sendungen revitalisierten konkrete Orte in den Herkunftsregionen der Flüchtlinge und Vertriebenen: Plätze wie die Hakenterrasse in Stettin/Szczecin, Städte wie Breslau/Wrocław oder Königsberg/Kaliningrad oder auch ganze Regionen wie das Sudetenland in der Tschechoslowakei als „unvergessene Landschaft“.⁴⁷

Es war eine national gerahmte Erinnerung, die – ungeachtet der langen Geschichte Osteuropas als ethnisch, kulturell und religiös sehr heterogenem Raum – deutsche Anteile fokussierte und deutsche Ansprüche ableitete. Dies hatte zwei wesentliche strukturelle Ursachen:⁴⁸ Zum einen kommunizierten die fraglichen Programme – die, wie gezeigt wurde, überwiegend selbst von Vertriebenen konzipiert worden waren – die Bevölkerungsgruppe der Flüchtlinge und Vertriebenen als einen gleichberechtigten Teil der deutschen Gesamtbevölkerung. Ihre Zugehörigkeit, nicht ihre Andersartigkeit sollte vermittelt werden. Zum anderen ging es um das ideologische Untermauern territorialer Ansprüche. Diese revisionistischen Aussagen im Diskurs verdichteten sich auf Grund des Kalten Krieges im Verlauf der 1950er Jahre stark. Entgegen ihrer grundsätzlich integrativen Prämisse brachten viele Rundfunkprogramme über „Flucht und Vertreibung“ damit die Rückkehrhoffnung von Vertriebenen zum Ausdruck. Sie hatten folglich eine in Teilen ebenso „desintegrierende“⁴⁹ Wirkung, wie sie Stephan Scholz auch für andere westdeutsche Erinnerungsmedien über „Flucht und Vertreibung“ jener Zeit herausarbeitete. Diese Tendenz fiel aber je nach Reihe und Produktion unterschiedlich stark aus.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Vgl. Ton 16, „Paul und Pauline in Breslau“, Ton 18, „Sudetenland – Die unvergessene Landschaft“ und Ton 20, „Landschaft im Spiegel – Treffpunkt Hakenterrasse“, alle in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiewes und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017; Vgl. zu „Sudetenland – Die unvergessene Landschaft“ Inge Marszolek, „Unforgotten Landscapes. Radio and the Reconstruction of Germany's European Mission in the East in the 1950s“, in: *German Politics and Society* 32, 1 (2014), 60–73.

⁴⁸ Vgl. Stephan Scholz, „Willkommenskultur durch ‚Schicksalsvergleich‘. Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 26–27 (2016), 24. Juni 2016, <http://www.bpb.de/apuz/229823/die-deutsche-vertreibungserinnerung-in-der-fluechtlingsdebatte?p=all>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

⁴⁹ Ebd.

Während eine Produktion wie „Transeamus“ von Herbert Hupka über die „heimatvertriebenen“ Kirchglocken aus „dem deutschen Osten“ eine klar revisionistische Position kommunizierte,⁵⁰ reflektierten viele Folgen der Sendereihe „Alte und neue Heimat“ im NWDR/WDR einen internationalen Ausgleich.⁵¹

So sehr die Sendungen über Ankunft unter den Rundfunkprogrammen über „Flucht und Vertreibung“ Ähnlichkeiten in Ost und West zeigten, so sehr unterschieden sich die Sendungen über Herkunft. Zwar gab es auch im Rundfunk der DDR Journalistinnen und Journalisten, die sich verstärkt mit den Flüchtlingen und Vertriebenen respektive Umsiedlern befassten, so etwa die Auslandskorrespondentin für Polen, Susanne Drechsler, oder den politischen Kommentator Herbert Gessner, aber es gab für sie keine eigenen Umsiedler-Programmabteilungen. Die Umsiedlerthemen gehörten zu den allgemeinen Aufgaben der politischen Redaktionen. So ist generell festzuhalten, dass Sendungen, die die Vergangenheit der Umsiedler diskutierten, also die Gründe für ihre Umsiedlung oder gar ihre alte Heimat, in ostdeutschen Rundfunkprogrammen seltener waren als in westdeutschen.

Für die Kommunikation deutscher Kultur und Geschichte in Osteuropa setzten westdeutsche Rundfunkprogramme Akzente, die den ostdeutschen Programmen gänzlich fehlten. Die sonischen Erinnerungslandschaften, die die westdeutschen Programme kennzeichneten und die die regionalen Identitäten der Vertriebenen pflegten, gab es in ostdeutschen Programmen nicht. Vielmehr war die Berichterstattung über Herkunftsgebiete von Umsiedlern im frühen DDR-Rundfunk eine Berichterstattung über die Gegenwart in den sozialistischen Nachbarländern. Wenn vom Umsiedlerthema historisch die Rede war, dann in Zusammenhang mit den Ereignissen des Zweiten Weltkrieges. Dafür steht eine politische Diskussionsrunde im Berliner Rundfunk am 31. August 1949 exemplarisch:

Wenn wir uns heute zu einem Gespräch am Runden Tisch über die Frage der Oder-Neiße-Grenze zusammengefunden haben, dann geschieht das in einer Stunde, die jeden Deutschen zur Besinnung rufen sollte. Heute ist der Vorabend der zehnten Wiederkehr des Tages, an dem Hitler Polen überfiel und damit den Zweiten Weltkrieg vom Zaun brach (...).⁵²

⁵⁰ Vgl. Ton 17, „Transeamus“, Bayerischer Rundfunk, 16. Dezember 1956, Autor: Herbert Hupka / BR / Ausschnitt, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

⁵¹ Vgl. Chronik Hörfunk-Sendereihe „Alte und neue Heimat“ 1953–1998, HA WDR D 2774.

⁵² Ton 19, „Gespräch am Vorabend des 10. Jahrestages des deutschen Überfalls auf Polen“, Berliner Rundfunk, 31. August 1949 / DRA / Ausschnitte, in: *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondoku-*

So eröffnete der politische Kommentator Herbert Gessner die Diskussionsrunde mit Vertretern aus Gesellschaft und Politik. Er stellte klar: Das Thema Oder-Neiße-Grenze – also das Thema Herkunftsgebiete der Umsiedler – und das Thema deutsche Kriegsschuld gehören zusammen.

„Flucht und Vertreibung“ wurden im politischen und medienvermittelten öffentlichen Diskurs in der SBZ und in der DDR kategorisch in den Ereigniszusammenhang des Zweiten Weltkrieges gestellt. Es ging aber nicht um eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als gesamtgesellschaftliches Strukturphänomen, sondern um die Verurteilung des nationalsozialistischen Angriffs- und Vernichtungskrieges in Osteuropa. Zeittypisch nicht nur für die SBZ und DDR, sondern auch für Westdeutschland war dabei die Fixierung auf die dämonisierte Person Hitlers – in der antifaschistischen Deutung dominierte analog die Rede vom ‚Hitlerfaschismus‘. Die Verbrechen Hitlers also galten im antifaschistischen Diskurs als Ursachen von „Flucht und Vertreibung“ der Deutschen. Diese These bestimmte die SED-Umsiedlerpolitik grundsätzlich und ebenso durchzog sie Rundfunksendungen, die sich mit der Geschichte der Umsiedler beschäftigten.

Verglichen mit ihrem westdeutschen Pendant fällt die DDR-Lesart von „Flucht und Vertreibung“ dennoch durchaus als fortschrittlich auf. Immerhin kamen in der SBZ und in der DDR der Nationalsozialismus und der Beginn des Zweiten Weltkrieges als Ursachen für „Flucht und Vertreibung“ überhaupt ins Gespräch. Westdeutsche Erzählungen der frühen Nachkriegsjahre, auch im Rundfunk, klammerten diese Ereignisse noch aus, berichteten nur von der Herkunft der Flüchtlinge und Vertriebenen in einer glücklichen Vorkriegszeit und dann vom gewaltsamen Verlust der Herkunftsgebiete. Ursachenforschung beschränkte sich damit auf die Frontverläufe des Kriegsendes. Zwangsläufig wurden Soldaten gegnerischer Armeen in diesen Betrachtungen zu Verursachern von Heimatverlust – und nicht die eigene Regierung, die den Krieg begonnen hatte. Nicht so in der Runde im ostdeutschen Berliner Rundfunk:

Wir müssen unabdingbar festhalten: Wenn es zu diesem Überfall [Deutschlands auf Polen] nicht gekommen wäre, (...), dann wäre die ganze Frage der Grenzziehung zwischen Deutschland und Polen heute überhaupt nicht aktuell. – (...) – Wobei man noch (...) be-

mente aus den Jahren 1945 bis 1960, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

rücksichtigen muss (...), dass dieser Überfall auf Polen ja nur ein Auftakt für einen Generalangriff gegen den Osten überhaupt war.⁵³

Die Gründe für die weiter zurückreichende Deutung von „Flucht und Vertreibung“ in der SBZ und DDR lagen in der Aufteilung Deutschlands nach dem Krieg, der Zuordnung seines (neuen) östlichen Teils zur Sowjetunion und dem daraus resultierenden Bündnis der DDR mit der Sowjetunion und den sozialistischen Staaten Osteuropas. Letztlich stand auch diese Interpretation von „Flucht und Vertreibung“ somit im Zeichen des Kalten Krieges. Auch in der Runde beim Berliner Rundfunk wird das deutlich, wenn es in Bezug auf das Potsdamer Abkommen heißt, allein die „Westmächte“ hätten „der Aussiedlung der Deutschen [zugestimmt]“⁵⁴. Stalins Beteiligung an der Aufteilung Europas hingegen kam nicht zur Sprache.

Resümee: Durch Radiohören Integrationsprozesse verstehen

Radioprogramme über die deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen nach 1945 zeigen den Wert einer integrierten Medien- und Zeitgeschichte im Bereich Sound History. Die Integration von zwölf Millionen deutschen Flüchtlingen und Vertriebenen stellte die deutschen Nachkriegsgesellschaften vor große Herausforderungen, die sich entsprechend intensiv in den Strukturen und Programmen ihrer Rundfunksender niederschlugen, denn der Rundfunk war eines der wichtigsten Kommunikationsmittel der Zeit.

Im geteilten Deutschland machte der Rundfunk die Ansässigen mit den Fremden bekannt, seine Programme waren Bindeglied in Ausformungsprozessen neuer hybrider Nachkriegsidentitäten. Er kommunizierte die Ankunft ebenso wie die Herkunft der Flüchtlinge und Vertriebenen, wobei letzteres besonders in den westdeutschen Ländern der Fall war. Im Westen waren die Rundfunkproduktionen nicht nur Übersetzer der Sorgen und Nöte der Flüchtlinge und Vertriebenen, sondern auch Träger ihrer spezifischen Heimaterinnerungen. In der SBZ und DDR überwog die Berichterstattung über die Gegenwart der Flüchtlinge und Vertriebenen, hier Umsiedler genannt, in einer neuen sozialistischen Heimat.

Mit Hilfe der CD „Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960“ kann man diesen im Massenmedium Hörfunk kommunizierten und gestalteten historischen Integrationsprozessen nachspüren. Die auf der CD zu hörenden Sendungsausschnitte dokumentieren politische Vermittlungsstrategien gegen-

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd.

über der ansässigen Bevölkerung, Diskussionen um Arbeits- und Hilfsprogramme und die Stimmen der Betroffenen auf ihrer Suche nach einer neuen Heimat. Sie zeigen unterschiedliche Wege der kulturellen Identitätspflege und diskursive Deutungen von Heimat – Themen, die wiederkehren und uns heute wie damals beschäftigen. Auf dieser gesellschaftsgeschichtlichen Ebene gelingt der CD deshalb der Anschluss an Fluchtbewegungen und Integrationsdebatten der Gegenwart.

Mit dem Verstehen historischer Migrations- und Integrationserfahrungen kann das Verstehen heutiger besser gelingen. Weil historische Radiosendungen die historischen Erfahrungen nicht nur kognitiv, sondern durch ihre Sounds und Hörbilder auch sinnlich kommunizieren, eröffnen sie neue, ganz eigene Wege für historisches Lernen. Wer also nicht lesen will, soll hören.

Literatur

- Amos, Heike. *Vertriebenenverbände im Fadenkreuz. Aktivitäten der Staatssicherheit 1949 bis 1989*. Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Sondernummer, München: Oldenbourg, 2011.
- Bayer, Florian und Hans-Ulrich Wagner. „Aufarbeitung des Nationalsozialismus im Radio. Die Berichterstattung vom Nürnberger Prozess als Vermittler deutscher Geschichte“, in: *Lernen aus der Geschichte*, 5, 2011, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9508>, zuletzt geprüft am 6. April 2017.
- Beer, Mathias. „Die ‚Flüchtlingsfrage‘ in Deutschland nach 1945 und heute. Ein Vergleich“, in: *Zeitgeschichte-online*, April 2016, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/die-fluechtlingsfrage-deutschland-nach-1945-und-heute>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.
- Behmer, Markus, Birgit Bernard und Bettina Hasselbring (Hg.). *Das Gedächtnis des Rundfunks. Die Archive der öffentlich-rechtlichen Sender und ihre Bedeutung für die Forschung*, Wiesbaden: Springer Verlag, 2014.
- Bösch, Frank (Hg.). *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970–2000*, Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.
- Bösch, Frank. *Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2011.
- Bösch, Frank und Annette Vowinckel. „Mediengeschichte, Version: 2.0“, in: *Docupecta-Zeitgeschichte*, 29. Oktober 2012,

http://docupedia.de/zg/boesch_vowinckel_mediengeschichte_v2_de_2012, zuletzt geprüft am 1. April 2017.

Brunner, Detlef, Udo Grashoff und Andreas Kötzing (Hg.). *Asymmetrisch verflochten? Neue Forschungen zur gesamtdeutschen Nachkriegsgeschichte*, Berlin: Christoph Links Verlag, 2013.

Classen, Christoph, Thomas Großmann und Leif Kramp. „Zeitgeschichte ohne Bild und Ton? Probleme der Rundfunk-Überlieferung und die Initiative ‚Audiovisuelles Erbe‘“, in: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History* 8 (1), 2011, 130–140, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2011/id%3D4434>, zuletzt geprüft am 1. April 2017.

Glässgen, Heinz. „Im öffentlichen Interesse“, in: *Im öffentlichen Interesse: Auftrag und Legitimation des öffentlich-rechtlichen Rundfunks*, ders. (Hg.), Leipzig: VISTAS Verlag, 2015, 11–20.

Hans-Bredow-Institut (Hg.). *Internationales Handbuch Medien*, Baden-Baden: Nomos Verlag, 2009.

----. *Flucht und Vertreibung im Rundfunk. Tondokumente aus den Jahren 1945 bis 1960 [CD-Edition]*, Konzeption und Text: Alina Laura Tiews und Hans-Ulrich Wagner, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, 2017.

Herbert, Ulrich. „Flucht und Asyl. Zeithistorische Bemerkungen zu einem aktuellen Problem“, in: *Zeitgeschichte-online*, Dezember 2015, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/flucht-und-asyl>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.

Kittel, Manfred. *Vertreibung der Vertriebenen? Der historische deutsche Osten in der Erinnerungskultur der Bundesrepublik (1961–1982)*, München: Oldenbourg, 2007.

Kleßmann, Christoph. „Spaltung und Verflechtung. Ein Konzept zur integrierten Nachkriegsgeschichte 1945–1990“, in: *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*. Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, 482, Christoph Kleßmann und Peter Lautzas (Hg.), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2005.

Kossert, Andreas. *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, München: Siedler Verlag, 2008.

Lauke, Stephanie Sarah. „Verbesserungswürdig. Ein Erfahrungsbericht zu den Zugangsregelungen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkarchive“, in: *Rundfunk und Geschichte* 41 (3–4), 2015, 47–49.

- Marszolek, Inge. „Unforgotten Landscapes. Radio and the Reconstruction of Germany's European Mission in the East in the 1950s”, in: *German Politics and Society* 32 (1), 2014, 60–73.
- Missfelder, Jan-Friedrich. „Der Klang der Geschichte. Begriffe, Traditionen und Methoden der Sound History“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66 (11/12), 2015, 633–649.
- Moller, Sabine. „Erinnerung und Gedächtnis, Version: 1.0“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 12. April 2010, http://docupedia.de/zg/moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010, zuletzt geprüft am 1. April 2017.
- Morat, Daniel und Thomas Blanck. „Geschichte hören. Zum quellenkritischen Umgang mit historischen Tondokumenten“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66 (11/12), 2015, 703–726.
- Oltmer, Jochen. „Deutschland und die globale Flüchtlingsfrage“, in: *Zeitgeschichte-online*, November 2016, <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/deutschland-und-die-globale-fluechtlingsfrage>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.
- Paul, Gerhard. „Visual History, Version: 3.0“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 13. März 2014, http://docupedia.de/zg/paul_visual_history_v3_de_2014, zuletzt geprüft am 1. April 2017.
- Paul, Gerhard und Ralph Schock (Hg.). *Sound des Jahrhunderts. Geräusche, Töne, Stimmen 1889 bis heute*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013.
- Schildt, Axel. „Das Jahrhundert der Massenmedien. Ansichten zu einer künftigen Geschichte der Öffentlichkeit“, in: *Geschichte und Gesellschaft* 27 (2), 2001, 177–206.
- Scholz, Stephan. „Willkommenskultur durch ‚Schicksalsvergleich‘. Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (26–27), 2016, 24. Juni 2016, <http://www.bpb.de/apuz/229823/die-deutsche-vertreibungserinnerung-in-der-fluechtlingsdebatte?p=all>, zuletzt geprüft am 3. April 2017.
- Schwartz, Michael. „Lastenausgleich. Ein Problem der Vertriebenenpolitik im doppelten Deutschland“, in: *Integrationen. Vertriebene in den deutschen Ländern nach 1945*, Marita Krauss (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.

----. *Vertriebene und „Umsiedlerpolitik“. Integrationskonflikte in den deutschen Nachkriegs-Gesellschaften und die Assimilationsstrategien in der SBZ/DDR 1945–1961*, München: Oldenbourg, 2004.

Tiews, Alina Laura. *Fluchtpunkt Film. Integrationen von Flüchtlingen und Vertriebenen durch den deutschen Nachkriegsfilm 1945–1990*, Berlin: be.bra wissenschaft verlag, 2017.

----. „1945: Flüchtlinge in Norddeutschland“, Beitrag zur *NDR-Chronik*, http://www.ndr.de/der_ndr/unternehmen/geschichte/1945-Fluechtlinge-in-Norddeutschland-,fluchtnorddeutschland100.html, 5. Dezember 2016, zuletzt geprüft am 24. März 2017.

----. „Marion Lindt“, in: *Hamburger Persönlichkeiten* [Online-Lexikon historischer Biografien], <http://www.hamburgerpersoenlichkeiten.de/hamburgerpersoenlichkeiten/login/person.asp?showpics=yes&reqid=1342&imageid=3337>, März 2018, zuletzt geprüft am 30. April 2018.

Migration seit 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern

(Marcus Otto)

Deutschland hat eine lange Geschichte der Aus- und Einwanderung, und doch ist es vergleichsweise noch nicht lange her, dass das entsprechende Selbstverständnis, (auch) eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, politisch und gesellschaftlich weithin anerkannt worden ist. Seitdem gilt die Integration von Menschen verschiedener Herkunft als zentrale gesellschaftliche Herausforderung. Bildung und Schule wird dabei als Instanzen der Sozialisation allgemein eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben. So werden Fragen von Migration und Integration auch in Schulbüchern und weiteren schulischen Bildungsmedien relevant, und zwar in zweifacher Hinsicht: Erstens handelt es sich um die Frage, wie Themen der Migration und Integration in Schulbüchern dargestellt werden und inwiefern dabei ein gesellschaftliches Selbstverständnis vermittelt wird, das der gesellschaftlichen Diversität entspricht. Damit eng verbunden ist zweitens die Frage, wie angesichts der spezifischen Bedingungen von Diversität in der Schule die Lernenden dabei unmittelbar adressiert werden. Diese Fragen standen im Zentrum der 2015 von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration veröffentlichten Studie zu Migration und Integration in Schulbüchern, die das GEI gemeinsam mit der Universität Hildesheim erstellt hat und auf deren Ergebnissen der folgende Beitrag basiert.¹

Die forschungsleitende Fragestellung der Untersuchung richtete sich darauf, inwiefern Migration als eine gesellschaftliche Normalität oder angesichts der einschlägigen massenmedial omnipräsenten Krisenszenarien eher als problematische Abweichung von gesellschaftlichen Normen vermittelt wird. Darüber hinaus fragte die Analyse im Hinblick auf das Konzept der Integration danach, ob und wie Integration in den Schulbüchern im Zusammenhang mit Migration behandelt wird. Dabei stellte sich insbesondere die Frage, ob Integration in den Schulbüchern wie im vorherrschenden öffentlichen Diskurs eher in einem relativ abstrakten und daher zumeist unspezifischen Sinn behandelt wird oder ob in den Darstellungen differenziert wird, wer jeweils in welcher Hinsicht in welche bestimmten gesellschaftlichen Bereiche oder konkreten Strukturen integriert ist und wer nicht.

¹ Vgl. Inga Niehaus, Marcus Otto, Viola Georgi und Rosa Hoppe, *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Berlin, 2015.

Entsprechend des Titels liegt der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf der Darstellung von Migration nach 1945 in deutschen Geschichtsschulbüchern, jedoch sind darüber hinaus gelegentliche Bezugnahmen auf epochenübergreifende Repräsentationen von Migration ebenfalls aufschlussreich, insbesondere als Kontextualisierung und Hintergrundfolie der Darstellung rezenter Migration.

Migration und Integration in verschiedenen Sinndimensionen

Die Darstellung von Migration und Integration wird ausgehend von der Differenzierung unterschiedlicher Dimensionen des Sinns und damit verbundener unterschiedlicher Logiken der Darstellung analysiert. In der Sachdimension wird zunächst untersucht, wie Migration und Integration definiert und in welchen thematischen Zusammenhängen sie dargestellt werden. Daran unmittelbar anschließend werden die Attributionen und Bezeichnungsweisen rekonstruiert, die jeweils die Gesellschaft und die relevanten Individuen, Gruppen und Kollektive charakterisieren und identifizieren. Hier geht es z. B. vor allem um die Frage, wie in diesem Zusammenhang die deutsche Gesellschaft beschrieben wird und inwiefern eine grundlegende Unterscheidung zwischen dem „Eigenem“ („Wir“/ „Deutsche“) und dem „Anderem“ (Individuen, Gruppen, Kollektive) eine zentrale Bedeutung erlangt. Darüber hinaus wird analysiert, welche weiteren möglichen Unterscheidungen wie z. B. Nationalität, Sprache, Religion relevant werden und wie solche Unterscheidungen produziert, reproduziert und bewertet werden. Ausgehend von dieser grundlegenden Analyse der definitorischen, thematischen und bezeichnenden Darstellung und sinnbildenden Rahmung von Migration und Integration in der Sachdimension, die den Schwerpunkt des vorliegenden Zwischenberichts bildet, werden dann anschließend unterschiedliche weitere spezifische Aspekte der Sinnbildung, jeweils differenziert nach verschiedenen weiteren Dimensionen des Sinns, betrachtet.

In der Sozialdimension steht die Frage im Vordergrund, inwiefern mögliche differente Positionen des Handelns und Erlebens sowie, damit verbunden, welche unterschiedlichen Perspektiven von Akteuren auf Migration und Integration beschrieben, artikuliert oder auch problematisiert werden. Inwiefern werden solche Perspektiven als kontingent, kongruent oder inkongruent, konsensual oder dissensual beschrieben? Damit einhergehend stellt sich die Frage, inwiefern unterschiedliche Handlungsoptionen erkennbar und vermittelt werden. In der Zeitdimension richtet sich die Fragestellung darauf, wie Migration und Integration in einen weiteren narrativen Rahmen, z. B. in der historischen Erzählung, eingebunden werden. Dabei handelt es sich vor allem um fol-

gende Fragen: Welche Rolle erlangen Migration und Integration in der Beschreibung gesellschaftlichen Wandels? Inwiefern und wie werden historischer und gesellschaftlicher Wandel mit Migration und Integration verbunden? Wie werden historische oder zeitliche Ursachen, Wirkungen und Folgen von Migration und Integration sowie von deren Ausbleiben beschrieben? Wird ein Zusammenhang zwischen Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen und struktureller Benachteiligung bzw. Bevorteilung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen aufgezeigt (z. B. Kolonialismus, gegenwärtige globale Verflechtungen, Rassismus)? Die Raumdimension fokussiert daran anschließend darauf, inwiefern in der Darstellung von Migration und Integration genuin räumliche und raumbezogene Aspekte eine wichtige Rolle spielen, ob insgesamt die räumliche Dimension reflektiert wird und inwiefern dabei unterschiedliche räumliche Bezüge differenziert werden. In der performativen (pädagogisch-didaktischen) Dimension schließlich wird untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler in Aufgabenstellungen im Hinblick auf Migration und Integration adressiert werden und inwiefern dabei ein reflektierter Umgang mit Diversität, wie z. B. durch Perspektivwechsel und Selbstreflexion, gefördert wird.

Sachdimension: Definitionen, Bezeichnungen und thematische Darstellungen von Migration und Integration

Die Darstellung des Themas Migration variiert stark in den Geschichtsschulbüchern, und zwar sowohl im Hinblick auf elementare Definitionen und Bezeichnungen als auch bezogen auf thematische Schwerpunkte und Kontexte. Dabei unterscheiden sich auch die Grade an Ausführlichkeit und Differenziertheit mitunter erheblich. Die vorherrschenden Definitionen von Migration reichen etwa von Migration als „Wanderung großer Bevölkerungsgruppen“² und „Wanderungsbewegungen bestimmter Bevölkerungsgruppen oder ganzer Völker, meist ausgelöst durch Kriege (Flucht, Vertreibung), Wirtschaftsprobleme (z. B. Missernten, Arbeitslosigkeit) oder Naturkatastrophen“³ bis hin zur Differenzierung verschiedener Definitionen aus unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen:

- a) (...) Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.

² Vgl. Thomas Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen 9/10. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Ausgabe BB Gymnasium, Oberschule. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2009, 119.

³ Vgl. Florian Osburg (Hg.), *Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Geschichte Mittelschule SN*. 1. Aufl., Braunschweig: Diesterweg, 2007, 232.

b) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht. c) Wirtschaftslexikon [...] Wanderungsbewegungen von Menschen (Arbeitskräften) zwischen Staaten und administrativen Untereinheiten eines Staates (Binnenwanderung), die zu einem längerfristigen und dauernden Wechsel des ständigen Aufenthaltsorts der daran beteiligten Personen führen.⁴

Neben solchen charakteristischen expliziten Definitionen vermitteln die Geschichtsschulbücher allerdings durchgehend in den Darstellungen gleichsam implizite Definitionen, welche Migration als vor allem durch gesellschaftliche Krisen bedingte Ein- und Auswanderung beschreiben, die wiederum mit weitreichenden geradezu existentiellen Brüchen in individuellen und familiären Biographien einhergehen.

Eine gesellschaftliche und historische Bedeutsamkeit erlangt Migration insgesamt vor allem durch die abstrakt quantifizierende Beschreibung ihres Ausmaßes, indem sie als Wanderung von Individuen, Gruppen oder weiter gefassten Kollektiven wie sogar von „ganzen Volksgruppen oder gar „Völkern“ beschrieben wird.⁵ Auf diese Weise erzeugen bereits elementare Definitionen einen potenziell bedrohlichen Eindruck, denn sie suggerieren, es würden zunächst einmal nicht nur Individuen oder Familien migrieren, sondern von vornherein größere homogene Kollektive als solche. Damit wird regelmäßig ausgeblendet, dass die viel und häufig beschworenen „massenhaften Wanderungsströme“ in erster Linie ein statistisch aggregiertes Phänomen darstellen.

Außer dieser weithin quantifizierenden Betrachtung von Migration sind verschiedene qualitative Unterscheidungen und Differenzierungen für die Beschreibung von Migration in den Geschichtsschulbüchern maßgeblich. So akzentuieren die Darstellungen insbesondere die Unterscheidung zwischen freiwilliger Migration einerseits und erzwungener unfreiwilliger Migration bzw. Flucht und Vertreibung andererseits. Die Unterscheidungen zwischen temporärer und dauerhafter Migration sowie zwischen Binnenmigration innerhalb von Nationalstaaten und einer „internationalen Migration“ zwischen verschiedenen Nationalstaaten oder Regionen der Welt erscheinen zunächst weniger prominent und explizit. Allerdings wird letztere gerade dergestalt für das zumeist implizit vorherrschende Verständnis von Migration in den Geschichtsschulbüchern besonders relevant und aussagekräftig, als die Binnenmigration innerhalb von Staaten eher als normal und daher weniger bemerkenswert erscheint, während sich der Fokus der Darstellungen eindeutig auf die inhärent als problematisch beschriebene grenzüber-

⁴ Vgl. Thomas Berger von der Heide (Hg.), *Entdecken und Verstehen: Geschichte 9/10. Vom Kalten Krieg bis zur Gegenwart*. Ausgabe SN Mittelschule. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2012, 159.

⁵ Vgl. u. a. ebd., 119 u. Florian Osburg (Hg.), *Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*. Geschichte Mittelschule SN. 1. Aufl., Braunschweig: Diesterweg, 2007, 232.

schreitende Migration zwischen Nationalstaaten richtet. Im Rahmen eines immer noch dominanten „methodologischen Nationalismus“ erscheint daher grenzüberschreitende Migration als solche bereits primär als Problem und Herausforderung des Nationalstaats. Demgegenüber gilt Migration mittlerweile in der Geschichtswissenschaft anschließend an neuere historiographische Ansätze transnationaler Geschichte als gleichermaßen prominenter und „normaler“ Ausdruck der transnationalen Verflechtung vor allem im zwanzigsten Jahrhundert.

Im Zusammenhang der Darstellung von Migration rekurren die Geschichtsschulbücher zuweilen auch auf den Begriff der Integration. So wird Integration teilweise explizit definiert z. B. als „Eingliederung der eingewanderten Menschen in die Gesellschaft des jeweiligen Einwanderungslandes. Drei Problembereiche kennzeichnen besonders den Integrationsprozess: Bildung – Siedlung – Arbeitsmarkt“⁶ oder als „Eingliederung von Ausländern in eine Gesellschaft bei Erhalt ihrer eigenen ethnischen Identität“ und dabei unterschieden von Assimilation als „Angleichung; spurloses Aufgehen von Zuwanderern in der Mehrheitskultur des Gastlandes“.⁷ Vereinzelt wird auch der alternative soziologische Begriff der Inklusion eingeführt, dann allerdings charakteristischerweise doch wieder verbunden mit einer Wendung hin zur omnipräsenten Semantik der Integration: „Eine inklusive Gesellschaft nimmt sich aller Menschen an – der Kinder, Eltern, Migranten, Arbeitenden und Arbeitslosen, Kranken und Alten. Es sollen keine Sonderwelten entstehen“.⁸ Im Hinblick auf die Frage der Integration wird wiederholt ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen der Gesellschaft einerseits und den jeweils identifizierten Individuen bzw. Gruppen mit einer Migrationsgeschichte andererseits artikuliert. Dabei wird immer wieder gefragt, ob und inwiefern sie sich in der neuen Gesellschaft zurechtfinden, sich dort einfügen und wie sie aufgenommen werden, ob sie willkommen sind oder eher Ablehnung erfahren. Im Zentrum dieser Problematisierung von Integration stehen vor allem Spracherwerb, Bildung und Erwerbstätigkeit, die damit letztlich als Kriterien für „erfolgreiche“ Migration gelten.

Insgesamt kristallisieren sich thematisch zwei grundsätzlich unterschiedliche Varianten der Darstellung von Migration und Integration in den Geschichtsschulbüchern heraus. Die erste Variante, die vor allem in der Schulbuchreihe „Entdecken und Verstehen“ vorherrscht und auch in einigen anderen Schulbüchern vorkommt, besteht in einem

⁶ Vgl. ebd., 230.

⁷ Vgl. Thomas Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen 9/10. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Ausgabe BB Gymnasium, Oberschule. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2009, 125.

⁸ Vgl. von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, SN, 2012, 161.

teilweise länderspezifisch variierenden historischen Längsschnitt in der Form eines eigenständigen Kapitels zu „Migration in der Geschichte“, das z. B. von der Flucht der Hugenotten aus Frankreich nach Preußen im siebzehnten Jahrhundert bis zur „Armutsmigration nach Europa“ in der Gegenwart reicht.⁹ Anhand vielfältiger Beispiele aus der zumeist deutschen und europäischen Geschichte wird dargestellt, dass es Migration in sehr unterschiedlichen Formen in verschiedenen historischen Epochen und Zeiten sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen immer gegeben hat. Im Rahmen dieser Darstellungen wird dann gelegentlich anhand spezifischer Beispiele und deren zumeist impliziten Vergleich erörtert, inwiefern die Integration der jeweiligen Gruppen von Menschen erfolgreich gewesen ist oder nicht. Dieser historische Längsschnitt zu „Migration in der Geschichte“ wirft anhand ausgewählter Beispiele eine historisierende und vergleichende Perspektive auf Migration und Integration verschiedener Gruppen in unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Konstellationen. Dabei wird zumindest exemplarisch z. B. die erfolgreiche Integration der Hugenotten, die vor religiöser Verfolgung aus Frankreich nach Preußen bzw. Berlin und Brandenburg geflohen waren, mit der „problematischen“ oder gar „gescheiterten“ Integration der „Gastarbeiter“ und ihrer Nachfahren in Deutschland oder mit der nahezu unmöglich erscheinenden Integration der massenhaften „Armutsfüchtlinge“ in der Gegenwart verglichen und kontrastiert. Diese Darstellung wird nur vereinzelt gebrochen, wie z. B. durch eine angehängte Karikatur, die auf die Kontinuitäten und historischen Wiederholungen von Vorurteilen verweist: „Tja, wenn das Hugenotten wären...dann könnte man ja durchaus tolerant sein.“¹⁰

Eine zweite Variante besteht in der eher implizit mitlaufenden und vereinzelt Thematisierung von Migration und Integration im weiteren Rahmen jeweils historisch spezifischer Ereignisse und gesellschaftlicher Kontexte. Migration und Integration werden dabei in verschiedenen thematischen Zusammenhängen relevant wie Flucht, Vertreibung und Arbeitsmigration jeweils in Verbindung mit weiteren historischen Kontexten wie vor allem dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Wiederaufbau Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg. Wiederkehrende und variierende Themenkomplexe sind dabei Flucht und Vertreibung im Zusammenhang mit der „Zusammenbruchsgesell-

⁹ Vgl. u. a. ebd. u. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, BB, 2009.

¹⁰ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, BB, 2009, 138.

schaft“¹¹ in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, vereinzelt erweitert auf Flucht und Vertreibung in Europa inklusive der „Flucht vor den Deutschen“ im Zweiten Weltkrieg und der prekären Situation der sogenannten „displaced persons“ innerhalb Deutschlands.¹² Innerhalb des Themenkomplexes zu Flucht und Vertreibung in der „Zusammenbruchsgesellschaft“ in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg verkörpern die Flüchtlinge und Vertriebenen sowohl die existentielle gesellschaftliche Krisen- und Ausnahmesituation einer orientierungslosen Gesellschaft als auch – im Zuge ihrer zunächst durchaus als konfliktträchtig geschilderten, letztlich aber erfolgreichen Integration – die gelungene Bewältigung der Krise und des Ausnahmezustands nach dem verlorenen Krieg. In diesem Sinne erscheinen sie nicht nur als konstitutive Herausforderung der deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern sie avancieren in den Darstellungen geradezu zu einem Kennzeichen des erfolgreichen Wiederaufbaus Deutschlands in der frühen Bundesrepublik.

Konträr dazu stellt sich die Anwerbung und Migration der „Gastarbeiter“ in der frühen Bundesrepublik dar: Zunächst aus ökonomischen Motiven angeworben und in den Schulbüchern wiederholt durch das folkloristische Motiv des mit einem Moped beschenkten und begrüßten „Millionsten Gastarbeiter[s]“¹³ visualisiert und inszeniert¹⁴, erscheint ihre Integration letztlich als problematisch und defizitär. Allerdings wird an der Figur des „Gastarbeiters“ und anhand des Phänomens der Arbeitsmigration zugleich gesellschaftlicher Wandel, der ökonomische Wiederaufbau, der „Ausbau des Sozialstaats“ und darüber hinaus die Herausforderung eines sich wandelnden Selbstverständnisses Deutschlands als „Einwanderungsland“ oder als mögliche „multikulturelle Gesellschaft“ (mit einem Fragezeichen versehen) verhandelt.¹⁵ Die Anwerbung und Immigration der „Gastarbeiter“ und ihre als problematisch bzw. „nicht gelungen“ betrachtete Integration werden häufig verbunden mit der Frage nach dem Status Deutschlands als „Einwanderungsland“ oder „multikulturelle Gesellschaft“¹⁶ thematisiert und im Hin-

¹¹ Vgl. u. a. Ulrich Baumgärtner (Hg.), *Horizonte 9*. Ausgabe BY Gymnasium. 1. Aufl., Braunschweig: Westermann, 2007, 130 u. Rolf Brütting (Hg.), *Geschichte und Geschehen*. Ausgabe D. SN, BB Gymnasium. Neubearbeitung. 1. Aufl., 1. Druck. Stuttgart: Klett, 2007, 10.

¹² Vgl. u. a. Johannes Derichs. *Denk mal Geschichte 3*. Ausgabe NW Realschule. 1. Aufl., Druck A. Braunschweig: Schroedel, 2012, 146.

¹³ Vgl. u. a. Baumgärtner, *Horizonte*, BY, 2007, 174.

¹⁴ Vgl. hierzu auch Veit Dudczuneit, „Der ‚Vorzeigegastarbeiter‘. Die Begrüßung des millionsten Gastarbeiters als Medienereignis“, in: Gerhard Paul (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder. Band II. 1949 bis heute*, Göttingen/Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 306–313.

¹⁵ Vgl. Cornelissen, *Mosaik NW*, 2009, 138.

¹⁶ Vgl. Joachim Cornelissen (Hg.), *Mosaik – der Geschichte auf der Spur 3. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium. 1. Aufl., München: Oldenburg, 2009, 138f.

blick auf Integration mit Beispielen „erfolgreicher Integration“ in der Vergangenheit („Sudetendeutsche“ in Bayern, Hugenotten in Berlin und Brandenburg, „Vertriebene“ in Deutschland) kontrastiert.¹⁷

Im Hinblick auf die thematische Darstellung ist außerdem die Visualisierung von Migration in den Geschichtsschulbüchern besonders signifikant. So bildet das Flüchtlingslager ein zentrales Motiv innerhalb der Darstellung von Flucht und Vertreibung als vorherrschenden Formen unfreiwilliger Migration. In diesem Beispiel zeigt das Foto eines „Auffanglager[s] für Flüchtlinge am Rande eines Bürgerkriegsgebiets in Afrika unter den Fahnen der Vereinten Nationen und des Roten Kreuzes“, wie die unmittelbare Not von Flüchtlingen in einem Niemandsland provisorisch durch Träger einer internationalen Weltordnung wie dem Roten Kreuz und den UN buchstäblich „aufgefangen“ wird. Der Text unter dem Titel „Flucht als Millionenschicksal“ hinterfragt die vorherrschende massenmediale Darstellung globaler Flüchtlingsbewegungen:

Ganz entgegen der vor allem in Industrieländern vorherrschenden Wahrnehmung, dass sie von Flüchtlingen „überflutet“ werden, ist die große Mehrheit dieser 50 Millionen Menschen in ihre häufig zerstörte Heimat zurückgekehrt. Viele Flüchtlinge wünschen sich nichts dringlicher als heimzukehren.¹⁸

Die Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern unterscheiden primär zwischen den jeweils unterschiedlich bezeichneten Migranten einerseits und der jeweiligen Aufnahmegesellschaft andererseits. Die Bezeichnungen für erstere variieren je nach historischer Konstellation und transportieren vielfältige kollektive Attributionen, wie z. B. „Migranten“, „qualifizierte Migranten“, „Arbeitsmigranten“, „Einwanderer“, „Immigranten“, „illegale Einwanderer“, „Illegale“, „Flüchtlinge“, „Vertriebene“, „Wirtschaftsflüchtlinge“, „ausländische Mitbürger“, „Asylbewerber“, „Asylanten“. Solchen Bezeichnungen liegt eine Unterscheidung zwischen legitimer und illegitimer Migration zugrunde, während die Unterscheidung zwischen legaler und illegaler Migration in unterschiedlichen Konstellationen vereinzelt hervorgehoben wird. Bezogen auf Deutschland werden unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland – Wer darf bleiben?“ anhand des jeweils unterschiedlichen Aufenthaltsstatus folgende Kategorien gebildet: „Gastarbeiter“ aus den 50er- und 60er-Jahren, Spätaussiedler sowie „asylsuchende

¹⁷ Vgl. u. a. von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Brandenburg. 2009, 118ff. u. Joachim Cornelissen (Hg.), *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur 9*. Ausgabe Gymnasium Bayern. 1. Aufl., München: Oldenburg, 2007, 80 u. 130.

¹⁸ Vgl. Dieter Burkhard et al., *Zeitreise 3*. Ausgabe B für Baden-Württemberg und Berlin. 1. Aufl., 1. Druck. Stuttgart et al: Klett, 2006, 253 u. Sven Christoffer et al., *Zeitreise 3*. Ausgabe G. Neubearbeitung für Niedersachsen, Hamburg, Brandenburg, Bremen, Sachsen-Anhalt, Thüringen. 1. Aufl., 1. Druck, Stuttgart: Klett, 2006, 244f.

Flüchtlinge“¹⁹. Die Vertragsarbeiter in der DDR werden in diesem Zusammenhang hingegen kaum thematisiert.

Die kollektiven Bezeichnungen unterschiedlicher Gruppen von Migranten und Flüchtlingen gehen zumeist mit deren Identifikation als Angehörige einer Nationalität oder Religion einher. Solchen unterschiedlichen Bezeichnungsweisen entsprechen verschiedene Modalitäten der Beschreibung von Migration und Migrierenden, die mit zumindest impliziten Bewertungen und Hierarchisierungen von Gruppen einhergehen. Während z. B. bestimmte Gruppen wie (deutsche) Auswandererinnen und Auswanderer oder Hugenotten eher aktiv erscheinen, werden andere wie Flüchtlinge und Armutsmigranten passiv oder als potenzielle Hilfeempfänger dargestellt. Insgesamt herrschen stereotype Bezeichnungen vor, die einen unüberbrückbaren Gegensatz zwischen einer „einheimischen deutschen Bevölkerung“ einerseits und verschiedenen Gruppen von „Menschen mit Migrationshintergrund“ andererseits reproduzieren.

Der von einer implizit bleibenden gesellschaftlichen Norm abweichenden Migration wird weitgehend unreflektiert ein allgemeiner Normalzustand des „Eigenen“ in der jeweiligen so genannten „Aufnahmegesellschaft“ gegenübergestellt. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass die Integration bzw. gesellschaftliche Kohäsion der Gesellschaft einfach vorausgesetzt und daher überhaupt nicht problematisiert wird, so dass dann erst durch Migration die Frage der Integration in der Figur des „Anderen“ bzw. der Alterität aufgeworfen wird. Während in anderen thematischen Zusammenhängen durchaus mitunter zumindest angedeutet wird, dass die moderne Gesellschaft in verschiedener Hinsicht differenziert ist, erscheint sie im Zusammenhang mit Migration und insbesondere bezogen auf das vorherrschende Verständnis von Integration in auffälliger Weise unreflektiert.

Sozialdimension: Migration und Integration in unterschiedlichen Formen des Handelns und Erlebens

Unterschiedliche Formen und Möglichkeiten unterschiedlichen Handelns und Erlebens finden sich nur begrenzt; die Darstellungen sind von einer weitgehenden Determination des Handelns und Erlebens durch historische und gesellschaftliche Umstände geprägt. Migration wird zumeist als Reaktion auf widrige gesellschaftliche Umstände und Verhältnisse wie Krisen, Kriege, Konflikte und Katastrophen dargestellt. So erscheinen die späteren Migrantinnen und Migranten zunächst vor allem als passiv Betroffene, die

¹⁹ Vgl. Osburg, *Expedition Geschichte*, Sachsen, 2007, 222.

dann vor den jeweils mehr oder weniger konkret beschriebenen Problemen fliehen oder zumindest erst angesichts der gemachten problematischen Erfahrungen ihr Leben aktiv gestalten, indem sie den Ausweg der Migration wählen. Dahinter tritt die Tatsache zurück, dass es natürlich auch viele Fälle aktiver und selbstbestimmter Migration gibt.

Besonders auffällig ist darüber hinaus die weithin vorherrschende quantifizierende Darstellung von Migration, die dazu führt, dass die herangezogenen Berichte individueller oder gruppenspezifischer Erfahrungen in der Masse großer Zahlen untergehen. Bei aller Einbeziehung von individuellen oder gar prominenten Beispielen, die Migration offenbar ein Gesicht geben sollen, dominieren letztlich solche Darstellungen, die Migration sowohl in sprachlichen Bildern wie z. B. „Flüchtlingswellen“ etc. als auch durch tatsächliche Visualisierungen als zumindest potenziell bedrohliches Massenphänomen charakterisieren, wie besonders in Aussagen wie der folgenden deutlich wird: „Besonders Spanien musste im Jahre 2006 die ungebremste Flut der Armutsflüchtlinge ertragen“.²⁰

Integration wird, wenn sie als Erfolg dargestellt wird, durchgängig positiv und aktiv beschrieben, während ihr Ausbleiben entweder als Versäumnis oder als aktive Verweigerung beschrieben wird und zwar sowohl seitens der Aufnahmegesellschaft und der „einheimischen Bevölkerung“ als auch seitens der „Migranten“. Migration und Integration werden insgesamt als potenziell zutiefst konfliktträchtige Phänomene gesehen, die mit gesellschaftlich kontroversen Positionen einhergehen. Vor allem anhand ausgewählter stellvertretender oder gar prominenter Beispiele werden zwar verschiedene Erfahrungen artikuliert, die jedoch zumeist auf einer weitgehend gesellschaftlich normierten und damit übereinstimmenden Position gegenüber Integration beruhen.²¹

Darüber hinaus wird verbreitet anhand von bestimmten Quellen die Perspektive individueller Migrantinnen und Migranten veranschaulicht. Dabei ist besonders auffällig, dass Migration darin zumeist als existentielle individuelle oder auch familiäre Krise erscheint. So geraten mehr oder weniger individuelle Fälle von Migration unter einen paternalistischen und mitunter geradezu therapeutischen Blick. Migration wird stets an Hilfsbedürftigkeit gekoppelt und gleichsam in die Nähe psychischer Krisen oder gar Krankheiten gerückt. Dieser Perspektive entspricht auch, dass die betroffenen Personen und Gruppen wiederholt einschlägig als „entwurzelt“ oder „heimatlos“ charakterisiert werden, so dass sie durch ein traumatisches Erleben des „Heimatverlustes“ bestimmt

²⁰ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Brandenburg, 2009, 137.

²¹ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Sachsen, 2012, 161.

scheinen und damit auch in ihren eigenen Handlungsoptionen als stark eingeschränkt gelten. Versinnbildlicht und zugespitzt wird eine solche Perspektive durch eine visuelle Darstellung des „entwurzelten Menschen“.²² Die entsprechende Abbildung manifestiert durch die Darstellung eines offensichtlich mit einem Koffer umherirrenden Mann, bei dem sich zudem an den Schuhsohlen noch ausgerissene Wurzeln befinden, das Bild einer „heimatlosen“ und daher zutiefst prekären Existenz. Auch hier scheint es darum zu gehen, bei den Lernenden Empathie für die Flüchtlingsschicksale zu wecken, wobei problematisch ist, dass essentialisierende und naturalisierende Metaphern wie „Heimatlosigkeit“ oder „Entwurzelung“ verwendet werden.

Im Hinblick auf Migration und Integration wird jeweils das Handeln bzw. das unterlassene Handeln sowohl von gesellschaftlich relevanten Entscheidungsträgern der „einheimischen Bevölkerung“ als auch von bestimmten Gruppen von „Migranten“ beschrieben. Individuen und Gruppen, die im Rahmen von Migration und Integration eine Rolle spielen, sind dabei z. B. Regierungen, EU, UN und internationale Organisationen, ethnisch definierte Gruppen und Vertreter ökonomischer Interessen. Als vorherrschende Motive und Handlungsmuster von Migration gelten die Hoffnung auf ein besseres Leben, die Flucht vor Katastrophen und aus ausweglosen Lagen, die Aufnahme oder Anwerbung von Migrationswilligen aus ökonomischen Interessen, die Aufnahme von Flüchtlingen aus humanitären Gründen oder der Schutz der Grenzen bzw. die Abschottung gegenüber drohenden „Flüchtlingsströmen“. Im Hinblick auf Integration dominieren die implizite oder explizite Forderung nach Integration, die Herausforderung einer angemessenen Förderung oder das Problem einer ausbleibenden bzw. unterlassenen Integration sowie die Frage der Bereitschaft zur Integration oder deren Verweigerung.

Durch einen weit verbreiteten ausschließlichen Fokus auf Flucht und Vertreibung erscheint Migration in vielen Geschichtsschulbüchern und in einigen Geographieschulbüchern insgesamt als unfreiwillig, aus der Not entstanden und als existentielles Krisenphänomen. Diese weitgehend festschreibende Motivlage für unfreiwillige Migration wird dann wiederholt ergänzt durch den Verweis auf vor allem wirtschaftliche Motive für Migration, um dann schließlich unter das vage Motiv der „Hoffnung auf eine bessere Zukunft“ subsumiert zu werden:

Weltweit befinden sich Millionen von Menschen auf der Flucht – vor Kriegen und Bürgerkriegen, vor politischer, religiöser, ethnischer oder rassistischer Verfolgung. Sie su-

²² Vgl. ebd., 176 u. Walter Funken (Hg.), *Geschichte plus 9/10*. Neubearbeitung. Ausgabe Berlin Gymnasium, Oberschule. 1. Aufl., 1. Druck, Berlin: Volk- und Wissen-Verlag, 2009, 32.

chen Schutz, Freiheit und Unterhalt. Meist wollen die Flüchtlinge auch wieder zurück, doch oft ist ihnen das unmöglich. Sie müssen dann in der Fremde eine neue Heimat finden – als Asylanten, Aus-, Ein- oder Zuwanderer. Auch aus wirtschaftlichen Interessen verlassen Menschen ihre Heimat. Immer aber ist es die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, die Menschen das Risiko der Auswanderung eingehen lässt.²³

Ergänzend zur vorherrschenden problematisierenden Darstellung von Migration und Integration wird vorausgesetzt, dass bei der sogenannten „einheimischen Bevölkerung“ und in der Aufnahmegesellschaft insgesamt eine eher skeptische oder offen ablehnende Haltung gegenüber Zuwanderern und Flüchtlingen vorherrscht, und zwar sowohl bei freiwilliger als auch bei unfreiwilliger Migration. Eine restriktive oder liberale Migrationspolitik der Regierungen und Eliten wird eher selten dargestellt; wenn sie erwähnt wird, dann auf einer abstrakten Ebene:

Es gibt unterschiedliche Positionen, wie sich die EU gegenüber der Zuwanderung verhalten soll. Wirtschaftsvertreter und Arbeitnehmer sehen in den Zuwanderern in erster Linie Arbeitskräfte, die in den europäischen Arbeitsmarkt integriert werden müssen.²⁴

Unterschwellig dominiert eine Perspektive, die eine restriktive Flüchtlingspolitik gegenüber der Bedrohung durch massenhafte Flüchtlingsströme als geradezu alternativlos erscheinen lässt. Zuweilen sind jedoch auch kritische Perspektiven auf die staatliche Migrations-, Flüchtlings- und Integrationspolitik erkennbar, wie im folgenden Beispiel:

Die deutschen Behörden dachten, dass die Gastarbeiter nach einigen Jahren wieder zurückkehren würden. Dies traf aber nur selten zu. Vielmehr holten die Gastarbeiter ihre Familien nach und standen vor dem Problem, sich in die ihnen fremde Gesellschaft zu integrieren. Von staatlicher Seite wurden sie dabei nicht unterstützt. Die Integration der Menschen wurde auch nicht als Problem erkannt und blieb ungelöst.²⁵

Zeitdimension: Erzählungen von Migration und Integration im Rahmen von Krisenszenarien und gesellschaftlichem Wandel

Es finden sich in den Geschichtsschulbüchern sowohl historische als auch gegenwartsbezogene Erzählungen von Migration und Integration, die jeweils mehr oder weniger mit spezifischen Narrativen einhergehen bzw. in solche Narrative eingelagert sind. Neben der allgemeinen Erzählung von Migration als epochenübergreifender historischer Tatsache herrschen vor allem folgende Narrative vor: Flucht, Vertreibung, Aufnahme

²³ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Sachsen, 2012, 153.

²⁴ Vgl. ebd., 300.

²⁵ Vgl. Elmar Geus, *Horizonte 10*. Ausgabe Bayern Realschule. 1. Aufl., Braunschweig: Westermann, 2012, 94.

und letztlich erfolgreiche Integration der „Flüchtlinge“ und „Vertriebenen“ in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, der Wandel Deutschlands und Europas vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland seit dem neunzehnten und im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts bis in die Gegenwart sowie die Globalisierung als prägendes Rahmen-, Hintergrund- und übergreifendes Krisennarrativ zunehmender Migration seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts. Vereinzelt wird dabei auch, in Anlehnung an die Geschichtsschreibung, vom zwanzigsten Jahrhundert als „Jahrhundert der Flüchtlinge“ gesprochen. Erzählungen von Migrations- und Wanderungsbewegungen sowie den bereits erwähnten „Flüchtlingsströmen“ werden in unterschiedlichen historischen Kontexten teilweise relativ separat und isoliert entfaltet, teilweise jedoch auch in einem historischen Längsschnitt explizit auf Kontinuitäten in der Geschichte ausgerichtet.

Historische Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Migration und folgender Integration werden exemplarisch skizziert, wobei allerdings deutlich wird, inwiefern eine solche Historisierung von Migration nicht vor einer in der Gegenwart vorherrschenden dramatisierenden und skandalisierenden Perspektive bewahrt:

Migration gab es immer. Zu allen Zeiten der Geschichte haben Menschen ihre Heimat verlassen und versucht, in einem fremden Land Aufnahme, Schutz und ein neues Zuhause zu finden. In der neueren Geschichte sehen wir, dass Menschen aus religiösen Gründen ihre Heimat verlassen mussten. Die Hugenotten flohen in den Jahren von 1685 bis 1719 aus Frankreich, weil sie wegen ihres protestantischen Glaubens verfolgt wurden. Die Schweiz, die Niederlande und auch Brandenburg-Preußen nahmen sie auf.²⁶

Anschließend wird dann unmittelbar auf die Gegenwart Bezug genommen:

Migration – ein großes Problem noch heute. Auch im 20. Jahrhundert gab es unendliche Flüchtlingsströme. Nach dem Zweiten Weltkrieg (1945) mussten etwa 12 Millionen Menschen ihre Heimat im Osten Europas verlassen, weil es die Siegermächte so wollten. Ein Großteil von ihnen büßte die Untaten der Nationalsozialisten mit dem Verlust seiner Heimat. Heute fliehen vor allem die Menschen in Afrika vor der Armut und hofften auf ein besseres Leben im reichen Europa. Besonders Spanien musste im Jahre 2006 die ungebremste Flut der Armutsflüchtlinge ertragen. Ungelöst ist nach wie vor die Frage, wie die Neuankömmlinge in die bestehende Gesellschaft integriert werden können und welche Hilfe sie brauchen und bekommen können, um ein besseres Leben zu führen.²⁷

Migration und Integration werden dabei einerseits als Konsequenzen und Faktoren historischen und gesellschaftlichen Wandels wie Modernisierung, zunehmende Mobilität und Globalisierung dargestellt, verbleiben andererseits jedoch häufig innerhalb eines relativ geschlossenen Krisennarrativs. Im Vordergrund steht die Erfolgsgeschichte der deutschen Gesellschaft nach dem Zusammenbruch des Zweiten Weltkrieges und dem

²⁶ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Brandenburg, 2009, 137.

²⁷ Vgl. ebd.

erfolgreichen Wiederaufbau seit den 1950ern, der Deutschland (und Europa) nicht zuletzt auch zum attraktiven Einwanderungsland gemacht habe. Ergänzend dazu erscheinen Zugewanderte in Gestalt der „Gastarbeiter“ einerseits als Mitwirkende an dieser Entwicklung, während sie andererseits als zunehmendes Massenphänomen, Problem und Herausforderung gelten. Zuweilen werden der gesellschaftliche Wandel durch Migration und eine mehr oder weniger erfolgreiche Integration besonders betont: „Auch unsere Gesellschaft wurde so einem Wandel unterzogen, der gekennzeichnet ist von der Spannung zwischen Integration und Bewahrung der eigenen Traditionen“. Allerdings erscheint die Integration der sogenannten „Gastarbeiter“ trotz ihres ebenfalls, allerdings weniger emphatisch, erwähnten Beitrages zum ökonomischen Wiederaufbau Deutschlands weiterhin als problematisch, defizitär oder gar gescheitert:

Gelungene Integration? Durch die relativ hohe Zahl von Gastarbeitern und ihrer Familien begann sich die Bevölkerungsstruktur anhaltend zu verändern. Deutschland entwickelte sich zu einem Land, in dem Angehörige vieler Völker und Nationen leben und in dem nicht mehr nur Deutsch gesprochen wird. Manche Deutsche reagierten auf die Einwanderung von Ausländern mit Unbehagen oder auch mit Ablehnung. Manche fürchteten ihre Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt; andere hatten den Eindruck, Deutschland werde ‚überfremdet‘ (...) Heute ist die deutsche Gesellschaft vielgestaltig und multikulturell. Diese Veränderung bringt jedoch auch Probleme mit sich. Denn die Integration mancher Migranten ist durchaus nicht gelungen. So belegen Bildungsstudien, dass Kinder, deren Eltern aus dem Ausland stammen, besonders häufig in der Schule scheitern. Unzureichende Deutschkenntnisse oder auch eine gewollte Abschottung gegenüber der ‚deutschen‘ Umgebung erschweren die Integration.²⁸

Unter dem Titel „Migration und sozialer Wandel“ wird exemplarisch anhand eines bestimmten massenmedial synchronisierten Ereignisses beschrieben und visualisiert, wie sich das Erscheinungsbild der deutschen Gesellschaft angesichts von Migration und einer daraus hervorgegangenen Diversität verändert hat: „Die Gesellschaft verändert sich, Public Viewing bei der Fußballweltmeisterschaft 2010.“²⁹ Im Rahmen einer übergreifenden Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels der deutschen Gesellschaft in der BRD und der DDR erscheint Migration unter dem Titel „Wird Deutschland bunter?“ als ein Aspekt gesellschaftlichen Wandels. Dies wird durch eine Fotografie von einer Demonstration visualisiert, in der eine übersichtliche Anzahl von Menschen Plakate trägt und mehr Rechte und gesellschaftliche Akzeptanz für „Ausländer“ fordert.³⁰

²⁸ Vgl. Cornelissen, *Mosaik*, Nordrhein-Westfalen, 2009, 138.

²⁹ Vgl. Baumgärtner, *Horizonte*, Bayern, 2007, 138.

³⁰ Vgl. Michael Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen 3*. Ausgabe A für Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Gymnasium. 1. Aufl., Stuttgart: Klett, 2009, 266.

Raumdimension: Räume und Raumbezüge von Migration und Integration

Während die nationalstaatliche territoriale Dimension in den Darstellungen vorherrscht, finden sich zusätzlich die regionale und globale Perspektive auf Migration und Integration. Der räumliche und sozialgeographische Aspekt von Integration oder ihrem Ausbleiben wird vor allem an lokalen, zumeist großstädtischen Beispielen veranschaulicht.³¹ Die räumliche Darstellung von Migration in Geschichte und Gegenwart erfolgt in geopolitischen Mustern, die – wie auch in den Sozialkundebüchern – quantitative „Bevölkerungsströme“ vor allem nach, von und in Europa veranschaulichen. Der Fokus liegt dabei durchgängig auf grenzüberschreitender Ost/West- und Süd/Nord-Migration. Im Zusammenhang mit den quantifizierenden Darstellungen von Migration und innerhalb der Krisenszenarien erscheint Migration häufig in besonders räumlich ausgeprägten zumindest impliziten Bedrohungsszenarien. Insgesamt ruft die geopolitisch geprägte räumliche Darstellung und Imagination von „Migrationsströmen“ durch massierte Pfeile in den häufig herangezogenen Karten durchaus Assoziationen hervor zur bekannten Darstellung militärischer Offensiven in Kriegen. Eine solche Perspektive wird zudem auch immer wieder in sprachlichen Bildern ausgedrückt wie etwa „Ansturm auf Europa“.³²

Im Zusammenhang mit dieser geographischen und geopolitischen Darstellung der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen werden dann auch staatliche Grenzregime in den Zielländern beschrieben:

Die USA schützen sich mit einem 3000 Kilometer langen Zaun entlang der Grenze zu Mexiko gegen illegale Einwanderer. Für hunderttausende Afrikaner, Opfer von Bürgerkriegen und Hunger, ist Europa das Ziel der Träume. Die Flüchtlinge versuchen, die Grenzanlagen der spanischen Besitzungen Ceuta und Melilla in Nordafrika zu überwinden oder zahlen Unsummen an Schlepperbanden, die sie mit kleinen Booten auf die Kanarischen Inseln, nach Südspanien oder Süditalien bringen. Wer Europa erreicht, muss mit Abschiebung rechnen.³³

Insgesamt erscheint Migration in dieser räumlichen Perspektive als grundlegende Herausforderung und letztlich bedrohliches Krisenszenario territorialer und besonders nationaler Ordnungen.

³¹ Vgl. u. a. Osburg, *Expedition Geschichte*, Sachsen, 2007, 225.

³² Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Brandenburg, 2009, 133.

³³ Vgl. Cornelissen, *Mosaik*, Nordrhein-Westfalen, 2009, 204.

Performative Dimension: Migration in Aufgaben – Integration als Aufgabe? Die pädagogisch-didaktische Adressierung der Lernenden

Viele Aufgaben schließen unmittelbar an die oben ausgeführte thematische Darstellung von Migration und Integration an, indem sie zunächst vor allem darauf abzielen, Migration als gesellschaftliches und historisch begründetes Faktum zu vermitteln. Dementsprechend dominiert die Rekonstruktion eines zumeist quantitativen Faktenwissens, dem häufig zusätzlich durch die Verwendung von Dokumenten und Quellen eine scheinbare Aussagekraft verliehen wird. Dies gilt für nahezu sämtliche untersuchten Schulbücher.

Daran schließen unmittelbar Aufgaben zu den Gründen, Ursachen und Folgen von Migration an. Auf dieser Ebene handelt es sich nahezu ausschließlich um eine Betrachtung, die entsprechend nach übergreifenden und insbesondere überindividuellen objektiven Faktoren der Migration fragt. So herrschen Aufgaben vor, die dazu aufrufen, die Ursachen, Faktoren und Folgen von Migration zu rekonstruieren. „Nenne Ursachen für die Flucht aus den deutschen Ostgebieten“.³⁴

Darüber hinaus gibt es Arbeitsaufträge, die ausgehend von der Rekonstruktion von Gründen für Migration auch dazu übergehen, sich in die Situation der Akteure zu versetzen. Dies zeigt das folgende Beispiel, in dem es um die Auswanderung von Deutschen in die USA Ende des neunzehnten Jahrhunderts geht: „Erläutere (...) Gründe für die Auswanderung und formuliere (...) eine Vermutung über das Reisegepäck“.³⁵ Dabei finden sich auch immer wieder Fragen, die direkt darauf abzielen, sich in die Perspektive von Migrierenden hineinzusetzen, so z. B.: „Versetze dich in die Lage eines Heimatvertriebenen aus dem Osten und des Bürgers einer Stadt in Deutschland, der den Neuankömmling bei sich aufnehmen muss. Zeigt in einem Gespräch die Sorgen und Ängste der beiden Personen auf“.³⁶ Hier sind die Aufgabenstellungen dadurch charakterisiert, dass sie mit der Übernahme der Rollen und Perspektiven von Betroffenen, d.h. mit Empathie, verbunden sind. Allerdings bedeutet dies zugleich, dass die betroffenen Menschen stets auf eine Opferrolle und auf ihr prekäres Dasein als „Flüchtling“ oder „Migrant“ reduziert werden, ohne ihre möglicherweise sehr verschiedenen Handlungsoptionen einzubeziehen.

³⁴ Vgl. Sven Christoffer et al., *Zeitreise 3*. Ausgabe A. Neue Ausgaben für Realschulen und Differenzierende Schulen in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl., Stuttgart: Klett, 2012, 141.

³⁵ Vgl. Funken, *Geschichte plus*, Berlin, 2009, 327.

³⁶ Vgl. Cornelissen, *Mosaik*, Nordrhein-Westfalen, 2009, 93.

Schließlich sind diejenigen Aufgabenstellungen besonders aussagekräftig, die darauf abzielen bzw. geeignet sind, die Lernenden zu möglichst kontroversen Positionen bezüglich Migration und Integration zu animieren. Immer wieder sind Aufgaben zu finden, die explizit auf die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Anderen abzielen und zugleich diese Unterscheidung festschreiben: „Gibt es in eurer Klasse Schüler, die oder deren Eltern aus dem Ausland stammen? Ladet einen Zeitzeugen in die Schule ein“.³⁷ „Diskutiert, inwieweit die Integration ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland gelungen ist“.³⁸ Besonders auffällig sind Arbeitsaufträge, die zu kontroversen und konflikträchtigen Diskussionen aufrufen, wobei häufig Fragen an die Lernenden gerichtet werden, die aus massenmedial inszenierten Formaten wie „Talkshows“ dafür bekannt sind, pauschale und stereotype Argumente über bestimmte Gruppen von Menschen zu reproduzieren, wie etwa im folgenden Beispiel:

Bildet Gruppen und bereitet eine Pro- und Kontra-Diskussion vor. Wählt zunächst eine der folgenden Fragen aus oder formuliert eine eigene Pro- und Contra-Frage. – Soll der Zuzug von Ausländern begrenzt werden? – Leben zu viele Ausländer bei uns? – Sollen Armutsmigranten abgewiesen werden? – Sollen mehr hochqualifizierte Ausländer angeworben werden?³⁹

Besonders deutlich werden diese Diskussionsformen auch in den zahlreichen wiederkehrenden Aufgabenstellungen, die bestimmte Gruppen zum bloßen Gegenstand der Betrachtung machen wie z. B.: „Welche Erfahrungen hast Du mit Aussiedlern gemacht? Wie kann ihre Integration verbessert werden?“⁴⁰ In einem solchen Zusammenhang stehen auch Aufgaben, die gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsverhältnisse unreflektiert vermitteln und reproduzieren wie „Recherchieren Sie nach gesetzlichen Bestimmungen zum Asylrecht. Diskutieren Sie in der Klasse, ob die gegenwärtige Rechtslage angemessen oder zu restriktiv ist“.⁴¹ Auch wenn hier dazu aufgerufen wird, die Gesetzeslage und damit eventuell auch die staatliche Asylpolitik kritisch zu hinterfragen, reproduzieren solche Aufgaben im Klassenzimmer Verhältnisse von Inklusion und Exklusion, indem sie effektiv zwischen den urteilsfähigen zugehörigen Subjekten einerseits und den (potenziell) Betroffenen einer exkludierenden Asylpolitik unterscheiden.

³⁷ Vgl. Cornelissen, *Mosaik*, Bayern, 2007, 131.

³⁸ Vgl. Cornelissen, *Mosaik*, Nordrhein-Westfalen, 2009, 139.

³⁹ Vgl. Berger von der Heide, *Entdecken und Verstehen*, Sachsen, 2012, 174.

⁴⁰ Vgl. Osburg, *Expedition Geschichte*, Sachsen, 2007, 224.

⁴¹ Vgl. Ludwig Bernlochner et al., *Geschichte und Geschehen 5*. Bayern Gymnasium. 1. Aufl., Stuttgart: Klett, 2008, 95.

Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die eingangs formulierte forschungsleitende Fragestellung zeigt die Untersuchung insgesamt, dass in den analysierten Schulbüchern die Problematisierung und komplementäre Legitimations- und Erklärungsbedürftigkeit von Migration gegenüber einer etwaigen Normalisierung von Migration und Diversität vorherrscht. Zugleich dominiert entsprechend eine Perspektive auf Integration, die diese im Rahmen eines holistischen Gesellschaftsverständnisses abstrakt umfassend begreift und die Integration gerade nicht z. B. im Hinblick auf verschiedene mögliche Formen, gesellschaftliche Bereiche oder konkrete Strukturen und spezifische Inklusionsrollen bzw. Exklusionen hin konkretisiert, spezifiziert und differenziert.

Als mögliche Alternative zu den diskursiv weithin vorherrschenden Darstellungen von Migration als krisenhafte Ausnahmesituation bietet sich an, Migration systematisch im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Mobilität zu betrachten, die charakteristisch ist für die moderne Gesellschaft. Dies könnte auch und gerade in der historisch-politischen Bildung reflektiert und vermittelt werden, indem sie u. a. die Entstehung und Errungenschaften der heutigen Gesellschaft historisch einordnet. So könnte insbesondere bei der Vermittlung von Migration stärker thematisiert werden, dass die Bereitschaft zu räumlicher Mobilität und Flexibilität von Menschen heute in vielen gesellschaftlichen Bereichen erwartet bzw. ganz selbstverständlich vorausgesetzt wird. Dies eröffnet die Möglichkeit, Menschen nicht ausschließlich oder primär auf ihre Migrationsbiografien zu reduzieren und individuelle sowie kollektive Darstellungen stärker zu differenzieren als dies in den meisten Schulbüchern der Fall ist: So tauchen z. B. der IT-Experte aus Indien, die Managerin aus Italien und die Studentin aus Südkorea, die gemeinsam auszeichnet, dass ihre Migration in eine definierte und weithin anerkannte gesellschaftliche Inklusionsrolle mündet, praktisch kaum als Migrant bzw. Migrantin in den Schulbüchern auf. Stattdessen konzentrieren sich die Darstellungen sehr weitgehend und nahezu ausschließlich auf die Migration in Formen prekärer Inklusion oder ausgesprochener Exklusion. Die Frage, wer als „Migrant“ oder „Migrantin“ gilt, ist also nicht allein davon abhängig, ob eine Person eingewandert ist, sondern vor allem auch davon, welche gesellschaftliche Position sie dann jeweils einnimmt. Die Bezeichnung und Thematisierung bestimmter Formen von Migration ist mithin immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und sozialer Ungleichheit.

Literatur

- Denk mal Geschichte*. 3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule. 1. Aufl., Druck A. Johannes Derichs. 2012, Braunschweig: Schroedel.
- Dudzuneit, Veit. „Der ‚Vorzeigegastarbeiter‘. Die Begrüßung des millionsten Gastarbeiters als Medienereignis“, in: *Das Jahrhundert der Bilder. Band II. 1949 bis heute*, Gerhard Paul (Hg.), Göttingen/Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 306–313.
- Entdecken und Verstehen 9/10. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Ausgabe Berlin und Brandenburg Gymnasium und Oberschule. 1. Aufl., Thomas Berger von der Heide. 2009, Berlin: Cornelsen.
- Entdecken und Verstehen: Geschichte 9/10. Vom Kalten Krieg bis zur Gegenwart*. Ausgabe Sachsen Mittelschule. 1. Aufl., Thomas Berger von der Heide (Hg.). Berlin: Cornelsen, 2012.
- Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*. Geschichte Mittelschule Sachsen. 1. Aufl., Florian Osburg (Hg.). 2007, Braunschweig: Diesterweg.
- Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*. Geschichte Mittelschule Sachsen. 1. Aufl., Florian Osburg (Hg.). 2007, Braunschweig: Diesterweg.
- Geschichte und Geschehen*. Ausgabe D Sachsen, Berlin und Brandenburg Gymnasium. Neubearbeitung. 1. Aufl., 1. Druck. Rolf Brütting (Hg.). 2007, Stuttgart: Klett.
- Geschichte und Geschehen 3*. Ausgabe A für Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein Gymnasium. 1. Aufl., Michael Sauer (Hg.). 2009, Stuttgart: Klett.
- Geschichte und Geschehen 5*. Bayern Gymnasium. 1. Aufl., Ludwig Bernlochner et al. 2008, Stuttgart: Klett.
- Geschichte plus 9/10*. Neubearbeitung. Ausgabe Berlin Gymnasium und Oberschule. 1. Aufl., 1. Druck. Walter Funken (Hg.). 2009, Berlin: Volk- und Wissen-Verlag.
- Horizonte 9*. Ausgabe Bayern Gymnasium. 1. Aufl., Ulrich Baumgärtner (Hg.). 2007, Braunschweig: Westermann.
- Horizonte 10*. Ausgabe Bayern Realschule. 1. Aufl., Elmar Geus. 2012, Braunschweig: Westermann.
- Mosaik – der Geschichte auf der Spur 3. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium. 1. Aufl., Joachim Cornelissen (Hg.). 2009, München: Oldenburg.
- Mosaik. Der Geschichte auf der Spur 9*. Ausgabe Gymnasium Bayern. 1. Aufl., Joachim Cornelissen (Hg.). 2007, München: Oldenburg.

Niehaus, Inga, Marcus Otto, Viola Georgi und Rosa Hoppe. *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Berlin, 2015.

Zeitreise 3. Ausgabe B für Baden-Württemberg und Berlin. 1. Aufl., 1. Druck. Dieter Burkhard et al. 2006, Stuttgart: Klett.

Zeitreise 3. Ausgabe G. Neubearbeitung für Niedersachsen, Hamburg, Berlin und Brandenburg. 1. Aufl., 1. Druck. Sven Christoffer et al. 2006, Stuttgart: Klett.

Zeitreise 3. Ausgabe A. Neue Ausgaben für Realschulen und Differenzierende Schulen in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl., Sven Christoffer et al. 2012, Stuttgart: Klett.

Migration und Kommunikationsräume in deutschen Schulgeschichtsbüchern seit den 1990er Jahren

(Bärbel Kuhn/Matthias Weipert)

„Kommunikationsräume – Akteure, Praktiken und Umsetzungen in der schulischen Praxis“ – so lautete das Thema der XXXVI. deutsch-polnischen Schulbuchkonferenz im Mai 2016 in Halle, in deren Kontext der folgende Beitrag entstand.¹

„Kommunikationsraum“ ist ein schillernder und vieldeutiger, gerade deshalb aber auch reizvoller Begriff für die historische Analyse. Vielfältige Bezüge zu verschiedenen Wissenschaftsfeldern ermöglichen die Thematisierung unterschiedlicher Ebenen. Für unsere Fragestellung ist zentral: Kommunikation bezieht sich auf den Austausch von Informationen im weitesten Sinne und betont gegenüber dem Sender-Empfänger-Modell die Wechselwirkungen zwischen Sender und Empfänger, die die Informationen beeinflussen, ja erst konstituieren.² Dabei spielen weitere Faktoren eine Rolle, die je nach Kommunikationsmodell unterschiedlich stark akzentuiert werden, wie beispielsweise die Rolle der Medien. Mit dem *spatial turn* hat sich zudem die Einsicht durchgesetzt, dass Kommunikation nicht ortlos ist, sondern die Kategorie „Raum“ einen entscheidenden Faktor darstellt. Raum wird dabei nicht statisch gesehen, sondern als Produkt eines relationalen Konstruktionsprozesses aus räumlichen Vorgaben, mit denen Menschen unterschiedlich umgehen (Praxis) und die kommunikativ repräsentiert werden (Konstruktion).

Mit diesem Verständnis von Kommunikationsräumen können Schulgeschichtsbücher auf deren Behandlung deutsch-polnischer Kommunikationsräume hin analysiert werden, denn es setzt voraus, dass die Wechselwirkungen der an der Kommunikation Beteiligten wie die Rolle des Raumes in dieser Kommunikation gleichermaßen in den

¹ Der Beitrag beruht auf dem auf der Tagung gehaltenen Vortrag, wurde jedoch für die Publikation erweitert.

² Für unsere Fragestellung sind weder die Differenzen zwischen einem handlungs- und einem systemtheoretischen Kommunikationsbegriff noch die in beiden Ansätzen zentrale Frage, ob und wie Kommunikation überhaupt gelingen kann, relevant und werden daher nicht thematisiert. Siehe als Überblicke zum Kommunikationsbegriff: Klaus Beck, *Kommunikationswissenschaft*, 5. überarb. Aufl., Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2017, bes. 13ff. und 163ff.; Roland Burkart (Hg.), *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*, 7. durchgesehene und aktual. Aufl., Wien: new academic press, 2014, 11–113; Gerhard Maletzke, *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*, Opladen: Springer VS, 1998; Siegfried J. Schmidt, „Kommunikationstheorie“, in: Ansgar Nünning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, 5., aktual. und erw. Aufl., Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 2013, 389–393; zur Kommunikationsgeschichte: Klaus Arnold, Markus Behmer und Bernd Semrad (Hg.), *Kommunikationsgeschichte. Positionen und Werkzeuge. Ein diskursives Hand- und Lehrbuch*, Berlin: LIT Verlag, 2008.

Blick geraten. Dabei lassen sich in Bezug auf Geschichte zwei mögliche Ebenen unterscheiden: Zum einen ließen sich Kommunikationsräume in der Vergangenheit thematisieren, also beispielsweise Fragen danach, ob und wie Deutsche und Polen miteinander kommuniziert haben, welche Rolle Raum dabei spielte bzw. wie Raum durch die Kommunikation konstituiert wurde. Es wäre dann auch von besonderem Interesse zu fragen, ab wann die immer auch räumlich gemeinten Begriffe „deutsch“ und „polnisch“ überhaupt eine Rolle spielten und wie sie jeweils gefüllt wurden. Zum anderen ließen sich aktuelle Kommunikationsräume ansprechen, also die Frage, wie Deutsche und Polen über ihre Vergangenheit kommunizieren und wie sie dabei wiederum Raum konstituieren bzw. diese Kommunikation durch räumliche Kategorien beeinflusst wird.

Diese Art von Kommunikationsräumen ließ sich in den Schulgeschichtsbüchern kaum finden. Deshalb wurde die Untersuchungsfrage auf „Kontakte“ zwischen Deutschen und Polen erweitert, um zu analysieren, wie diese dargestellt werden, ob spezifische Narrative erkennbar und wie diese zu bewerten sind. Die Bewertung orientiert sich dabei zum einen an den Empfehlungen *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt*³, zum anderen an unserem Verständnis von Kommunikationsräumen, wobei beide eng zusammenhängen. Auch wenn dieser Maßstab in der Realität aufgrund der vielfältigen Ansprüche und Restriktionen, denen ein Schulgeschichtsbuch unterliegt, schwer einlösbar ist, zeigt er die Richtung auf, in die Schulbuchnarrative gehen könnten, und könnte Lehrkräfte dafür sensibilisieren, bei bestimmten Themen Zusatzmaterialien einzubringen, um einseitige Präsentationen zu differenzieren.

In freier Anlehnung an die Empfehlungen verstehen wir die Geschichte beider Länder als symmetrisch verflochtene Parallelgeschichte. Wechselwirkungen zwischen den

³ Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen*, Göttingen: V&R unipress, 2012. Dort heißt es u. a.: „Die nationalen Spezifika, die den jeweiligen Lehrplänen gemäß behandelt werden, sollten in ihrer Wechselwirkung erfasst, aufeinander bezogen und zuweilen auch miteinander konfrontiert werden. Angestrebt wird, die nationalen Fragestellungen und die Geschichte der gegenseitigen Beziehungen in einen breiten europäischen Kontext und – soweit möglich – in eine globale Perspektive einzubetten.“ (13). „Mit einem solchen Ansatz verbindet sich die Chance, Geschichte auch aus der Perspektive derer zu schreiben und zu interpretieren, die in den gegenwärtigen Schulbüchern des jeweiligen Nachbarlandes eher selten eine Stimme erhalten. Europa und die Welt werden auf diese Weise jenseits einer überwiegend nationalen Deutung historisch neu entdeckt, anders vermessen und ggf. auch differenzierter wahrgenommen. [...] Das Schulbuch, so der Wunsch des Expertenrates, sollte die Vielgestaltigkeit Europas und die Pluralität von europäischen Erinnerungskulturen sichtbar machen und in altersgemäßer Weise den Blick dafür schärfen, wie Geschichte geschrieben und historische Erinnerung konstruiert wird.“ (14). „Die Beschäftigung mit einer Geschichte, die im doppelten Wortsinn eine geteilte ist, kann [...] die Verständigung zwischen beiden Gesellschaften fördern und nach und nach ein Bewusstsein für gemeinsame Wurzeln, aber zugleich auch für gegenläufige historische Entwicklungen schärfen. Hier sollten Phasen friedlichen Zusammenlebens, aber auch Konflikte und unterschiedliche historische Entwicklungen und konkurrierende Deutungen thematisiert werden.“ (16).

als gleichberechtigt angesehenen Partnern können sowohl Trennendes als auch Verbindendes wie auch beides zugleich implizieren. Neben der verflochtenen Geschichte darf die je eigene Geschichte der beiden Länder nicht vernachlässigt werden. Zudem weiten die Empfehlungen den Blick auf den europäischen und globalen Kontext, in dem die deutsch-polnische Geschichte zu sehen ist. Dieser Anspruch ist für uns Bewertungsgrundlage für diejenigen Narrative, die „Kommunikationsräume“ nicht explizit thematisieren. Sie sind damit zugleich in systematischer Hinsicht Grundlage für die Frage nach Möglichkeiten, „Kontakte“ als Kommunikationsräume zu diskutieren. Für die Analyse legen wir deshalb folgendes Raster zugrunde:

1. Geht das Narrativ von einer symmetrischen deutsch-polnischen Geschichte aus?
2. Geht das Narrativ von einer Verflechtung der deutsch-polnischen Geschichte aus, in der Trennendes, Verbindendes und Mischungsverhältnisse beider einen Platz haben?
3. Ermöglicht das Narrativ eine Parallelgeschichte?
4. Bietet das als dominant ermittelte Narrativ asymmetrischer Kommunikationsräume Anknüpfungspunkte, um symmetrische Kommunikationsräume zu behandeln?
5. Werden die Kommunikationsräume in einer Weise dargestellt, die deutlich macht, dass die Kommunikationspartner den Inhalt der Kommunikation erst konstituieren, dass Raum diesen Inhalt beeinflusst wie er wiederum erst durch Kommunikation bestimmt wird?

Der Analyse liegt kein statisches, sondern ein flexibles und dynamisches Verständnis der Begriffe „deutsch“ und „polnisch“ zugrunde. So können möglichst alle Kontakte, die als „deutsch-polnisch“ zu verstehen sind, in den Blick kommen. Diejenigen Gebiete bzw. die Menschen in diesen Gebieten, die üblicherweise in der Vergangenheit und heute als „polnisch“ bzw. „deutsch“ bezeichnet werden und wurden, sind Gegenstand der Analyse. Wir haben also selbst durch einen Kommunikationsprozess „deutsch“ und „polnisch“ als historische wandelbare, räumlich-kommunikative Kategorie konstruiert. Das erfordert eine intensive Durchsicht der Schulgeschichtsbücher, denn Register können solche Fragen nicht erfassen. Deshalb war es notwendig, Schneisen zu schlagen, die sowohl eine Analyse in der Breite als auch in der Tiefe ermöglichen:

1. Basis ist zunächst ein Bundesländervergleich und zwar zwischen dem bevölkerungsreichsten Flächenstaat (Nordrhein-Westfalen) und einem „Grenzland“ (Brandenburg).
2. Für den Vergleich in der Breite liegt der Fokus auf der Sekundarstufe I. Folgende Bücher liegen der Analyse zugrunde: *Reise in die Vergangenheit* in den aktuellen und den Ausgaben der 1990er Jahre sowie *mitmischen* und *Das waren Zeiten* in den aktuellen Ausgaben. Durch die Spanne im Erscheinungszeitraum kann zugleich nach möglichen Auswirkungen der Kompetenzorientierung gefragt werden.
3. Für den Vergleich in der Tiefe fiel die Wahl auf die Darstellung des Themas „Ruhrpolen“ in der Oberstufe.

Damit kann selbstverständlich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, können aber sicherlich Tendenzen aufgezeigt werden. Bereits an dieser Stelle sei ein Ergebnis vorweggenommen und als These gleichermaßen provokant wie als strukturierender Leitgedanke formuliert:

Die Narrative in den Schulgeschichtsbüchern stellen eine asymmetrische, hegemoniale Nationsgeschichte dar.

Diese teilweise tautologisch anmutende These soll die verschiedenen, für die Analyse deutsch-polnischer Kontakte zentralen Ebenen betonen: Asymmetrisch deshalb, weil „Polnisches“ nur dann thematisiert wird, wenn es für die „deutsche“ Geschichte wichtig zu sein scheint; hegemonial, weil der Blick der „Deutschen“ auf die „Polen“ dominiert und die „Polen“ kaum eine Stimme erhalten, so dass die didaktische Forderung nach Perspektivenwechsel oder Multiperspektivität zumeist nicht erfüllt wird; Nationsgeschichte, weil die polnische Geschichte in ihrem Eigengewicht kaum und der europäische Kontext nur am Rande behandelt wird. Das hat zugleich Auswirkungen auf eine existierende oder mögliche Thematisierung von Kommunikationsräumen. Sind Narrative wie in der These behauptet strukturiert, können Kommunikationsräume ebenso wenig im Sinne von Wechselwirkungen wie Raum als mitkonstituierend oder -konstituiert beschrieben werden.

Diachrone Analyse von Büchern für die Sekundarstufe I

Unsere These wird bereits von dem in den Schulgeschichtsbüchern verwendeten Kartenmaterial bestätigt. Die unterschiedlichen Kennzeichnungen des polnischen Gebiets

reichen von keiner Beschriftung über „Slawen“ bis zu „Königreich Polen“, „Kongresspolen“ oder einfach „Polen“, ohne dass sie erläutert werden. Das als „Polen“ bezeichnete Herrschaftsgebilde scheint willkürlich und kommunikationslos zu entstehen, sich zu ändern und zu verschwinden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Karten in Schulbüchern meist eine sehr spezifische und eingeschränkte, oft auch nur illustrierende Funktion erfüllen. Am deutsch-polnischen Beispiel ließe sich jedoch – wenn auch vielleicht nur punktuell – besonders gut zeigen, dass Karten selbst Räume konstruieren und die verwendeten Kennzeichnungen ebenfalls Konstruktionsprozessen folgen und nicht etwas vermeintlich Naturgegebenes abbilden. Zugleich ermöglichen dieselben Karten die Thematisierung einer symmetrischen Geschichte und aktueller Kommunikationsräume. So ließen sich die Karten beispielsweise zum Ackerbau, zu frühen Handelsbeziehungen, zur Ausbreitung des Christentums oder zum Verhältnis zum Römischen Reich etwa als Kommunikationsraum mit Fragen nach Elementen einer gemeinsamen, nicht nur „deutsch-polnischen“, sondern europäischen Vorgeschichte behandeln. Oder es könnten Kommunikationsräume auf einer gegenwärtigen Ebene diskutiert werden: Wie sehen Deutsche und Polen heute ihre Vorgeschichte, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erzählen sie und welche Auswirkungen haben diese Konstruktionen auf das jeweilige Europabild?

Im Zusammenhang mit dem bis heute zu Kontroversen Anlass gebenden Thema des Landesausbaus im Mittelalter⁴ bestätigt sich zunächst die These von der asymmetrischen, hegemonialen Nationsgeschichte. Vor allem in den Bänden für Nordrhein-Westfalen, teilweise aber auch in denjenigen für Brandenburg aus den 1990er Jahren scheint die alte Kulturgefälletheorie durch. Die Bände von *Reise in die Vergangenheit* konzentrieren sich auf den „Landesausbau“ und stellen diesen mit den Begriffen Eroberung, Unterwerfung, Missionierung, Kultivierung dar. Träger dieser Bewegung sind „deutsche“ Siedler, Deutschordensritter sowie „deutsche“ Zisterziensermönche. Besonders deutlich wird die Vorstellung von einer Kolonisierung in einer „Geschichtserzählung“, die Aufbruch, Ankunft, Landverteilung und Kultivierung deutscher Siedler schildert. Sie endet mit folgenden Worten:

⁴ Die intensionalen und extensionalen Bedeutungsunterschiede der Begriffe „Landesausbau im Mittelalter“ und „Siedlung nach deutschem Recht“ sind uns bewusst, für unsere Fragestellung aber vernachlässigbar. Siehe zu den Unterschieden: Christian Lübke, „Ostkolonisation, Ostsiedlung, Landesausbau im Mittelalter. Der ethnische und strukturelle Wandel östlich von Saale und Elbe im Blick der Neuzeit“, in: Enno Bünz (Hg.), *Ostsiedlung und Landesausbau in Sachsen. Die Kührener Urkunde von 1154 und ihr historisches Umfeld*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, 467–484.

Als die Freijahre um waren, hätte niemand den Grund wiedererkannt. Heide und Buschgestrüpp waren verschwunden, der Wald weit zurückgedrängt. Die Häuser und Ställe standen blank und behäbig, und eine Kirche aus Feldsteinen überragte mit ihrem hölzernen Turm weit das Dorf. Die Äcker brachten so gute Erträge, daß die Siedler einen Teil davon günstig auf dem Markt der Stadt verkaufen konnten, die ganz in der Nähe entstand.⁵

Eine ähnliche Erfolgsbilanz wird in Bezug auf den Deutschen Orden aufgestellt: „Die Ritter errichteten einen eigenen Staat und besiedelten ihn planmäßig mit deutschen Bauern und Handwerkern. Unter ihrer Leitung entstanden etwa 1400 Dörfer und fast 100 Städte.“⁶

Dieses Narrativ dominiert die Kapitel zum „Landesausbau“. Eine symmetrische deutsch-polnische Geschichte ist hier schon deshalb nicht möglich, weil „Polen“ nicht einmal thematisiert wird, sondern nach dieser Darstellung ziehen „deutsche“ Siedler ins „Slawenland“. Die Vorgeschichte des polnischen Staates wird nur im Band für Nordrhein-Westfalen aus den 1990ern erwähnt und auf das 10. Jahrhundert datiert – ohne jedoch daraus Konsequenzen für die Siedlungsgeschichte zu ziehen. Zudem erscheinen die „Slawen“ als passive Erdulder ihres Schicksals, ohne jeglichen Einfluss auf das Geschehen. Gerade hier hätte es sich angeboten, das Zusammentreffen von Siedlern und Altbewohnern als Kommunikationsraum zu thematisieren, ebenso die Frage, ob die in den Schulbuchtexten fraglos vorausgesetzte nationale Kategorie „deutsch“ damals überhaupt eine Rolle spielte oder ob statt „nationaler“ Herkunft der Siedler deren Wissen und Können, ihr technisches und rechtliches Know-how viel entscheidender war und auch von anderen Trägergruppen als „Deutschen“ verbreitet worden ist.

Dass solche Narrative ebenfalls möglich sind, zeigen sowohl die aktuelle nordrhein-westfälische und brandenburgische Ausgabe von *Das waren Zeiten* als auch bereits die Brandenburger Ausgabe der *Reise in die Vergangenheit* der 1990er Jahre. In diesen beiden Bänden existieren neben den soeben genannten Narrativen auch solche, die verschiedene Arten von Kontakten thematisieren. Zunächst werden bereits für die Zeit Karls des Großen fränkisch-slawische Kontakte als sowohl konflikthaft (gewaltsame Ausdehnung des Frankenreiches nach Osten), als auch friedlich (Handelsbeziehungen),

⁵ *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch.* Ausgabe N. Bd. 1: Von der Vorgeschichte bis zum Ende des Mittelalters, Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1977 (Druck 1991), Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-110701-7, 178; *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch.* Bd. 2: Europäisches Mittelalter. Ausgabe BB, MV, SN, ST, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1991, Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-140702-9, 136.

⁶ *Die Reise in die Vergangenheit.* Bd. 1, Ebeling und Birkenfeld, 173; *Die Reise in die Vergangenheit.* Bd. 2, Ebeling und Birkenfeld, 133.

beschrieben und die Siedlungs- und Lebensweise der Slawen dargestellt.⁷ Im Anschluss daran kommen für das 10. Jahrhundert die slawischen Aufstände, insbesondere der von 983 zu Sprache, so dass insgesamt eine Beziehungsgeschichte wie auch eine eigene slawische Geschichte erkennbar werden.⁸

Über die Siedlung nach deutschem Recht im Hochmittelalter erfahren wir, dass die Siedler „aus allen Teilen des Reiches, aus Flandern, aus Holland, aus Friesland und Westfalen, aus dem Lande der Franken und aus Thüringen“ kamen.⁹ Diese Differenzierung wird jedoch auf den Folgeseiten bei der Beschreibung der Kontakte zwischen Siedlern und Altbewohner wieder aufgegeben:

Allmählich wurde aus dem Nebeneinander der slawischen Altbewohner und der deutschen Neueinwanderer ein Miteinander. [...] Slawische und deutsche Adlige heirateten untereinander. In den Städten arbeiteten deutsche und slawische Handwerker gemeinsam. Auch auf dem Lande ging die slawische Bevölkerung mehr und mehr in der deutschen auf. *So entstanden Volksgruppen mit einem neuen, eigenen Zusammengehörigkeitsgefühl: die Mecklenburger und die Pommern, die Brandenburger und die ‚neuen Sachsen‘.*¹⁰

In diesem kurzen Abschnitt stehen drei verschiedene Narrative ziemlich unverbunden nebeneinander: Eine Beziehungsgeschichte (Heirat, gemeinsames Handwerken), eine Hegemonialgeschichte (Aufgehen in der „deutschen“ Bevölkerung) und eine Hybridisierungsgeschichte (Entstehen neuer Volksgruppen), die nationale Kategorien hinter sich lässt. *Das waren Zeiten* konzentriert sich auf die Hybridisierungsgeschichte: „Neusiedler und Slawen wohnten anfangs noch nebeneinander in eigenen Dörfern. [...] Die beiden Gruppen verschmolzen später zu einheitlichen neuen Volksstämmen wie Brandenburgern, Mecklenburgern, Pommern und Schlesiern.“¹¹ Eine symmetrisch verflochtene Parallelgeschichte ließe sich in beiden Büchern durchaus entwickeln, und es bieten sich auch Anknüpfungspunkte für die Öffnung von Kommunikationsräumen, die im Schulbuch jedoch kaum aufgegriffen werden. Es hätte sich hier angeboten, über die

⁷ Ebd., 127f.

⁸ Ebd., 129. *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch.* Bd. 1. Ausgabe für BE, BB, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. Bearb. Michael Gollert, Martin Mirwald, Volker Punzel, Gabriele Reißmann, Uta Usener, Anke Walzer-Mirwald. 2006, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-140726-6, 170.

⁹ *Die Reise in die Vergangenheit.* Bd. 2, Ebeling und Birkenfeld, 131; ähnlich in der Nordrhein-Westfalen Ausgabe von *Das waren Zeiten*: „Siedler zogen aus Flandern, Friesland, dem Rheinland und Westfalen in das Gebiet östlich der Elbe und Oder.“ *Das waren Zeiten 2. Vom Mittelalter zum Ersten Weltkrieg.* 7./8. Jahrgangsstufe, Ausgabe NRW. Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.), Bearb. Dieter Brückner, Harald Focke, Heinrich Hirschfelder, Detlev Kraack mit Beiträgen von Peter Adamski und Martins Tschirner; Berater: Achim Jaeger, Stephani Overhage, Bruno Reuter. 2009, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-7661-4792-9, 24.

¹⁰ *Die Reise in die Vergangenheit.* Bd. 2, Ebeling und Birkenfeld, 133.

¹¹ *Das waren Zeiten 2.* Brückner und Focke, 24.

Verwendung der Kategorien „deutsch“ und „polnisch“ nachzudenken oder zu erarbeiten, wie die Kontakte zwischen Siedlern und Altbewohnern wohl vonstattengegangen sein könnten.

Aktuelle Kommunikationsräume werden im nächsten Kapitel „Geschichte und Gegenwart – Polen und Deutsche heute“ in der alten Brandenburger Ausgabe zum Gegenstand. Thema ist nun die heutige Bewertung des Landesausbaus, die in engem Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg gesehen wird:

Während dieses Krieges hatten Millionen Polen besonders schwer unter der nationalsozialistischen Herrschaft zu leiden. Nach diesem Krieg erlitten Millionen Deutsche das Schicksal der Flucht und Vertreibung aus Gebieten, die über Jahrhunderte zu Deutschland gehört hatten. Das aber sind zum Teil die Gebiete des Landesausbaus im Osten.¹²

Auch wenn diese Herleitung der unterschiedlichen Bewertungen des „Landesausbaus im Osten“ verkürzt ist und nationale Kategorien unreflektiert rückprojiziert werden, verweisen die anschließenden Fragen auf Überlegungen im Hinblick auf symmetrische Kommunikationsräume:

Wie groß war die Zahl der deutschen Siedler gegenüber der dort lebenden, slawischen Bevölkerung? Wie groß war ihr Anteil an den Veränderungen in diesen Gebieten? [...] Ähnlich umstritten ist die Rolle des *Ritterordens*. Sorgte dieser Orden besonders für die Siedlungsarbeit und die Mission? Oder hat er sich besonders durch die Unterdrückung der Slawen hervorgetan?¹³

Leider ermöglichen weder der Verfasserstext noch die Materialien eine Beantwortung dieser Fragen, da die Perspektive der „Altbewohner“ nirgendwo greifbar ist.

In der aktuellen Brandenburger Ausgabe von *Das waren Zeiten 1* wird das Thema unter dem Titel „Ostsiedlung und Binnenkolonisation“ abgehandelt und der Schwerpunkt auf die Inbesitznahme der Nordmark/Mark Brandenburg durch Graf Albrecht gelegt. Neu ist, dass der Widerstand der Slawen angesprochen wird und damit die Altbewohner nicht nur als passive Erleider geschildert werden. Hier ließe sich ein Kommunikationsraum im Sinne einer Konfliktgeschichte zwischen Siedlern und Slawen (und insofern kein „deutsch-polnischer“ Kommunikationsraum im engen Sinne) erarbeiten, was aber unterbleibt. Vielmehr wird im weiteren Verlauf des Kapitels ein zweiter,

¹² *Die Reise in die Vergangenheit*. Bd. 2, Ebeling und Birkenfeld, 137.

¹³ Ebd.

mehr oder weniger unvermittelt auftauchender Schwerpunkt auf Migrationsfragen im Zusammenhang mit den Hugenotten gelegt.¹⁴

Im zweiten Band der Brandenburger Ausgabe von *Das waren Zeiten* widmet sich hingegen das Unterkapitel „Deutschland und seine Nachbarn“ des fünften Kapitels („Wahlmodule“) dem Verhältnis von „Deutschen“ und „Polen“. In Themenblöcken zum Deutschordensstaat, zu den Teilungen Polens, zum Verhältnis von Polen und Deutschen im 19. Jahrhundert, zum Zeitalter der Weltkriege sowie zum Verhältnis nach 1945 wird versucht, auch der polnischen Geschichte in ihrem Eigengewicht Raum zu geben und die Rolle der Geschichte für die gegenseitige Wahrnehmung in Vergangenheit und Gegenwart zu thematisieren. Dieser Versuch ist sehr zu begrüßen, zumal in den Verfasser-texten nicht nur „Deutschen“, sondern ebenso „Polen“ eine Stimme gegeben wird und die Aufgaben dazu auffordern, sowohl aus polnischer als auch aus deutscher Sicht die jeweiligen Themen zu betrachten. Allerdings kommen diese Perspektivwechsel vor allem im Quellenmaterial zu kurz, wo nur zwei Quellen, beide aus polnischer Sicht, aufgenommen wurden.¹⁵

In den aktuellen Bänden von *Reise in die Vergangenheit* sowie von *mitmischen* für Nordrhein-Westfalen findet sich der „Landesausbau im Mittelalter“ überhaupt nicht, gerade so, als gäbe es über dieses Gebiet in dieser Zeit nichts Wichtiges zu berichten. Wenngleich immer wieder durchbrochen, ist das Narrativ einer asymmetrischen, hegemonialen Nationsgeschichte dominant. Es bleibt grundsätzlich bei den anderen Thematisierungen von „deutsch-polnischen“ Kontakten bis hin zur EU-Erweiterung erhalten. Im Folgenden sei deshalb nur noch ein weiteres, für die Geschichte Polens zentrales Beispiel – die Teilungen Polens – herausgegriffen und näher analysiert.

Die Darstellungen der Teilungen Polens enthalten gleichermaßen asymmetrische und symmetrische Narrative. In den 1990er Bänden von *Die Reise in die Vergangenheit* wird zunächst der Konflikt zwischen mächtigen Adligen und schwachem König sowie das Einstimmigkeitsprinzip geschildert. Dann heißt es:

¹⁴ *Das waren Zeiten 1. Unterrichtswerk für Geschichte*. Bd. 1 für die Jahrgangsstufen 7 und 8. Ausgabe BE, BB. Björn Onken, bearb. von Martin Brendebach, Martin Buchsteiner, Sabine Hillebrecht, Felix Hinz, Marlene Krause, Wolf Marx, Thomas Must, Björn Onken, Jürgen Schallmann, Stefanie Thim unter Beratung von Antje Hoffmann. 2017, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-661-31001-5, 184f.

¹⁵ *Das waren Zeiten 2. Unterrichtswerk für Geschichte*. Bd. 2 für die Jahrgangsstufen 9 und 10. Ausgabe BE, BB. Björn Onken, bearb. von Rafet Aydogan, Markus Brogl, Verena Bublies, Martin Buchsteiner, Brigitte Dehne, Axel Gebauer, Christian Grieshaber, Sabine Hillebrecht, Thomas Must, Sven Neeb, Björn Onken, Markus Reinbold unter Beratung von Antje Hoffmann. 2017, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-661-31002-2, 266-277, polnische Quellen auf 273.

Diese Schwäche und Machtlosigkeit reizte die Nachbarn: Durch Verträge einigten sie sich, das polnische Gebiet wie einen Kuchen unter sich aufzuteilen. [...] Vergeblich begehrt das polnische Volk immer wieder gegen diese gewaltsame Teilung auf.¹⁶

Daraus ließe sich – überspitzend – schlussfolgern, dass die Polen selbst an den Teilungen schuld sind, da sie mit ihrer Politik die Nachbarn „gereizt“ haben. Zudem erscheinen die Teilungen als rechtlich korrekt, da durch Verträge geregelt. Der Willkürakt klingt nur unterschwellig an im Bild des Aufteilens eines Kuchens. Erst im letzten Satz werden die Teilungen durch das Adjektiv „gewaltsam“ als unrechtmäßig charakterisiert. Das polnische „Volk“ erscheint nun auch – anders als das Objekt „Gebiet“ oder „Kuchen“ – nicht als passiv, sondern als Akteur, der sich – wenngleich vergeblich – zur Wehr setzt. Der Unrechtscharakter wird durch die Bedenken Maria Theresias gestärkt, die sie in einem Schreiben an Kanzler Kaunitz sowie durch ihre Anmerkungen zum Teilungsvertrag kundtut und die im Buch als Quellen aufgenommen sind. Unterbelichtet bleiben dennoch die Gründe für die zweite (insbesondere die polnische Verfassung, „stummer Sejm“) und dritte Teilung (Aufstand vom März 1794), wodurch das Narrativ deutlich differenzierter und symmetrischer geworden wäre.

In den aktuellen Ausgaben ändert sich das Bild: In *mitmischen* und im aktuellen Band von *Die Reise in die Vergangenheit* für Nordrhein-Westfalen kommen die Teilungen – wie bereits erwähnt – gar nicht mehr vor, in der brandenburgischen Ausgabe von *Die Reise in die Vergangenheit* nehmen sie nur noch wenig Platz ein. Diese Kürzungen führen dazu, dass polnische Aktivitäten und der Unrechtscharakter der Teilungen unter den Tisch fallen. Polen erscheint als ohnmächtiger Spielball der Großmächte, wie die bekannte Karikatur „Der Königskuchen“ (*Die Lage des Königreichs Pohlen im Jahr 1773*, nach Noël Lemire) suggeriert und was durch die im Schulbuch hinzugefügte Bildunterschrift noch verstärkt wird: „Im Beisein des polnischen Königs teilen Russland, Österreich und Preußen sein Land.“¹⁷

¹⁶ *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch*. Bd. 2: Europäische Weltgeschichte bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Ausgabe N. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1978 (Druck 1991), Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-110702-5, 104; *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch*. Bd. 3: Europäische Weltgeschichte bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Ausgabe BB, MV, SN, ST, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1991, Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-140703-7, 124f.

¹⁷ *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch*. Schülerband 7/8, Vom Beginn der Neuzeit bis zum deutschen Kaiserreich. Ausgabe BB. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. Bearb. von Manfred Albrecht, Frank Gerstenberg, Anke Huschner, Monika Lenniger, Volker Punzel, Gabriele Reißmann, Uta Usener. 2009, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-140757-0, 133.

Die Bundesländerausgaben unterscheiden sich auch bei *Das waren Zeiten*. In der Brandenburger Ausgabe werden die Teilungen im ersten Band im Zusammenhang mit der Darstellung der Politik Friedrichs II. abgehandelt:

Gemeinsam mit Österreich und Russland besetzte er das durch innere Konflikte geschwächte Königreich Polen, das bis 1795 gänzlich unter den drei Mächten aufgeteilt wurde. Einen Aufstand der Bevölkerung ließ Friedrich II. niederschlagen.¹⁸

Hieran schließt sich keine Aufgabe an, so dass das Thema mit dem Tenor, dass Polen ohnehin durch eigenes Versagen geschwächt war und Friedrich in dem folgenden Konflikt der Stärkere blieb, keiner weiteren Diskussion zu bedürfen scheint. Die entsprechende Ausgabe für Nordrhein-Westfalen sowie der zweite Band von *Das waren Zeiten* für Brandenburg¹⁹ sind deutlich differenzierter, denn hier werden bei allen drei Teilungen die Willkür und Unrechtmäßigkeit betont und zudem erscheint Polen mit den Reformen Stanislaus II., der ersten geschriebenen Verfassung Europas vom Mai 1791 und den Aufständen von 1794 nicht mehr als nur passiv, sondern als aktive, fortschrittliche und seine Freiheit verteidigende Gestaltungsmacht. Es wäre wichtig und sinnvoll gewesen, gerade hierzu differenzierte und ihre Urteilskompetenz fördernde Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler anzuschließen, was jedoch nicht geschieht.²⁰ Wenn es auch schwer ist, im Zusammenhang mit den Teilungen Polens eine symmetrische Geschichte von Kommunikationsräumen darzustellen, da die Machtverhältnisse asymmetrisch waren, so wird diese Asymmetrie durch die Vernachlässigung polnischer Aktivitäten verstärkt. Die Ausgabe von *Das waren Zeiten* für Nordrhein-Westfalen zeigt, wie selbst auf knappem Raum eine wesentlich symmetrischere Geschichte geschrieben werden kann. Gleichwohl werden hier ebenfalls Chancen vergeben, denn die polnische Verfassung von 1791 und ihre zeitgenössischen Deutungen hätten mit multiperspektivischen Quellen als kommunikatives Ereignis in einem europäischen Rahmen und Raum diskutiert werden können.

¹⁸ *Das waren Zeiten 1*, Bd. 1, Onken, 82.

¹⁹ Die undifferenzierte Behandlung im ersten Band der Brandenburger Ausgabe von *Das waren Zeiten* ist vor diesem Hintergrund der differenzierteren Betrachtung im zweiten Band eigentlich unverständlich.

²⁰ *Das waren Zeiten 2*, Brückner und Focke, 110.

Die „Ruhrpolen“ in aktuellen Schulbüchern der Oberstufe

Im Unterschied zu den Lehrplänen für die Sekundarstufe I sind die Lehrpläne für die Sekundarstufe II inzwischen oft weniger chronologisch als vielmehr an lebens- und gesellschaftsrelevanten Fragen orientiert.

Im Folgenden sollen im Anschluss an die diachrone Untersuchung für die Sekundarstufe I in Büchern für die Oberstufe solche, nicht an der Chronologie orientierte Schwerpunkte in den Blick genommen und danach gefragt werden, wo nun hier die Beziehungen zwischen Polen und Deutschen verortet werden und mit welchem Anliegen die Darstellung verbunden ist. Auch hier haben wir uns zunächst besonders die Lehrpläne und in der Folge die Bücher für Nordrhein-Westfalen und Brandenburg angeschaut.

Im Lehrplan für Nordrhein-Westfalen von 2014 wird man rasch fündig: Im Inhaltsfeld „Erfahrung mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ und unter den Stichwörtern „Fremdsein, Vielfalt und Integration“ soll für die Neuzeit das Thema: „Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert“ untersucht werden.

In Brandenburg sollen sich Schülerinnen und Schüler der Oberstufe laut Lehrplan von 2011 im Kontext des Inhaltsfeldes „Konflikt und Konfliktlösung in der Welt seit 1917“ entweder mit Polen „(Aufstände, Solidarność-Bewegung, Runder Tisch) oder [der] Tschechoslowakei (vom Prager Frühling zur Samtenen Revolution)“ befassen.²¹

Damit wird in Brandenburg eine sehr politikgeschichtliche Perspektive eingenommen und wie so oft auf Konflikte und herausragende Ereignisse geschaut, weniger auf längerfristige Entwicklungen oder auf Normalität – sei es innerhalb der angesprochenen Länder oder im Hinblick auf die nachbarschaftlichen Beziehungen. Der Brandenburger Lehrplan ist stark am Erwerb von Sachwissen orientiert und es soll in erster Linie etwas über den Nachbarn erfahren werden. Ob dies zugleich einem besseren Verstehen oder gar einer Verständigung dienen soll, wird nicht thematisiert. Eine beziehungsgeschichtliche Annäherung an die Themen und Fragen nach dem Bestehen von Kommunikationsräumen ist offenbar nicht intendiert.

Deshalb wird im Folgenden im Sinne unserer Fragestellung exemplarisch ein genauerer Blick auf die Bedeutung Polens und der deutsch-polnischen Beziehungen im Geschichtsunterricht der Oberstufe in Nordrhein-Westfalen geworfen.

²¹ Vgl. <http://hdl.handle.net/11163/497>, zuletzt geprüft am 05. Dezember 2018.

Im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen ist ein mit der Orientierung des historischen Lernens an der Entwicklung von Kompetenzen erfolgter Perspektivwechsel deutlich erkennbar. Im Zusammenhang mit unserem Beispiel der Arbeitsmigration wird etwa die zu erwerbende Sachkompetenz so formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler stellen an ausgewählten Beispielen die Loslösung der von Arbeitsmigration Betroffenen von ihren traditionellen Beziehungen und die vielfältige Verortung in ihre neue Arbeits- und Lebenswelt an Rhein und Ruhr dar.“²²

Statt wie bislang oft üblich etwas über die Fragen „Welches Gebiet gehört wem? seit wann? Und warum?“ zu erfahren, sollen die Menschen als Betroffene wie auch Akteure von Wandel sowie als Handelnde in Begegnungsräumen und Kommunikationskonstellationen in den Mittelpunkt gestellt werden. Dabei soll zugleich erkannt werden, dass der Begriff „Fremdsein“ ein Konstrukt ist.

Obwohl „Polen“ im Lehrplan explizit nicht vorkommt – an keiner Stelle! –, beziehen sich die Umsetzungen des Lehrplans in den neuen Schulbüchern zunächst auf die „Ruhrpolen“ – oft um dann im Anschluss oder im Vergleich die „Gastarbeiter“ des 20. Jahrhunderts zu thematisieren.

Die Schulbuchautoren und -autorinnen der vier verbreiteten Schulbücher *Horizonte, Geschichte und Geschehen, Zeiten und Menschen* und *Kursbuch*²³, die wir exemplarisch untersucht haben, gehen die Herausforderung des im Lehrplan sehr abstrakt formulierten Anliegens unterschiedlich an.

Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Frage nach „Integration“ in den Vordergrund stellen.²⁴ Sie wollen den Faktoren für Gelingen nachgehen und letztlich vor allem die Gründe für ein Scheitern erfahrbar machen.

In den Verfassertexten ist von Not in der Heimat im Osten, von der Hoffnung auf besseres Leben im Westen die Rede, von – oft beschönigten oder falschen – Verspre-

²² Online-Fassung des Kernlehrplans Geschichte für die Gymnasiale Oberstufe (Inkraftsetzung vom 01.08.2014):

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/geschichte-klp/kompetenzen/index.html>, zuletzt geprüft am 14. Februar 2018.

²³ *Horizonte. Geschichte Einführungsphase NRW*. Ulrich Baumgärtner. 2014, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-111341-9; *Geschichte und Geschehen. Einführungsphase Oberstufe NRW*. 10. Schuljahr. Christine Dzubieli. 2014, Stuttgart: Klett, ISBN 978-3-12-430103-1; *Zeiten und Menschen. Geschichte. Einführungsphase Oberstufe NRW*. Hans-Jürgen Lenzian. 2014, Paderborn: Schöningh, ISBN 978-3-14-024946-1; *Kursbuch Geschichte. Einführungsphase NRW*. Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh. 2014, Berlin: Cornelsen, ISBN 978-3-06-064443-8.

²⁴ *Geschichte und Geschehen*, Dzubieli, 74; *Horizonte*, Baumgärtner, 56f.; *Zeiten und Menschen*, Lenzian, bereits in den Kapitelüberschriften; *Kursbuch Geschichte*, Laschewski-Müller und Rauh, 43 implizit in der Leitfrage.

chungen der Anwerber, von Ernüchterung und Enttäuschungen der Migranten.²⁵ Es ist gar nicht so leicht, die sehr ähnlichen und doch in ihrem Tenor sich unterscheidenden Narrative auszumachen. In *Horizonte* überwiegt das Narrativ, dass die „Ruhrpolen“ als „Polacken“ verspottet und als Lohndrücker und Konkurrenzen sowie wegen Sprachbarrieren, „Ressentiments und Vorurteilen [...] von der einheimischen Bevölkerung [...] getrennt“ waren, und sich aufgrund der Fremdheitserfahrung stärker zusammenschlossen. Dazu sei die staatliche „Germanisierungspolitik“ gekommen, die sich letztlich kontraproduktiv ausgewirkt, die „Ruhrpolen“ noch stärker „zusammenrücken“ ließ und ihr nationales Bewusstsein gestärkt habe.²⁶ Mitten im Text und noch verwirrender durch ein ihn begleitendes Bild springt damit die Erzählung in den Osten.²⁷ Die Teilungen werden kurz angesprochen als Hintergrund der Befürchtungen der „Obrigkeit“, die Polen wollten nun auf eine Wiederherstellung des polnischen Staates hinwirken.

Auch die anderen Bilder der Doppelseite passen nicht zum Text. Vermittelt dieser eher den Eindruck von Parallelwelten, zeigen die Bilder Einvernehmen auf der Arbeits- wie auf der Freizeitebene.²⁸ Mit der stetig wachsenden Zahl sei jedoch das Selbstbewusstsein der Ruhrpolen ebenfalls gestiegen und bis zum Ersten Weltkrieg sei ihnen sogar eine eigene gewerkschaftliche Vertretung sowie die Teilnahme am politischen Leben gelungen.

Unter dem Stichwort „Assimilation“ wird dann wieder von „Anpassungsdruck“ aufgrund der sich nach Gründung des polnischen Staates verringernden Zahl der im Ruhrgebiet bleibenden Polen gesprochen.²⁹ Begegnungen und „Verflechtungen“ auf menschlicher und privater Ebene werden in dem Kapitel nicht erwähnt. Die Quellenteile fokussieren ebenfalls auf die offiziellen und öffentlichen Seiten von Anwerbungsformen und kapitalistischen Interessen, von Integrationspolitik durch „Germanisierung“.³⁰ Aus pol-

²⁵ *Horizonte. Geschichte Einführungsphase NRW*. Baumgärtner, 58.

²⁶ Ebd., 59.

²⁷ Das Gemälde Kossaks wurde zur „Bildikone des polnischen Abwehrkampfes gegen die Germanisierung“ und bezieht sich auf die Massenausweisung von (nichtpreußischen) Polen aus Preußen 1885 bis 1887, vgl. Jörg Hackmann und Marta Kopij-Weiß, *Nationen in Kontakt und Konflikt. Deutsch-polnische Beziehungen und Verflechtungen 1806–1918* (= WBG Deutsch-Polnische Geschichte. Bd. 3), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014, 76.

²⁸ *Horizonte*, Baumgärtner, Doppelseite, 58f.

²⁹ Vgl. zur Begrifflichkeit: Assimilation durch Akkulturation Robert Traba, „Widerstreit der Interessen, Explosion der Emotionen: ein halbes Jahrhundert deutsch-polnischer Beziehungen vor 1939“, in: Alicja Wancerz-Gluza (Hg.), *Grenzerfahrungen. Jugendliche erforschen deutsch-polnische Geschichte*, 3. Aufl., Hamburg: Körber Stiftung, 2003, 23–28, hier 24.

³⁰ Wie in vielen Büchern ist der Aufruf der Zeche Victor in Rauxel abgedruckt. Wie meistens werden Methoden und Interessen der Anwerbung unterschwellig verurteilt und sind Gegenstand der Arbeitsaufträge. Obwohl die Perspektive und Lebenssituation der Masuren nicht angesprochen wird, sollen die Schülerinnen und Schüler aus deren Perspektive entscheiden, ob sie ins Ruhrgebiet ziehen würden

nischer Sicht wird mit „Zehn Gebote für Polen“ eine Quelle aufgenommen, die den Widerstand gegen die Integrationspolitik zum Ausdruck bringt. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der Analyse der unterschiedlichen Quellen die „Erfolgsaussichten“ der Integration „beurteilen“.³¹ Da das Quellenangebot jedoch nur scheinbar multiperspektivisch ist, denn es kommen zwar beide „Seiten“ zu Wort, jedoch nicht mit unterschiedlichen Positionen und Perspektiven, ist das Ergebnis vorhersehbar.

Die Umsetzung des Inhaltsfeldes in *Geschichte und Geschehen* unterscheidet sich bereits auf den ersten Blick durch die Aufnahme einer Geschichtskarte in das Kapitel. So lassen sich die Herkunfts- und Zielregionen besser einordnen und die Verflochtenheit der gesellschaftlichen Entwicklungen und der preußischen Politik in beiden Regionen besser verstehen. Wir sehen dank der Karte, dass es auch Zuwanderung in das Ruhrgebiet aus dem Westen gab, aus den Niederlanden und aus Belgien. Die Binnenwanderungen aus dem Nahraum – etwa aus der Eifel, aus Lippe, Westfalen, dem Sauerland, aus Hessen³² – werden nicht vermerkt. Es wird deutlich, dass wir nicht von „den“ Polen sprechen können und sich unter den zugewanderten Menschen aus den preußischen Ostprovinzen die evangelischen Masuren sich im Selbstverständnis von den katholischen Polen abgrenzten. Wird hier bereits eine stärkere Differenzierung vorgenommen, verweisen dann die Überschriften der einzelnen Kapitel zugleich darauf, dass andere Ebenen als die offiziellen, nämlich eine Erfahrungsebene aus der Sicht der Zugewanderten, in den Blick genommen wird.

„Aus der Heimat [...]“ , „In der Fremde [...]“ , „[...] eine neue Heimat finden?“³³ So lauten die Zwischenüberschriften zum Kapitel: „Migration und Integration: Die ‚Ruhrpolen‘“. Damit taucht eine erstaunliche und neue Asymmetrie in dem Narrativ auf: Die Perspektive ist aus Sicht der Zugewanderten eine Ost-West-Perspektive, hebt aber gleichzeitig eine Vorstellung von hegemonialer Position der neuen Heimat nicht auf, da das „Neue“ als „fremd“ erscheint und eine „Willkommenskultur“ eher angezweifelt wird.

(*Horizonte*, 63). Johannes Hoffmann hat auf die einseitige Verwendung der Quelle hingewiesen: Johannes Hoffmann, „Die Masuren und Posener Polen als Erwerbsmigranten im kollektiven Gedächtnis des Ruhrgebiets heute, in: Dittmar Dahlmann u. a. (Hg.), *Schimanski, Kuzorra und andere. Polnische Einwanderer im Ruhrgebiet zwischen der Reichsgründung und dem Zweiten Weltkrieg*, Essen: Klartext, 2005, 277–286, hier 283–285.

³¹ *Horizonte. Geschichte Einführungsphase NRW*. Ulrich Baumgärtner. 2014, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-111341-9, 63.

³² Vgl. Hackmann und Kopij-Weiß, *Nationen in Kontakt und Konflikt*, 118.

³³ *Geschichte und Geschehen*, Dzubieli, 74.

Im Text wird klar zwischen der „Germanisierungspolitik“ in den östlichen Provinzen und den Bedingungen im Ruhrgebiet unterschieden, auch wenn auf die Bismarck'sche Politik im Osten nicht näher eingegangen wird. Die Ambivalenz zwischen einem Gefühl, „mehr und mehr zu Hause“ zu sein, und der wegen einer verbreiteten antipolnischen Stimmung „nicht rundum gelungenen Integration“ wird auch in diesem Buch deutlich. Die Stereotype und Ängste bleiben nicht vage, sondern werden als sehr konkrete Haltungen formuliert: „Viele Deutsche vertraten das Vorurteil, dass Polen schmutzig, ungebildet und kriminell seien. Deutsche Nationalisten empfanden die polnische Minderheit als Gefährdung einer reinen deutschen Identität“.³⁴ Die hier angedeutete Identitätskonkurrenz wird dann auf der Ebene des Narratives des Textes jedoch aufgelöst: die Rückwanderung infolge der Neugründung eines polnischen Staates 1919 habe bei den Verbliebenen den „Trend zur Anpassung und Aufgabe der eigenen Identität“ verstärkt.³⁵

Die Quellen in diesem Band unterscheiden sich sehr von den Quellen in *Horizonte*. Die erste Quelle bildet die Fahne des polnischen Knappenvereins in Dortmund-Eving von 1898 ab. Die zweite Quelle, eine Textquelle, ist ein Ego-Dokument aus polnischer Sicht: Eine 1903 geborene „polnische Hausfrau“ erzählt von ihren als Kind in der Schulzeit im Ruhrgebiet erfahrenen Diskriminierungen. In der dritten Quelle stellt der Soziologe und Volkskundler Wilhelm Brepohl seine „Typisierung“ des bislang als „Polack“ bezeichneten Menschen des Ruhrgebiets vor, für den er als „sachlichere“ Bezeichnung „Typus P“ vorschlägt. Brepohl, der 1938/39 in „Denkschriften“ alle Vorurteile über Polen mit rassistischem Tenor zusammenfasste, wurde – so die biographische Information – 1957 Honorarprofessor an der Universität Münster. Die vierte Quelle zeigt eine typische Werksiedlung für zugewanderte Zechenarbeiter, mit deren Ausstattung zum Beispiel Masuren beworben wurden, wie ein weiterer Quellentext verdeutlicht. Ähnlich wie in *Horizonte* soll auf der Grundlage der einführenden Texte und Quellen überlegt werden, ob die Integration der „Ruhrpolen“ gelang. Während jedoch in *Horizonte* diese Entscheidung auf der Ebene von Integrationspolitik und Widerstand im Tenor eher gegen eine Integration ausfällt, soll die Frage in *Geschichte und Geschehen* stärker im Kontext von Lebensbedingungen in der alten im Vergleich mit der neuen Heimat entschieden werden.

³⁴ *Geschichte und Geschehen. Einführungsphase Oberstufe NRW*. 10. Schuljahr. Christine Dzubieli. 2014, Stuttgart: Klett, ISBN 978-3-12-430103-1, 75.

³⁵ Ebd.

Die in *Geschichte und Geschehen* vorgenommene Differenzierung zwischen den verschiedenen Gruppen von Zuwanderern und zwischen der Politik in den Ostprovinzen und an Rhein und Ruhr wird im *Kursbuch Geschichte* noch weiter entwickelt. Hier wird sowohl der historische Kontext der Teilungen als auch der zeitgenössische Rahmen – z. B. der Zusammenhang von antipolnischen und antikatholischen Strömungen in der Zeit des „Kulturkampfes“ – bei aller notwendigen Reduktion dennoch verständlich erklärt. Vor allem wird die Politik in den Ostprovinzen mit derjenigen an Ruhr und Rhein in Beziehung gesetzt, so dass beiderseitige – von Deutschen wie von Polen – Erwartungen und Hoffnungen oder Ängste und Vorurteile besser verstanden werden können. Gerade aber auch die immer wieder angesprochene Identitätsfrage wird hier differenziert und relativiert: Es wird deutlich – wie beispielsweise Sylvia Haida 2012 in ihrer Bonner Dissertation gezeigt hat – dass nicht alle ins Ruhrgebiet zugewanderten Arbeitsmigranten national polnisch gesonnen oder politisch organisiert mit dem Ziel der Wiederherstellung eines polnischen Staates oder gar eines „Polenstaates im Westen“ waren und deshalb als Bedrohung empfunden wurden, sondern dass etwa die protestantischen, loyalen und kaisertreuen Masuren sich leichter integrierten und integriert wurden.³⁶ Da vor allem die national engagierten und organisierten Polen aktenkundig wurden – ca. 20 Prozent der polnischsprachigen Zuwanderung –, ließen und lassen die Quellen eine Schiefelage in der Wahrnehmung entstehen.³⁷ Auf der Grundlage einer Statistik, die im Rahmen des Inhaltsfeldes ausschließlich in diesem Buch auftaucht, soll zudem erkannt werden, dass das „Problem“ der scheinbar – in zeitgenössischer wie aufgrund vieler Darstellungen auch in gegenwärtiger Vorstellung – „massenhaften“ Zuwanderung aus den preußischen Ostprovinzen durch eine quantitative Dimensionierung eine deutliche Entdramatisierung erfahren kann.³⁸ Von den ca. 50 bis 60 Prozent Zuwanderern in die Ruhrgebietsstädte im Jahr 1907 kamen nur ca. 20 bis 25 Prozent aus fernerer Regionen, ca. 30 Prozent hingegen aus dem Nahraum. Damit wird auch die Lehrplan-Vorgabe ernst genommen, wo sehr viel breiter von „Migration am Beispiel

³⁶ Vgl. Sylvia Haida, *Die Ruhrpolen. Nationale und konfessionelle Identität im Bewusstsein und im Alltag 1871–1918*, Bonn: Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, 2012, <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2012/3073/3073.pdf>, zuletzt geprüft am 14. Februar 2018; Christoph Kleßmann, *Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870–1945: soziale Integration und nationale Subkultur einer Minderheit in der deutschen Industriegesellschaft*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1978, 73; Valentina Maria Stefanski, „...und bin sehr dankbar für die Gelegenheit an der Bekämpfung des Polenthums mitarbeiten zu können“. Polnische Arbeitsmigranten und die preußische Obrigkeit“, in: Dahlmann u. a., *Schimanski, Kuzorra und andere*, 37–50, hier 38 sowie Andreas Kossert, „Kuzorra, Szepan und Kalwitzki: Polnischsprachige Masuren im Ruhrgebiet“, in: Ebd., 169–182.

³⁷ Haida, *Die Ruhrpolen*, 24.

³⁸ *Kursbuch Geschichte*, Laschewski-Müller und Rauh, 50.

des Ruhrgebiets“ die Rede ist, nicht von den „Ruhrpolen“ – eine Beschränkung, die erst die Schulbücher vornehmen.

Hier, wie auch durch den Vergleich mit den „Gastarbeitern“ der 1960/70er Jahre, der in diesem Buch weniger additiv sondern stärker verschränkt erfolgt, wird der Konstruktcharakter von Fremdsein deutlicher als in den anderen Büchern – diese Erkenntnis soll ja ein Hauptlernziel der Unterrichtseinheit sein. Durch die Einbeziehung anderer Konstellationen wird erfahrbar gemacht, dass Fremdsein nicht statisch ist, sondern einen relationalen Charakter gewinnt, je nachdem, welche Faktoren Menschen „fremd“, „fremder“ oder „weniger fremd“ erscheinen lassen, z. B. Sprache, Religion, Sitten und Gebräuche oder Herkunft und in welchen Kombinationen sie zusammentreffen. So waren sich etwa auch Masuren und Polen fremd und die Masuren wollten keinesfalls unter „Polen“ subsumiert werden, wie das zumeist geschah.³⁹

Zwei konflikträchtige Faktoren werden von den Büchern gar nicht oder nur vage und kaum verständlich angesprochen: zum einen die zeitgleich bedeutsame Politisierung bzw. das Bemühen um politische Partizipation unterer Schichten. Deutsche und polnische Arbeiter waren nicht nur im Hinblick auf Arbeitsplätze Konkurrenten, sondern auch wenn es um politische Präsenz und Vertretung ging.⁴⁰ Das wird in *Zeiten und Menschen* über verschiedene Wahlstrategien deutlich gemacht.⁴¹

Eine weitere Quelle von Konflikten und Missverständnissen betrifft die zeitgleiche Nationsbildung bzw. die Entwicklung eines „nationalen Zusammengehörigkeitsbewusstseins“⁴² auf polnischer Seite.⁴³ Dass „Nation“ und „nationale Identität“ für polnische Zuwanderer als Volk ohne Nation eine andere Bedeutung hatten, wird ebenso wenig thematisiert wie das Zusammenwirken beider Prozesse. Wenn solche Fragen überhaupt angesprochen werden, dann zumeist aus der Perspektive des deutschen hegemonialen Nationalstaates – auch dann, wenn die entsprechende Politik unerschwinglich verurteilt wird.

³⁹ Vgl. Kossert, „Kuzorra, Szepan und Kalwitzki“, in: Dahlmann u. a., *Schimanski, Kuzorra und andere*, 169–181, hier 172.

⁴⁰ Vgl. zu Wahlverhalten und -strategien der katholischen Polen Brian McCook, „Polnische industrielle Arbeitswanderer im Ruhrgebiet (›Ruhrpolen‹) seit dem Ende des 19. Jahrhunderts“, in: Klaus J. Bade u. a. (Hg.), *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, 2. Aufl., Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2007/2008, 870–878, hier 876.

⁴¹ Lenzian, *Zeiten und Menschen*, 79.

⁴² Hackmann und Kopij-Weiß, *Nationen in Kontakt und Konflikt*, 64.

⁴³ Gerade auch in Reaktion auf die Germanisierungspolitik in den polnischsprachigen Ostprovinzen Preußens oder auch auf die Russifizierungspolitik im russischen Teilungsgebiet, vgl. ebd., 64 und 69.

Überhaupt nicht erwähnt wird die Tatsache, dass eine Migrationsbewegung bis Mitte des 19. Jahrhunderts auch von West nach Ost stattfand und Einwanderungen von Deutschen aus Hessen, dem Rheinland und der Pfalz einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Lodz zur Großstadt leisteten.⁴⁴ Ein Vergleich beider Kommunikationsräume wäre eine spannende Zugangsweise und könnte einen fruchtbaren Perspektivwechsel ermöglichen.

Es wird schließlich wenig darüber reflektiert, dass der Raum „Rhein und Ruhr“ nicht nur ein konfliktreicher Begegnungsraum war, sondern ebenso ein Kommunikationsraum. Warum wäre das für den Geschichtsunterricht insbesondere in einem Inhaltsfeld zu „Erfahrung mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ wünschenswert? Es könnte so gezeigt werden, dass gerade für das 19. und 20. Jahrhundert gilt, dass „Europa in Bewegung“ war, dass es vielfältigen Kulturtransfer in alle Richtungen gegeben hat, dass gleichzeitig mit der zunehmenden Bedeutung von Nationen und Grenzziehungen zwischen nationalen Räumen auch ein reger internationaler und transnationaler – europäischer und weltweiter Austausch an Menschen, Waren und Ideen stattgefunden hat, der durch den Ersten Weltkrieg in fataler Weise abbrach. Wenn heute polnische Elemente im Ruhrgebiet – von Namen über Läden, Speisen, Feste und Vereine – als selbstverständlich wahrgenommen werden – dank einer sukzessiven beidseitigen Akkulturation – und die geschichtskulturelle Diskussion, die „Ruhrpolen“ als „Erinnerungsort“ des Ruhrgebietes thematisiert, dann könnte auch eine alltagskulturelle polnische Präsenz seit dem 19. Jahrhundert über Quellen verdeutlicht werden. Sylvia Haida zählt für 1904 „600 polnische Läden, 100 Schuster, 70 Metzger, zehn Restaurants, 70 Buchhandlungen, drei Verlage und zwei polnische Banken“ im Ruhrgebiet auf.⁴⁵ Das alles waren Begegnungs- und Kommunikationsräume, ebenso wie Taubenzuchtvereine oder Kleingärtnervereine, deren Mitgliederlisten noch wenig nach Herkunft der Mitglieder befragt wurden.⁴⁶ Solche Informationen und Quellen, wenn möglich ergänzt durch Ego-Dokumente oder Belege von deutsch-polnischen Ehen,⁴⁷ könnten noch mehr Normalität und eine breitere Wirksamkeit des Miteinanderlebens aufzeigen, als es in den meisten Büchern durch den Hinweis auf deutsch-polnische Fußballmannschaften geschieht.

⁴⁴ Vgl. ebd., 195f.

⁴⁵ Haida, *Die Ruhrpolen*, 13.

⁴⁶ Vgl. ebd., 60 und Britta Lenz, „Vereint im Verein? Städtische Freizeitkultur und die Integration von polnischen und masurischen Zuwanderern im Ruhrgebiet zwischen 1900 und 1939“, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 46 (2006), 183–203.

⁴⁷ Vgl. Kleßmann, *Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet*, 73 und 280.

Unsere Ausgangsthese kann also für die nähere Analyse bestätigt wie differenziert werden: Die asymmetrische, hegemoniale Nationsgeschichte dominiert das Narrativ über deutsch-polnische Kontakte, jedoch werden immer wieder sowohl „Polen“ als Akteure der Geschichte angesprochen, wie auch Beziehungen zwischen und eine gegenseitige Wahrnehmung von Polen und Deutschen in den Blick genommen. In Oberstufenbänden wird dabei hin und wieder mehr oder weniger explizit zum Nachdenken darüber angeregt, dass „deutsch“ oder „polnisch“ ebenso wie die jeweiligen Attributierungen als „fremd“ oder „eigen“ Zuschreibungen sind.

Wenn der Maßstab der „Empfehlungen“ damit letztlich nicht völlig zufriedenstellend erfüllt wird, so sollten die Restriktionen, denen Schulgeschichtsbücher unterliegen, im Blick behalten werden. Die gelungenen Passagen in einigen Schulbüchern zeigen jedoch, dass es selbst auf knappem Raum möglich ist, eine symmetrischere Geschichte zu präsentieren.

Literatur

- Arnold, Klaus, Markus Behmer und Bernd Semrad (Hg.). *Kommunikationsgeschichte. Positionen und Werkzeuge. Ein diskursives Hand- und Lehrbuch*, Berlin: LIT Verlag, 2008.
- Beck, Klaus. *Kommunikationswissenschaft*. 5. überarb. Aufl., Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2017.
- Burkart, Roland (Hg.). *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. 7. durchgesehene und aktual. Aufl., Wien: new academic press, 2014.
- Das waren Zeiten 1. Unterrichtswerk für Geschichte*. Bd. 1 für die Jahrgangsstufen 7 und 8. Ausgabe BE, BB. Björn Onken, bearb. von Martin Brendebach, Martin Buchsteiner, Sabine Hillebrecht, Felix Hinz, Marlene Krause, Wolf Marx, Thomas Must, Björn Onken, Jürgen Schallmann, Stefanie Thim unter Beratung von Antje Hoffmann. 2017, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-661-31001-5.
- Das waren Zeiten 2. Unterrichtswerk für Geschichte*. Bd. 2 für die Jahrgangsstufen 9 und 10. Ausgabe BE, BB. Björn Onken, bearb. von Rafet Aydogan, Markus Brogl, Verena Bublies, Martin Buchsteiner, Brigitte Dehne, Axel Gebauer, Christian Grieshaber, Sabine Hillebrecht, Thomas Must, Sven Neeb, Björn Onken, Markus Reinbold unter Beratung von Antje Hoffmann. 2017, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-661-31002-2.

- Das waren Zeiten 2. Vom Mittelalter zum Ersten Weltkrieg. 7./8. Jahrgangsstufe.* Ausgabe NRW. Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.), Bearb. Dieter Brückner, Harald Focke, Heinrich Hirschfelder, Detlev Kraack mit Beiträgen von Peter Adamski und Martins Tschirner; Berater: Achim Jaeger, Stephani Overhage, Bruno Reuter. 2009, Bamberg: C.C. Buchner, ISBN 978-3-7661-4792-9.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 1: Von der Vorgeschichte bis zum Ende des Mittelalters.* Ausgabe N. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1977 (Druck 1991), Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-110701-7.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 1.* Ausgabe für BE, BB, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. Bearb. Michael Gollert, Martin Mirwald, Volker Punzel, Gabriele Reißmann, Uta Usener, Anke Walzer-Mirwald. 2006, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-140726-6.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 2: Europäische Weltgeschichte bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts.* Ausgabe N. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1978 (Druck 1991), Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-110702-5.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 2: Europäisches Mittelalter.* Ausgabe BB, MV, SN, ST, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1991, Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-140702-9.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 3: Europäische Weltgeschichte bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts.* Ausgabe BB, MV, SN, ST, TH. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. 1991, Braunschweig: Westermann, ISBN 3-14-140703-7.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Schülerband 7/8. Vom Beginn der Neuzeit bis zum deutschen Kaiserreich.* Ausgabe BB. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld. Bearb. von Manfred Albrecht, Frank Gerstenberg, Anke Huschner, Monika Lenniger, Volker Punzel, Gabriele Reißmann, Uta Usener. 2009, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-140757-0.
- Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.). *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen*, Göttingen: V&R unipress, 2012.
- Geschichte und Geschehen. Einführungsphase Oberstufe NRW. 10. Schuljahr.* Christine Dzubieli u. a. 2014, Stuttgart: Klett, ISBN 978-3-12-430103-1.

- Hackmann, Jörg und Marta Kopij-Weiß. *Nationen in Kontakt und Konflikt. Deutsch-polnische Beziehungen und Verflechtungen 1806–1918* (= WBG Deutsch-Polnische Geschichte. Bd. 3), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014.
- Haida, Sylvia. *Die Ruhrpolen. Nationale und konfessionelle Identität im Bewusstsein und im Alltag 1871–1918*, Bonn: Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, 2012. <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2012/3073/3073.pdf>, zuletzt geprüft am 14. Februar 2018.
- Hoffmann, Johannes. „Die Masuren und Posener Polen als Erwerbsmigranten im kollektiven Gedächtnis des Ruhrgebiets heute“, in: *Schimanski, Kuzorra und andere. Polnische Einwanderer im Ruhrgebiet zwischen der Reichsgründung und dem Zweiten Weltkrieg*, Dittmar Dahlmann u. a. (Hg.), Essen: Klartext, 2005, 277–286.
- Horizonte. Geschichte Einführungsphase NRW*. Ulrich Baumgärtner u. a. 2014, Braunschweig: Westermann, ISBN 978-3-14-111341-9.
- Kleßmann, Christoph. *Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870–1945: soziale Integration und nationale Subkultur einer Minderheit in der deutschen Industriegesellschaft*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1978.
- Kossert, Andreas. „Kuzorra, Szepan und Kalwitzki: Polnischsprachige Masuren im Ruhrgebiet“, in: *Schimanski, Kuzorra und andere. Polnische Einwanderer im Ruhrgebiet zwischen der Reichsgründung und dem Zweiten Weltkrieg*, Dittmar Dahlmann u. a. (Hg.), Essen: Klartext, 2005, 169–182.
- Kursbuch Geschichte. Einführungsphase NRW*. Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh. 2014, Berlin: Cornelsen, ISBN 978-3-06-064443-8.
- Lenz, Britta. „Vereint im Verein? Städtische Freizeitkultur und die Integration von polnischen und masurischen Zuwanderern im Ruhrgebiet zwischen 1900 und 1939“, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 46, 2006, 183–203.
- Lübke, Christian. „Ostkolonisation, Ostsiedlung, Landesausbau im Mittelalter. Der ethnische und strukturelle Wandel östlich von Saale und Elbe im Blick der Neuzeit“, in: *Ostsiedlung und Landesausbau in Sachsen. Die Kührener Urkunde von 1154 und ihr historisches Umfeld*, Enno Bünz (Hg.), Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, 467–484.
- Maletzke, Gerhard. *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*, Opladen: Springer VS, 1998.
- McCook, Brian. „Polnische industrielle Arbeitswanderer im Ruhrgebiet (→Ruhrpolen) seit dem Ende des 19. Jahrhunderts“, in: *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17.*

Jahrhundert bis zur Gegenwart, Klaus J. Bade u. a. (Hg.), 2. Aufl., Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2007/2008, 870–878.

Online-Fassung des Kernlehrplans Geschichte für die Gymnasiale Oberstufe (Inkraftsetzung vom 1.8.2014),

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/geschichte-klp/kompetenzen/index.html>, zuletzt geprüft am 14. Februar 2018.

Online-Fassung des Vorläufigen Rahmenlehrplans für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg (gültig ab 1. August 2011),

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/Rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Geschichte-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf, zuletzt geprüft am 19. April 2018.

Schmidt, Siegfried J. „Kommunikationstheorie“, in: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Ansgar Nünning (Hg.). 5., aktual. und erw. Aufl., Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 2013, 389–393.

Stefanski, Valentina Maria. „...und bin sehr dankbar für die Gelegenheit an der Bekämpfung des Polenthums mitarbeiten zu können“. Polnische Arbeitsmigranten und die preußische Obrigkeit“, in: *Schimanski, Kuzorra und andere. Polnische Einwanderer im Ruhrgebiet zwischen der Reichsgründung und dem Zweiten Weltkrieg*, Dittmar Dahlmann u. a. (Hg.), Essen: Klartext, 2005, 37–50.

Traba, Robert. „Widerstreit der Interessen, Explosion der Emotionen: ein halbes Jahrhundert deutsch-polnischer Beziehungen vor 1939“, in: *Grenzerfahrungen. Jugendliche erforschen deutsch-polnische Geschichte*, Alicja Wancerz-Gluza (Hg.), 3. Aufl., Hamburg: Körber Stiftung, 2003, 23–28.

Zeiten und Menschen. Geschichte. Einführungsphase Oberstufe NRW. Hans-Jürgen Lenzian. 2014, Paderborn: Schöningh, ISBN 978-3-14-024946-1.

Edukace o migraci v geografii na českých školách: přínosy, výzvy a příklady
[Geographieunterricht zum Thema Migration an tschechischen Schulen: Nutzen, Herausforderungen und Beispiele]

(Lenka Pavelková)

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit dem Thema Migration im Geographieunterricht an tschechischen Schulen und dessen Potential, den Gedankenhorizont der SchülerInnen zu weiten. Das größte Positivum stellt die Interdisziplinarität des Themas Migration dar, denn bei der Betrachtung von Migration finden Kenntnisse aus vielen Unterrichtsfächern Anwendung: dies sind vor allem Geschichte und Geographie, aber auch Gesellschaftswissenschaften und Medienerziehung. Er werden diverse Herausforderungen erörtert, die beim Unterricht über Migration auftreten können, da es in Tschechien gegenwärtig ein stark politisiertes Thema ist und häufig von populistischen Politikern missbraucht wird.

Im zweiten Teil des Artikels werden Aktivitäten vorgestellt, die Lehrkräfte dazu nutzen können, ihren Unterricht zum Thema Migration so zu gestalten, dass er über die reinen Fakten darüber, welche Menschen wohin migrieren, hinausgeht. Der Unterricht sollte vielmehr für die SchülerInnen einen realen Mehrwert bringen und sie auch in weiteren Lebensbereichen bilden.

Úvod

Migrace je jedno z důležitých témat výuky. Vzhledem ke svému charakteru patří nejen do výuky geografie, ale také historie, ekonomie, politologie, sociologie a dalších věd. V rámci základního a středního vzdělávání na českých školách se téma migrace objevuje zejména v hodinách zeměpisu¹ a dějepisu, případně ve společenských vědách či výuce jazyků.

V posledních letech je ve zvyku říkat, že téma migrace je dnes aktuální a proto by se mělo učit. Pravdou ale je, že toto téma bylo vždy aktuální: migrace je nedílnou součástí lidské historie i současnosti a jako taková rozhodně do výuky patří. Zneužívání tohoto tématu populistickými politickými subjekty² pouze posiluje nutnost o tomto tématu mluvit.

¹ Viz článek Barbary Baarové, *Migrace v české geografické edukaci*, v tomto sborníku.

² Příkladem tohoto jevu mohou být poslední prezidentské volby v Česku (březen 2018), kdy jeden z kandidátů na svých plakátech voliče přesvědčoval, že je ochrání proti imigrantům. Formulace a

Zařazení tématu migrace do výuky poskytuje mnoho příležitostí, jak žáky obohatit. Vzhledem k politizaci tématu v současnosti bohužel přináší i rizika či problémy a může proto být pro učitele tématem obtížnějším. Následující příspěvek shrnuje přínosy a rizika tohoto tématu a přináší také tipy na konkrétní aktivity, které lze ve výuce využít.

Migrace jako edukační téma

Migrace je tématem multidisciplinárním. Týká se pohybu v prostoru, a proto nejlépe zapadá do geografie, resp. zeměpisu. Migrační trendy se ale vyvíjejí v čase a jsou závislé na celkovém dění, odrážejí změny ve společnosti a reagují na významné události, jako jsou války, revoluce, vzniky států – migrace je tedy i tématem historickým. Je také propojena s hospodářskou situací regionů či států a také se situací politickou. Multidisciplinarita tématu může být komplikací v uchopení výuky, ale přináší i velký potenciál v rozvoji schopnosti studentů myslet v širších souvislostech a vnímat dynamiku vývoje společnosti. Při studiu migrace se studenti učí chápat socioekonomické rozdíly, uvědomují si dopady politických konfliktů na životy konkrétních lidí a jsou vedeni k tomu, aby pochopili, jaké faktory člověk zvažuje, když se o migraci rozhoduje. Za pomoci použití historických materiálů, filmů, učebnic i médií má student příležitost poznat a pochopit rozdíly mezi zkušenostmi různých typů migrantů či migrantů v minulosti a dnes.

Studium migrace přináší dobrou příležitost naučit se práci s dostupnými daty a informacemi – statistikami oficiálních institucí, výzkumnými texty, grafy, tabulkami, mediálními výstupy – a kriticky posuzovat jejich zdroje. To zahrnuje mimo jiné schopnost jít do hloubky, hledat primární zdroje a kriticky hodnotit konkrétní mediální výstupy a samozřejmě také falešné informace a hoaxy.

V současné době je samozřejmě (mezinárodní) migrace z mnoha důvodů „horkým“ tématem, které je různými způsoby zneužíváno v politice a nezdědka zkreslováno médii. Potřeba učit o migraci proto není ani tak dána tím, že se momentálně jedná o tzv. aktuální téma, ale tím, že je v dnešní situaci vypjatých politických debat a společenských vztahů (všude ve světě) nutné upozorňovat studenty na důležité souvislosti a „objektivní“ fakta a orientovat se v záplavě informací, ať už pravdivých či falešných, a používat správnou terminologii bez emotivních zabarvení (smutným příkladem tohoto jevu je určitě degradace pojmu „uprchlík“ v mnoha zemích Evropy

grafická úprava naznačovaly, že imigranti jsou obrovská hrozba a je potřeba se proti nim důrazně bránit. Kromě relativně nízkého počtu imigrantů v Česku byl plakát jasnou mystifikací i tím, že prezident o imigrační politice státu nerozhoduje. Přesto plakáty a podobná hesla fungovaly.

téměř na nadávku). Tuto schopnost samozřejmě studenti mohou následně uplatnit u jakéhokoliv tématu a stávají se tak aktivními občany, nikoliv jen pasivními příjemci přívalu slov z médií a od politiků.

V rámci studia migrace by se měli studenti dozvědět, jaké jsou hlavní migrační proudy a proč a jaká je migrační situace jejich země (kdo přichází, kdo odchází, odkud a kam, orientační počty, proměny v čase). Je také velmi důležité se zamyslet nad důvody, které vedou jedince k migraci (což většinou studenti zvládnou vymyslet sami). Dnes se často o migrantech hovoří tak, jako by se jen tak z nudy rozhodli urazit tisíce kilometrů, aby se mohli veselit v bohaté zemi.³ Pravdou ale je, že málokdo se rozhodne k migraci „jen tak“, většinou je migrace výsledkem zvažování mnoha možností a okolností – patří sem rodinná situace, situace na trhu práce, míra demokracie atd. Pro mnoho lidí je rozhodnutí přestěhovat se do jiné země velmi bolestivé a stěhování samo o sobě náročné. Empatie vůči tomuto rozhodování je pak velmi důležitou součástí studia migrace a je opět aplikovatelná i v jiných životních situacích a v jiných oborech.

Integrace jako edukační téma

K tématu migrace samozřejmě patří i téma integrace, konkrétně tedy integrace migrantů v cílové zemi (a případně integrace navrátilivších se migrantů v jejich domovské zemi). Pro fungování společnosti je přirozeně nutná integrace všech obyvatel do jednoho funkčního celku a migranti do tohoto celku také musí zapadnout. Docílit toho mohou jednak vlastní aktivitou a jednak díky přijetí ze strany většiny – integrace je totiž procesem dvousměrným a bez vstřícnosti většiny se menšina nikdy integrovat nezvládne,⁴ což potvrdila i Evropská komise ve svém prohlášení z června 2016.⁵ Se studenty je tedy v tomto případně vhodné pracovat na porozumění situaci migranta, uvědomit si, co všechno musí zvládnout a s čím mu může pomoci jeho okolí. Konkrétní

³ Příkladem může být výrok prezidenta Miloše Zemana z října 2015, ve kterém označil uprchlíky za „mladé muže s iPhony, kteří mají v druhé kapse tisíce eur nebo tisíce dolarů“. O tomto projevu informoval například internetový server idnes.cz: https://zpravy.idnes.cz/zeman-deti-slouzi-jen-jako-zivy-stit-uprchlikum-co-souciti-nezaslouzi-1kt-/domaci.aspx?c=A151025_113741_domaci_kop, naposledy citováno 17. dubna 2018.

⁴ Například Wolfgang Bosswick a Friedrich Heckmann, *Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2006, 1–16. Přístupné na: http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf, naposledy citováno 17. dubna 2018.

⁵ European Commission, *Communication from the Commission of the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Přístupné na: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf, naposledy citováno 17. dubna 2018.

kroky a nástroje integrace je se studenty možno vymýšlet na státní úrovni, úrovni města, ale i školy. Studenti společně mohou vymyslet odpověď na otázku „Co mohu já jako student udělat, aby se můj nový spolužák ze zahraničí cítil dobře?“

Je také důležité věnovat se tomu, co se stane, pokud integrace nefunguje (opět se netýká jen integrace migrantů, ale všech skupin obyvatel) – co to znamená pro jednotlivce a pro celou společnost. Díky tomu mohou studenti pochopit, proč je integrace důležitá a proč je smysluplné k ní přistupovat aktivně a také do ní investovat finanční prostředky.

Příležitosti pro výuku

Kromě samotných vědomostí z oblasti migrace (počtů migrantů atd.) přináší migrace do výuky a pro studenty také další přínosy, například vnímat svět v souvislostech. Chápání toho, proč lidé odcházejí z Ukrajiny, nám pomůže pochopit situaci Ukrajiny, její ekonomickou situaci, politickou a nutně nám také přinese základní představu o historii této země. Stejně tak nám toto vnímání může pomoci pochopit dopad konkrétních politických rozhodnutí na konkrétní lidi – mezi taková rozhodnutí může patřit omezení vydávání víz, ale i rozhodnutí o vojenském zásahu v nějaké zemi. Díky práci s příběhy migrantů se tato obecná rozhodnutí promění v naprosto reálnou a představitelnou akci s konkrétními důsledky. Události z hodin dějepisu pak také dostanou nový rozměr – bitvy najednou neznamenají jen čísla a letopočty, ale promění se ve skutečné události, které způsobily ztráty na životech, migraci obyvatel apod.

Dalším přínosem je kulturní obohacení – například v podobě studia kultury migrantů ve vlastním státě. V případě Česka se můžeme zabývat například vietnamskou kulturou a náboženstvím, které by studentům jinak mohly být poměrně vzdálené. Do těchto aktivit se pak mohou zapojit i studenti s migrační historií a mohou tak prezentovat svoji kulturu a sdílet ji se svými spolužáky.

Přínosem je samozřejmě i samotný proces studia migrace, zahrnutí nových materiálů a aktivit (typy viz níže), které vedou studenty k orientaci v informacích, formulaci argumentů a empatii k ostatním lidem a kulturám.

Výzvy pro výuku

Jako každé téma, i téma migrace přináší do výuky také určitá rizika či komplikace. V dnešní době, kdy je migrace tématem zpolitizovaným a často dosti zkresleně prezentovaným, nám hrozí zejména práce s negativními či zjednodušenými názory

přejatými od rodičů a z médií. Studenti mohou být předpojatí vůči diskuzi na téma migrace, mohou se vyjadřovat opovržlivě o migrantech apod. Taková situace je samozřejmě nepříjemná, ale vlastně v sobě nese i příležitost, kterou je právě práce s předsudky a s přejímáním názorů od jiných. Učitel má v tomto případě studenty nasměrovat na primární zdroje informací a naučit je o tématu uvažovat samostatně a udělat si vlastní názor na základě relevantních zdrojů informací.

Bohužel častým problémem také je, alespoň v českém prostředí, předpojatost a nedůvěra k tomuto tématu, ze strany rodičů, ale i některých učitelů. Připravíte-li pro studenty workshop na téma migrace, může se snadno stát, že budete vnímáni jako propagátoři migrace, kteří chtějí otevřít hranice všem migrantům.

Posledním rizikem či komplikací je v tomto případě práce se studenty-migranty ve třídě. Je vždy třeba citlivě vyhodnotit, jak bude daný student na téma reagovat, zda se bude chtít zapojit (například přípravou referátu o své zemi) anebo bude chtít raději zůstat v pozadí. Zde vstupuje do hry mnoho faktorů – například to, zda je student jediný migrant ve třídě/škole, z jaké země přišel, jak dobře mluví česky a zejména to, jaké byly okolnosti odchodu ze země původu (velmi specifická je situace uprchlíků).

Tipy na aktivity na téma migrace

Do nedávna bylo téma migrace v českém prostoru poměrně okrajové. V souvislosti s migrační vlnou do Evropy v posledních letech se tato situace změnila. Pro migranty samotné je tato změna spíše negativní (v důsledku negativního vnímání migrace), je zde ale i pozitivum: více materiálů a popularizačních textů na téma migrace. Mnoho organizací i jednotlivců v Česku se v důsledku negativních projevů politiků i obyvatel ve vztahu k migraci rozhodlo zpracovat toto téma a poskytnout tak nejen učitelům materiály ke studiu. V této části článku jsou uvedeny některé typy aktivit, které je možné v rámci výuky migrace využít. Tyto aktivity je samozřejmě možné všemožně upravovat a jejich výčet není zdaleka úplný.

Práce s médii – kritická analýza

V rámci této aktivity studenti pracují s různými mediálními výstupy na téma migrace a jejich úkolem je vyhodnotit kvalitu daného výstupu, včetně fotek, volby titulku a uvádění zdrojů. Ideální je poskytnout studentům nejen různé typy výstupů (články, videa), ale také výstupy z různých typů médií – například z veřejnoprávní televize, z bulvárních novin, z novin či televize napojených na nějakou politickou stranu apod.

Rozbor konkrétního výstupu pak může vést k obecnějšímu zamyšlení na téma funkce a objektivitě médií. Podobně lze zařadit i práci s hoaxy a jejich vyvracení na základě důvěryhodných informací.

Práce s daty

V dnešním světě existuje informací neuvěřitelné množství – nejtěžším úkolem je mnohdy orientace v nich a výběr toho, co je pro nás relevantní. Se studenty tedy můžeme tuto dovednost rozvíjet tak, že jim poskytneme primární data (například oficiální statistiky), v kterých musí najít konkrétní informace. V případě migrace to mohou být například data Českého statistického úřadu sledující počty obyvatel s cizím státní příslušností.⁶ Při práci s daty se studenti naučí (přibližné) počty migrantů, hlavní země původu apod. a zároveň se učí informace hledat, nespoléhat se na ostatní a ověřovat si, co slyší či čtou jinde. Jako součást aktivity je také vhodné zařadit diskuzi na téma výhod a nedostatků primárních dat. Studenti mohou úkol zpracovat samostatně (i za domácí úkol) anebo ve skupině. Data jim učitel také může připravit (vybrat některá konkrétní data, tabulky, grafy) anebo je nechat úplně samostatně hledat na internetu a v knihách.

Rodinná migrační historie

Tato aktivita je vhodná za domácí úkol. Studenti mají za úkol zjistit, kdo z jejich rodiny kdy, kam a proč migroval (například dědeček se odstěhoval z jednoho města do druhého na studia, potkal tam babičku a už tam zůstal). Zjištění mohou studenti zpracovat formou textu, koláží či obrázkem. Možností je také zpracování kartogramu pro celou třídu, kde budou zakresleny migrační proudy členů rodiny (velmi pravděpodobně se zde ukážou i obecně platné tendence jako je stěhování do větších měst atd.).

Cílem této aktivity je přemýšlet o tom, že většina lidí má nějakou, byť malou či vzdálenou, zkušenost s migrací. Zároveň se studentům propojí teoretické znalosti s konkrétními situacemi a osobami v rodině, což posiluje nejen zapamatování těchto teoretických znalostí, ale také větší pochopení pro migraci celkově.

Role-play čili hraní určitých rolí

⁶ Český statistický úřad – www.czso.cz. Metodika sčítání je uvedena zde: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Aktivita typu role-play jsou velmi účinnou metodou, jak se vžít do kůže někoho jiného a tedy pochopit určitou situaci z jiného úhlu pohledu. Ne všichni studenti jsou pro tyto aktivity dostatečně kreativní, proto je dobré jejich roli vždy co nejvíce konkretizovat, aby věděli, co mají dělat.

V rámci studia migrace lze zařadit například role-play na téma vytváření migrační politiky státu, kde studenti zastávají roli různých aktérů ve společnosti (premiér, ministr, vědec, sociální pracovník, zástupce odborů atd.) a snaží se dojít k základním parametrům nového imigračního zákona. Je dobré zadat role dopředu tak, aby měli studenti možnost si vyhledat potřebné informace a byli na svoji roli připraveni. Další variantou je mezinárodní konference o migraci, kde studenti reprezentují světové státy, které se snaží domluvit mezinárodní dohodu na téma migrace. Zde je samozřejmě vhodné volit státy v různé migrační situaci – například USA, Mexiko, Filipíny, Itálii atd.

Kooperativní hra: rodina v Česku

V rámci této hry tvoří skupiny studentů rodiny, které se přistěhovaly do Česka (či jiné země). Každá rodina má několik členů s přesně zadanou rolí a má společně vymyslet plán toho, jak bude v Česku fungovat – co je potřeba zařídit, kdo to udělá, jaké problémy bude nutné překonat. Tato aktivita opět posiluje představivost a empatii, zároveň procvičuje praktické uvažování o tom, co je potřeba pro každodenní život (najít práci, školu pro děti, bydlení, nostrifikace vzdělání, kurzy češtiny aj.).

Konkrétní příklad je uveden v tabulce 1.

Počet členů:		5	
Země původu:		Kazachstán	
Rodný jazyk:		kazaština	
Další jazykové znalosti:		ruština, několik slov česky	
Důvod odchodu:		diskriminace z důvodu politických názorů a špatná situace na trhu práce	
Člen rodiny	Věk	Povolání v Kazachstánu	Další informace
matka Alina	35	učitelka	4 roky na rodičovské dovolené, pak nemohla

			najít práci
otec Petr	40	právník	v posledních letech nemohl z politických důvodů pracovat
syn Alex	7	žák 1. třídy	
dcera Olga	5	mateřská školka	
babička Marija	75	v důchodu	původním povoláním byla cukrářka

Tabulka 1: Kooperativní hra: rodina v Česku

Získali byste české občanství?

Tuto aktivitu lze realizovat formou zábavné hry, jejímž cílem je získat občanství nového státu (v našem případě Česka). V rámci hry musí studenti splnit několik podmínek, které jsou analogické k podmínkám pro získání českého občanství: doba pobytu (5 let trvalého pobytu), ekonomické zajištění (zejména zaměstnání), v pořádku odvody a daně za celou dobu pobytu, čistý trestní rejstřík, zkouška z češtiny na úrovni B1 a zkouška z českých reálií. Některé úkoly budou samozřejmě jen nepřímo vztaženy k jednotlivým podmínkám (př. doba pobytu), ale test z češtiny a z reálií je k dispozici online, studenti si jej tedy mohou zkusit napsat. Na vyplnění testu pak může navázat diskuze nad obtížností a zaměřením těchto otázek (Je nutné, aby toto každý věděl? Vědí to Češi?).

Cílem této hry je jednak uvědomit si, jak funguje občanství a že jej lze získat i jinak než při narození, ale také si uvědomit nároky, které na migranty klademe (a někdy je sami nesplňujeme).

Příručka Hello Czech Republic

Původní verze materiálu, který byl vytvořen pro Švédsko (Hej Sverige) v roce 2014⁷, pro Česko ji v roce 2015 adaptovala organizace Meta o.p.s. ve spolupráci s UNHCR⁸. Příručka se zaměřuje na téma uprchlictví a obsahuje komplexní metodiku na práci

⁷ Webový portál Hej Sverige je zde: <http://www.hejsverige.nu/en>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

⁸ Příručka je ke stažení na stránkách organizace Meta o.p.s. <http://www.meta-ops.cz/metodicke-avukove-materialy#Hello>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

s tímto tématem, aktivity k tématu, komiks a také film. Vše je přizpůsobené pro děti a mládež.

Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo shrnout migraci jako edukační téma (nejen) v geografii. Postupně byly zde prezentovány přínosy výuky tohoto tématu pro studenty, v druhé části pak byly uvedené příklady některých aktivit, které mohou sloužit učitelům (ale i třeba rodičům) v práci s tímto tématem. Každá z těchto aktivit rozvíjí nejen vědomosti přímo o tématu migrace, ale rozvíjí také další dovednosti, které mohou studenti aplikovat i v jiných předmětech a hlavně dále ve svém životě mimo školu.

Citované a užitečné odkazy

Český statistický úřad, www.czso.cz, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Český statistický úřad, metodika sčítání, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Čeština pro cizince, informace o zisku českého občanství, http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs_CZ, naposledy citováno 10. března 2018.

Člověk v tísni – Migrace v souvislostech, <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech>, naposledy citováno 10. března 2018.

Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat>, naposledy citováno 10. března 2018.

Meta o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, materiály ke stažení: <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy#Hello>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Meta o.p.s., metodická příručka Hello Czech Republic – Doma v nové zemi, <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy#Hello>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Webový portál Hej Sverige, <http://www.hejsverige.nu/en>, naposledy citováno 17. dubna 2018.

„Zeman: Děti slouží jen jako živý štít uprchlíkům, kteří nezaslouží soucit“, https://zpravy.idnes.cz/zeman-deti-slouzi-jen-jako-zivy-stit-uprchlikum-co-souciti-nezaslouzi-1kt-domaci.aspx?c=A151025_113741_domaci_kop, naposledy citováno 17. dubna 2018.

Seznam použité a doporučené literatury

- Bosswick, Wolfgang a Friedrich Heckmann. *Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities*, Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2006. Přístupné na: http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf, naposledy citováno 17. dubna 2018.
- Brouček, Stanislav a Tomáš Grulich (Hg.). *Nová emigrace z České republiky po roce 1989 a návratová politika*, Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2014.
- Brouček, Stanislav. *The Visible and Invisible Vietnamese in the Czech Republic*, Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2016.
- Drbohlav, Dušan et al. *Migrace a (i)migranti v Česku – Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*, Praha: SLON, 2010.
- Drbohlav, Dušan a Marta Jaroszewicz (Hg.). *Ukrainian Migration in Times of Crisis: Forced and Labour Mobility*, Praha: Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- European Commission. *Communication from the Commission of the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the integration of third country nationals*, Brussels, 2016. Přístupné na: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf, naposledy citováno 17. dubna 2018.
- Freidingerová, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě*. SLON: Praha, 2014.
- King, Russel et al. *The Atlas of Human Migration*. London: Earthscan, 2010.
- Uherek, Zdeněk et al. *Migrace – Historie a současnost*, Praha: Občanské sdružení PANT, 2016.

Migrace v českém kurikulu a učebních materiálech pro geografickou edukaci
[Das Thema Migration in tschechischen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für
Geographie]

(Barbara Baarová)

Abstract

Der Artikel beinhaltet eine Analyse des Lehrstoffs zum Thema Migration in ausgewählten Unterrichtsmaterialien, die tschechischen Geographielehrkräften und ihren SchülerInnen zur Verfügung stehen. Der erste Teil befasst sich mit der Verortung des Themas in den tschechischen Lehrplänen für den Bildungsbereich Erdkunde in der Grundschule (in Tschechien Jahrgangsstufe 1–9) und den weiterführenden Schulen (ab Jahrgangsstufe 10). In den folgenden Abschnitten werden tschechische Geographielehrbücher für die zweite Stufe der Grundschule (Jahrgangsstufen 6–9) und weiterführende Schulen untersucht, ebenso wie Unterrichtsmaterialien für weiterführende Schulen und für den Bildungsbereich Heimatkunde der ersten Stufe der Grundschule (Jahrgangsstufen 1–5). Anschließend werden Unterrichtszeitschriften für Geographie, Materialien von Nicht-Regierungs-Organisationen sowie Schulatlanten analysiert. Der letzte Teil ist Statistiken im Geographieunterricht am Beispiel Migration gewidmet. Abschließend wird der Umfang und die Qualität der didaktischen Umsetzung des Lehrstoffes zum Thema Migration in den Unterrichtsmaterialien für den Geographieunterricht in Tschechien bewertet.

Úvod

Aktuálnost problematiky migrací, potažmo uprchlictví, je v posledních letech jedním z hlavních námětů evropské politické i společenské diskuse, která je tímto v čele zájmu všech druhů médií. Je třeba podotknout, že téma migrací je staré, jako lidstvo samo. Geografie se věnovala migracím vždy, ty se totiž objevují nejen v demografii, ale hlavně v historické, kulturní, regionální a politické geografii. Migrace jsou předmětem nejen kvantitativního výzkumu, ale také kvalitativního, kdy se studují dopady na společnost jak ve zdrojových, tak v cílových zemích. Díky migracím došlo k osídlování (či vysídlení) různých oblastí na světě a následně ke kulturním proměnám a k politickým střetům různých civilizací. V době komunismu byly mezistátní migrace v naší zemi potlačeny, resp. kriminalizovány, docházelo pouze k vnitřním migracím, přesídlování tzv. nepřizpůsobivých a nepohodlných, v bývalém Sovětském svazu

dokonce ke genocidnímu přestěhování celých etnik. O tom se však nepsalo a neučilo, výjimkou bývaly zmínky o stěhování lidí z nerozvinutých zemí do vyspělých. Jelikož se migrace zejména v poslední dekádě výrazně dotkly i středoevropského prostoru, jsme svědky mediálních střetů, které na nás působí jak kladně, tak záporně, mnozí lidé ztratili v celé problematice přehled nebo dokonce zájem o kritické hodnocení předkládaných informací. Tím se mnozí, a hlavně mladí lidé, dostávají do mediální pasti, která umožňuje snadné manipulování s názory. Přispívají k tomu i sociální sítě, kdy místo otevřené a demokratické diskuse se uživatelé uzavírají do názorových skupin a vzájemně se podporují ve svých myšlenkových proudech, neschopni objektivního posouzení celé situace. Tady se ukazuje, že role školy ve vzdělávání k výchově demokratického občana je nezastupitelná, je to platforma, kde i úzce názorově uzavřené skupiny jsou nuceny diskutovat, argumentovat a přemýšlet. Autoři učebnic sice postupně začínají reagovat na přítomnost nových migračních proudů v okolních státech i u nás a snaží se zařadit více témat, které by celou problematiku osvětlily, přesto ale musí aktivní učitel-geograf využít i jiných zdrojů, hlavně výukových materiálů a pomoci neziskových organizací, které nabízejí studijní opory a metodiky jak v tištěné, tak v elektronické podobě. V našem příspěvku proto nebude provedena analýza pouze učebnic zeměpisu, ale i ostatních materiálů – atlasů, časopisů a vzdělávacích portálů.

Téma migrace v českém kurikulu pro základní a střední školy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) byly schváleny ministerstvem školství v roce 2004, čímž byla základním školám uložena povinnost připravit nové školní vzdělávací programy (ŠVP) od září 2007. Přinesly pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků, kdy plány již nebyly prioritně zaměřeny na faktografii v jednotlivých předmětech, leč na dovednosti a znalosti, jež mají žáci získat napříč různými předměty. RVP byl od roku 2004 upravován celkem dvanáctkrát, naposledy v květnu 2017¹.

Národní ústav pro vzdělávání provedl výzkum kurikulární reformy a v roce 2011 zveřejnil nejen studii o monitoringu reformy, ale i o zjišťování kvality výuky formou rozvíjejících hospitací. Ve studii jsou uvedena doporučení pro praxi², která jsou stěžejní také pro aktivní pedagogy – geography, jelikož dále nabádají k větší provázanosti vzdělávacího obsahu, činností žáků a cílů výuky. V jednotlivých složkách vedení

¹ RVP pro základní vzdělávání, „Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti“, Národní ústav pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>, naposledy citováno 1. ledna 2018.

² Monitoring kurikulární reformy, „Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací“, Národní ústav pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/file/520/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

rozvíjející hospitace bylo poukázáno na nedostatečný zřetel k přesné práci s pojmem, což vede k nesprávnému stanovení cílů a následně nedostatečně didakticky uchopeným vazbám mezi vzdělávacím obsahem a skutečně plněným klíčovými kompetencím. Další rezervu vidí odborníci Národního ústavu pro vzdělávání v nedostatečné hloubce rozboru jednotlivých výukových situací, proto by se mělo prostřednictvím rozvíjejících hospitací zlepšovat dovednosti ředitelů a aktivních učitelů, přinášet dostatek příkladů z dobré praxe a alterací pro zlepšení výuky.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět připravuje žáky prvního stupně na specializovanější obory (původně předměty) na druhém stupni základních škol ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda*, *Výchova ke zdraví*. Téma migrací sice není implicitně uvedeno v kurikulu pro první stupeň základní školy, avšak v tematickém okruhu *Lidé kolem nás* se nacházejí mezi jinými i tyto očekávané výstupy: projevuje toleranci k odlišnostem (přednostem i nedostatkům) spolužáků i jiných lidí, poukáže v nejbližším společenském prostředí na změny, na základní globální problémy, významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, neshášenlivost mezi lidmi.³ V tomto tematickém okruhu (*Lidé kolem nás*) si žáci mají uvědomit význam vzájemné úcty, podstatu pomoci a solidarity mezi lidmi. Seznamují se s problémy celé společnosti i světa a to hlavně ve vzdělávacím oboru Vlastivěda (který se teprve na druhém stupni rozdělí do dvou předmětů – Zeměpisu a Dějepisu). Celý okruh tak vede žáky k prvotním dovednostem důležitým pro výchovu budoucího demokratického občana.

Jak již bylo uvedeno výše, na druhém stupni základní školy je vzdělávací obor Zeměpis zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*. Slovo migrace se sice ve výčtu očekávaných výstupů tohoto vzdělávacího oboru nevyskytuje, ale téma je obsaženo v doporučeném učivu tematického celku *Společenské a hospodářské prostředí*, které se má zabývat obyvatelstvem, tedy základními kvantitativními a kvalitativními demografickými charakteristikami a dále také aktuálními společenskými poměry současného světa.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia byl schválen v roce 2007 a prošel na rozdíl od výše popisovaného jen pěti úpravami, poslední v roce 2016. Vzdělávací obor Geografie je rovněž zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*. Mezi očekávanými

³ „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017“, Národní ústav pro vzdělávání, http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf, naposledy citováno 30. prosince 2017.

výstupy v tématickém okruhu *Sociální prostředí* se samozřejmě i zde, podobně jako ve výstupech pro základní školu, vyskytuje demografie :

...student zhodnotí na příkladech dynamiku vývoje obyvatelstva na Zemi, geografické a hospodářské aspekty působící na chování, pohyb, rozmístění a zaměstnanost obyvatelstva, analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská specifika...⁴.

Téma migrace se jako výukový obsah nenachází pouze ve vzdělávacím oboru Geografie (Zeměpis), ale vyskytuje se rovněž v tematických okruzích jednotlivých průřezových témat, které jsou interdisciplinární a prostupují celým školním vzděláváním. Příkladem je průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, kde v tématickém okruhu *Globální problémy, jejich příčiny a důsledky* je navrženo učivo: „...mezinárodní migrace a migrační politika, azylové a uprchlické hnutí...“⁵. Další tematické celky inklinující k migracím se nacházejí i v průřezovém tématu *Multikulturní výchova*. Ovšem v žádném z pěti průřezových témat nejsou uvedeny očekávané výstupy, žádné z nich se neomezuje na informace, ale mají pomoci stimulovat, ovlivňovat a korigovat postoje studentů. Jelikož se článek zaměřuje pouze na téma migrací ve výuce geografie, nebudou zde jednotlivá průřezová témata blíže rozpracována.

Je třeba položit si otázku, jaké jsou vzdělávací obsahy učebnic, pracovních sešitů a dalších studijních materiálů, aby učivo o migracích splňovalo nejen základní doporučení z kurikulárních dokumentů (samozřejmě včetně rozvíjení veškerých klíčových kompetencí), ale také inspirovalo učitele – geografy k dalšímu hledání alterací výukových situací, nových informací a dat k tématu migrací.

Migrace a české učebnice zeměpisu pro základní a střední školy

Výběr učebnic pro tento příspěvek byl jednoduchý, přestože se na českém trhu objevuje pestrá nabídka učebnic zeměpisu, počet nakladatelství nepřesahuje dvoumístné číslo. Byly vybrány ty učebnice, které se používají často (ať z důvodu finanční dostupnosti, oblíbenosti či atraktivitě) a které se zároveň zabývají migracemi z různých úhlů pohledu či v rozdílné kvantitě. Všechny analyzované učebnice zeměpisu pro 2. stupeň základní školy disponují k 31. prosinci 2017 platnou schvalovací doložkou Ministerstva školství,

⁴ „Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2016“, Národní ústav pro vzdělávání, 35, <http://www.nuv.cz/file/159>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

⁵ „Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2016“, Národní ústav pro vzdělávání, 72, <http://www.nuv.cz/file/159>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

mládeže a tělovýchovy. Jedná se o učebnice nakladatelství Fraus pro osmý ročník⁶, pro devátý ročník⁷ (dále jen Fraus 8, Fraus 9), nakladatelství Nová škola pod názvem Lidé a hospodářství⁸ (dále jen Nová škola) a Nakladatelství České geografické společnosti pod názvem Současný svět⁹ (dále jen NČGS). Pro střední školy je bohužel nabídka učebnic geografie velmi omezena, studenti a učitelé je používají zřídka (s výjimkou učebnic fyzické geografie). Žádná ze středoškolských učebnic geografie nedisponuje k 31. prosinci 2017 platnou schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Téma migrací je blíže popsáno v učebnici Nakladatelství České geografické společnosti pod názvem Hospodářský zeměpis – globální geografické aspekty světového hospodářství¹⁰ (dále jen Hospodářský zeměpis).

Vzdělávací obsah, učební úlohy a nonverbální prvky

Učebnice Fraus 8 určena pro čtrnáctileté žáky základních škol pojednává o migracích hned na dvou místech, a to v kapitole *Evropa – obyvatelstvo a osídlení* (v podkapitole *Migrace v Evropě*), a v kapitole *Česko – obyvatelstvo a osídlení* (v podkapitole *Proč a kam se přemísťujeme?*). Z učebního textu se žák dozví o velkých migračních vlnách v Evropě a jejich příčinách, o migračním přírůstku, a důsledku migrace – míšení obyvatelstva. Podstatně bohatší je zde obrazový materiál, v podkapitole *Migrace v Evropě* je 5 snímků: improvizovaná jídelna pro uprchlíky z Kosova v přístavu Drač z roku 1999, školní třída s žáky různých národností, portrét Erasma Rotterdamského, pohled na Naarden a snímek tabulky označující oddělení cizinecké policie, kde se cizinci musejí hlásit. Přínosný je samozřejmě i kartogram představující migrační proudy v současné Evropě a četnost migrantů, dále graf představující přirozený přírůstek a migrační přírůstek ve vybraných čtrnácti evropských zemích. Z učebních úloh prioritně vybíráme ty, které se vážou k nonverbálním prvkům. Je zde popsán stručný životopis Erasma Rotterdamského včetně měst jeho působnosti, žáci mají uvést, ve kterých státech tedy žil (dozvědí se rovněž, že je po něm pojmenován jeden z programů EU). Na snímek Naardenu navazuje připomínka Jana Ámose Komenského, žáci se mají pokusit charakterizovat jeho putování podle současných pohledů na migraci. U snímku

⁶ Milan Jeřábek et al., *Zeměpis 8 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2013.

⁷ Kolektiv autorů, *Zeměpis 9 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2008.

⁸ Petr Chalupa a Dana Hübelová, *Zeměpis. Lidé a hospodářství. Pracovní sešit*, Brno: Nová škola, 2012.

⁹ Josef Herink, Václav Valenta et al., *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha: NČGS, 2010.

¹⁰ Ivan Bičík et al., *Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství*, Praha: NČGS, 2017.

smíšeného třídního kolektivu jsou vyzváni, aby zhodnotili možnosti zapojení cizinců do pracovního procesu a společnosti v novém státě, dále mají sehrát dialog mezi domácími a imigranty. Z ostatních učebních úloh je zde i ta, která připomíná, že Češi a Slováci emigrovali v době hospodářské krize do USA a Kanady, žáci mají vyjmenovat města, kde se jich soustředilo nejvíce. Z terminologie si mají dohledat a vysvětlit význam asimilace, integrace, diskriminace, repatriace, emigrace a imigrace¹¹. V podkapitole *Proč a kam se stěhujeme?* se žák dozví o typech územního pohybu v rámci státu a že Česko je v mezinárodní migraci hlavně tranzitní zemí. Jeden snímek ukazuje město (Českou Lípu), kde je popisek, že bylo zbudováno díky přílivu pracovníků zajišťujících těžbu uranu (avšak doopravdy historie města sahá do 14. století). Kartogram představuje hlavní proudy zahraničního stěhování (stav v roce 2004, rozlišení proudů od jednoho tisíce osob do více než dvacet tisíc osob). Žáci jsou tázáni na vysvětlení pojmů *odliv mozků*, *emigrant*, *imigrant*. Jsou zde zařazeny i osobní otázky, zda se žák stěhoval, jak tato změna na něho působila, které výhody či nevýhody to rodině přineslo, dále má zdůvodnit svou volbu místa, kde by chtěl v budoucnu žít. V pracovním sešitě¹² jsou žáci vybízeni k práci se stránkami Českého statistického úřadu, dále je zde malá sonda do denní migrace žáků, kteří mají zaznamenat graficky svou migraci během dne, o víkendu, o prázdninách. Podle schématu mají žáci vysvětlit pojem suburbanizace a popsat, zda a jak se týká jejich krajského města.

V učebnici Fraus 9¹³ určené patnáctiletým žákům základní školy se nachází mnohá témata, která jsou v konečné fázi pro výuku migrací velmi důležitá (*Kulturní rozmanitost lidstva*, *Osídlení*, *Rozdíly ve vyspělosti zemí*, *Globalizace*), my se však zaměříme pouze na kapitolu *Mezinárodní migrace* se dvěma podkapitolami *Hlavní směry mezinárodních migrací ve světě a v Evropě*, *Problémy migrantů v cílových zemích*. V učebním textu se nachází vysvětlení termínů migrace, vnitřní a vnější migrace, migrant, nelegální migrace, multikulturní a asimilační přístup, integrace. Blíže jsou popsány důvody migrací v devatenáctém a dvacátém století, příčiny současné migrace a problémy s ní spojené. K nonverbálním prvkům zde patří černobílá fotografie vojáků u tzv. „železné opony“, snímek pokoje na ubytovně pro zahraniční dělníky, imigrantů na italské hranici, kartogram světových migračních proudů v druhé polovině dvacátého století, graf vývoje počtů cizinců v Česku za patnáct let a logo UNHCR. K nim se vztahují otázky nabádající žáky zjistit, co znamená zkratka UNHCR a čím se

¹¹ Milan Jeřábek et al., *Zeměpis 8 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2013.

¹² Jana Peštová et al., *Zeměpis 8 – pracovní sešit*, Plzeň: Fraus, 2013.

¹³ Kolektiv autorů, *Zeměpis 9 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2008.

organizace zabývá, proč Češi opouštěli stát s komunistickým režimem, kdo je převaděčem, kde se v Česku nacházejí uprchlická zařízení (jsou zde uvedeny i internetové odkazy), s jakými problémy se setkávají imigranti, co je důležité znát před příchodem do cizí země, co je potřeba udělat pro úspěšnou integraci, kde nejbližší se nachází imigrační úřad a co se od cizinců požaduje. Jedna úloha se zaměřuje na mezipředmětové vztahy, žáci mají vypočítat dle statistik ČSU kolik procent z celkové populace Česka tvoří cizinci a mají vyjmenovat zdejší nejpočetnější skupiny cizinců. Přesah do dějepisu vidíme v úloze, kdy mají vysvětlit, jak se promítla do vývoje našeho pohraničí poválečná výměna obyvatel, je třeba také zjistit, kolik obyvatel žilo na území Česka před druhou světovou válkou a kolik po ní. V pracovním sešitě Fraus 9¹⁴ stojí za zmínku úkol, ve kterém je třeba přiřadit ke čtyřem snímkům konkrétní text, první popisuje tábory uprchlíků ze Rwandy, kteří v roce 1994 přišli do Zairu, druhý ukazuje přistěhovalce v Británii z bývalých britských kolonií, třetí znázorňuje snahu Francouzů o asimilaci Arabů a poslední nelegálně pracující Hispánce v USA.

Učebnice nakladatelství Nová škola doporučená pro devátý ročník (patnáctileté žáky) se věnuje migracím v rámci kapitoly *Obyvatelstvo a sídla*¹⁵. Celá učebnice je koncipována tak, že u každého tématu se nachází slovník nejdůležitějších termínů v německém a anglickém jazyce, stejně tak jsou zde zapsány (na rozdíl od ostatních) související témata v jiných učebnicích tohoto nakladatelství včetně stránky. Takto se ve výše uvedeném tématu nachází odkaz na migrace v Zeměpisu 8, na osidlování Ameriky a na světové kolonie v Dějepisu 8. Učební text se zaměřuje na vysvětlení pojmů (migrace, emigrace, imigrace, imigrační zákony, status uprchlíka, integrační programy, nelegální emigrace), zabývá se rovněž příčinami a cílovými zeměmi. Z nonverbálních prvků zde najdeme snímek emigrantů z Afriky na lodi, schéma vysvětlující pojem emigrace a imigrace, kartogram znázorňující hlavní migrační proudy na světě (chybí mu však legenda). Žáci mají vysvětlit, ze kterých států v minulosti odjíždělo nejvíce lidí do USA a Austrálie a pomocí uvedených internetových odkazů zjistit, jaký význam má Světový den uprchlíků. Více úloh k tomuto tématu v učebnici nenalezneme, v pracovním sešitě¹⁶ se nachází slepá mapa světa, do které mají žáci vyznačit šipkami hlavní migrační proudy, dále je zde stejné schéma jako v učebnici, do kterého mají zapsat, co je emigrace a imigrace. Veškeré úlohy v pracovním sešitě jsou koncipovány

¹⁴ Petra Prokopová Machalová, *Zeměpis 9 – pracovní sešit*, Plzeň: Fraus, 2008.

¹⁵ Petr Chalupa a Dana Hübelová, *Zeměpis. Lidé a hospodářství*, Brno: Nová škola, 2010.

¹⁶ Petr Chalupa a Dana Hübelová, *Zeměpis. Lidé a hospodářství. Pracovní sešit*, Brno: Nová škola, 2012.

tak, že je může žák doplnit přepisováním z učebnice, nevedou žáka k vyjádření vlastního názoru ani k přemýšlení či vyhledávání rozšiřujících informací.

Učebnice *Současný svět*¹⁷ pro osmý nebo devátý ročník základní školy trojnásobně převyšuje množstvím textu již popisované publikace Fraus a Nová škola. Učební text obšírně vysvětluje historii migrací (od čtvrtého století n. l.), pojem vnitrostátní a mezistátní migrace, celý mechanismus urbanizace, důvody emigrace včetně pojmů jako asimilace, extremistická hnutí, násilné vysídlení, nucené stěhování). Nonverbální prvky tvoří kartogram znázorňující hustotu zalidnění jednotlivých provincií Španělska a směry vnitřních migrací v druhé polovině dvacátého století. Žáci mají vysvětlit, proč se vyliďňují vnitrozemské provincie s výjimkou Valladolidu, Zaragozy a Madridu. Druhý kartogram ukazuje hlavní směry mezinárodních migrací v současnosti (zde nechybí legenda), žáci mají uvést, kam směřují další migrační proudy, které nepatří k nejvýznamnějším. Snímek tábora Brazda-Stankovac v Makedonii je důkazem migrací v důsledku konfliktu v bývalé Jugoslávii, doprovodný text sděluje, že se tam v roce 1999 uchýlilo až 50 000 uprchlíků. Podobný význam má snímek chatrčí v utečeneckém táboře v Súdánu, který doplňuje podrobný text o situaci v Dárfúru. Učební úlohy jsou velmi podobné těm, které byly popisovány ve výše uvedených učebnicích, navíc je zde křížovka.

Jedinou analyzovanou učebnicí pro střední školy je *Hospodářský zeměpis*¹⁸, jelikož v ostatních se migracím věnují autoři velmi okrajově nebo vůbec. Rozvažované téma najdeme v podkapitole *Migrace obyvatelstva*, která je zařazena do kapitoly *Sociální problémy lidstva*. V učebním textu jsou zopakovány informace ze základní školy v podobné struktuře. Autoři se věnují rozdělení migrací na vnitrostátní a mezistátní, důvodům migrací, popisu cílových zemí a soužití přistěhovalců. Rozšíření informací vidíme v odstavci o China-towns, o stavu vnějších migrací v Česku v roce 2016 (včetně statistických údajů), urbanizaci se věnuje samostatná kapitola. Vyšší úroveň oproti základním školám vidíme pouze v některých nonverbálních prvcích – graf znázorňující migrační bilanci jednotlivých světadílů v období od roku 2010 do roku 2015, kartogram počtu žadatelů o azyl ve vybraných státech Evropy za léta 2015 a 2016, kartogram s hlavními směry dojížděky za prací v okrese Vsetín s uvedením tří rozmezí počtu dojíždějících. Poslední kartogram je v podstatě stejný, jako ve většině učebnic pro

¹⁷ Josef Herink et al., *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha: NČGS, 2010.

¹⁸ Ivan Bičík et al., *Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství*, Praha: NČGS, 2017.

základní školy, ukazuje nejdůležitější mezinárodní migrační proudy v druhém desetiletí 21. století, navíc tam autoři do mapy světa dopsali i oblasti, ze kterých nebo do kterých se migrace uskutečňují (na základních školách je žáci museli identifikovat sami). Učební úlohy jsou řazeny na konec tématu a jediná, která se liší od výše popisovaných, je pokyn k uspořádání besedy o soužití s přistěhovalci, dále mají studenti zjistit, které obce v jejich okrese mají problémy s vystěhovalectvím. V celém tématu chybí jakýkoliv odkaz na literaturu (webové stránky).

Ostatní materiály pro výuku migrací v geografii

Dobrá škola

Výuka migrací není implicitně zahrnuta v kurikulárních dokumentech do vzdělávacího obsahu Vlastivědy, fakticky Geografie na prvním stupni, proto se s tímto tématem nesetkáme v učebnicích. Avšak učivo spojené s rozvíjením a přiblížením průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* je nastíněno v publikaci edice *Dobrá škola*, Nakladatelství Dr. Josef Raabe¹⁹. Praktických námětů pro výuku průřezových témat na prvním stupni základní školy v publikaci nalezneme více, ale migracím se nejvíce přibližuje návrh dlouhodobého třídního projektu pod názvem „Čeští krajané ve světě“ autorky Smolíkové. Dle názoru mnohých pedagogů je zde nastíněné učivo vhodné rovněž pro žáky na druhém stupni základních škol. Jak správně autorka vystihla, tématu českých krajanů není v českých školách věnována větší pozornost, stejně jako historickému pozadí jejich odchodů do ciziny. Žáci čtvrtého a pátého ročníku se mají seznámit s významnými českými jmény v zahraničí, které nenesou jen celé generace lidí, ale rovněž firmy, sídla a ulice. Tento materiál v první části navrhuje přiblížení etymologického původu slova krajan, v druhé části se pomocí webových stránek a pracovních listů žáci dozvědí o vystěhovaleckých vlnách, které zavály české a moravské rodáky do celého světa. V materiálech se nachází charakteristika patnácti cílových zemí, kterou si mají žáci postupně dolepovat a dopisovat do mapy světa. Právě popis jednotlivých vystěhovaleckých vln je vhodný i pro starší studenty, jelikož se zde pojednává o pobělohorských exulantech, misiích Moravských bratří, o ekonomických krizích v tehdejším Rakousku-Uhersku a ve třicátých letech dvacátého století, o prchání před nacisty, ale i před komunistickým režimem. V této metodice se klade i důraz na osobní příběh, kdy se žáci seznamují

¹⁹ Klára Smolíková, „Čeští krajané ve světě“, in: Vladimíra Strculová (ed.), *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Průřezová témata na 1. Stupni*, Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011.

s konkrétními osudy amerických a rumunských krajanů (s přesahem do popisu současné situace v rumunském Banátu). Zajímavým prvkem tohoto výukového materiálu je i žákovo pátrání po původní podobě dnes již anglikanizovaných příjmení či názvů slavností (Kolache festival). Poslední část je věnována slavným rodákům, Janu Ámosi Komenskému, Vojtěchu Náprstkovi, Miloši Formanovi atd. Jak tedy doporučuje autorka, žáci by po práci s časovými údaji, mapou světa, cizojazyčnými zdroji na internetu, zpracováním informací o životě předků měli překonávat stereotypy a předsudky, utvářet si pozitivní postoje ke kulturní odlišnosti, měli by se seznámit s mezinárodními i zdejšími nevládními organizacemi, které se zabývají řešením lokálních i globálních problémů.²⁰

Časopis Dnešní svět

Dalším přínosným materiálem v české geografické edukaci je časopis pro moderní výuku „Dnešní svět“, jež je součástí moderního vzdělávacího programu Dnešní svět a Eurorebus, do kterého je zapojeno až 2000 českých škol. Program je zaměřen na podporu výuky vzdělávacích oborů patřících do oblastí Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce.²¹ Časopis vychází šestkrát v průběhu školního roku v rozsahu 32 stran a je vždy zaměřen na jediné téma, přičemž je přístupný jak v tištěné podobě, tak v digitální verzi. Každé číslo má stejnou strukturu, téma je rozebráno obecně v úvodu s vysvětlením základní terminologie, dále je popsáno z pohledu jednotlivých částí světa, další kapitoly jsou věnovány Česku a zajímavostem. Stálou rubrikou je pak „Využití ve výuce“, nechybí ani slovníček ve čtyřech světových jazycích. Celý časopis je bohatě ilustrován, učitelé i studenti zde naleznou zajímavé kartogramy, mapy, schémata. V ročníku 2015/2016 se číslo 4 věnovalo specifickému tématu – uprchlíkům.²² K lepší prezentaci tohoto materiálu uvádíme názvy obrazových příloh: Signatáři Ženevské úmluvy, Signatáři Newyorského protokolu, Rozmístění uprchlíků ze Sýrie a Somálska v okolních zemích, Úmrtí migrantů ve Středomoří, Hlavní uprchlické krize od roku 1940, Migrace ve 20. století, Odkud přicházejí do EU žadatelé o azyl?, Kam míří migranti do EU?, Uprchlíci ve světě, Opevnění hranic zemí světa... a jedenáct dalších. Ovšem důležitější je pro tento příspěvek charakteristika rubriky „Využití ve výuce“, kde se autoři zaměřili na osobní příběhy lidí – Sarah

²⁰ Ibid.

²¹ Dnešní svět, „Úvod“, <http://www.dnesni-svet.cz/uvod/>, naposledy citováno 3. ledna 2018.

²² Dnešní svět. Časopis pro moderní výuku programu Dnešní svět, *Téma. Uprchlíci*. Nr. 4, 2015/2016.

z Damašku, Sýřana, který se stal otrokem a Záhera popisujícího situaci na srbsko-maďarské hranici. Tito tři popisují své útrapy a ve čtvrtém, závěrečném příběhu se jejich osudy spojí. Každý pracovní list má prostor pro formulaci vlastního názoru studentů poté, co jim byly sděleny statistické údaje, nakresleny mapy a popsány příběhy lidí včetně jejich pocitů. Studenti mají odhadnout, zda dívka bude přiznán status uprchlíka, jsou vybízeni k volnému psaní na téma, proč je Evropa cílovou zemí, mají vypsát push i pull faktory migrace. Nahlížení na téma uprchlictví z různé perspektivy a snaha o zachování objektivitu jsou důležitými faktory pro výuku kritického myšlení žáků. Jedním z dalších úkolů podporujících multiperspektivitu je návrh inscenované debaty, kdy se studenti rozdělí do názorových skupin (bez ohledu na současný vlastní názor) např. „Imigrantům je třeba pomáhat“, „Imigranti nám berou naši kulturu“, „Imigranty je potřeba integrovat do společnosti“ a diskutují argumentující, co je vede k danému přesvědčení. Dále mají předkládat možná úskalí jim přiděleného názorového směru či možné dopady na společnost.²³

Časopis Geografické rozhledy

Od roku 1991 vydává Česká geografická společnost časopis Geografické rozhledy, který je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik v Česku a je určen studentům geografie, učitelství geografie, dalšímu vzdělávání pedagogů na středních i základních školách. Poskytuje nejnovější výsledky výzkumů z fyzické, sociální, regionální geografie a environmentalistiky, přičemž neopomíná vývoj a inovace v didaktice geografie.²⁴ Pět čísel, která vycházejí v každém školním roce a jsou vždy tematicky zaměřena, vedou k rozvoji kritického myšlení, ke zvyšování profesionalizace učitelské praxe. Pro tento příspěvek vybíráme z roku 2016/2017 číslo pod názvem Mosty do Evropy. Výše uvedenou charakteristiku časopisu naplňují články, které přibližují čtenářům Středomoří, jako most tří světadílů, Gibraltar jako sporné území ve strategické poloze, či problematiku šíření geograficky nepůvodních (invazních) rostlinných i živočišných druhů do Evropy. Janská, autorka článku Nejdřív práce a potom zase práce aneb jak žijí Ukrajinci v Česku²⁵, nabízí osobní příběhy nejpočetnější populace cizinců v Česku. V příspěvku zaznívají názory, příběhy a zkušenosti respondentů, které tým Geomigrace na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy

²³ Ibid.

²⁴ Geografické rozhledy, „O časopisu“, <http://www.geograficke-rozhledy.cz/o-casopisu>, naposledy citováno 04. ledna 2018.

²⁵ Eva Janská, „Nejdřív práce a potom zase práce aneb jak žijí Ukrajinci v Česku“, in: *Geografické rozhledy* 26/1 (2016/2017), 22–23.

vybral do výzkumu témat spojených s ekonomickou migrací, čili začleněním na trh práce, remitencemi a neregulérním pobytem. Studenti, kterým vyučující nabídne článek ve výuce, se dozvědí o problémech rozdělených rodin, zasilání peněz na Ukrajinu, o důvodech neoprávněného pobytu a práce a o vzdělání těchto ekonomických migrantů. Pro výuku Střední Evropy lze doporučit příspěvek pod názvem *Ekonomické a kulturní aspekty polské migrace do německého pohraničí*²⁶, kde se autor zabývá bezprecedentní migrací Poláků do německého pohraničí a jejími příčinami i důsledky.

Neziskové organizace Člověk v tísni, META

Velmi žádané a vysoce oceňované učitelé jsou výukové programy a materiály nevládní organizace Člověk v tísni²⁷. Tato jedna z největších neziskových organizací ve střední Evropě vznikla v roce 1992 a dává si za cíl usilovat o informovanou, angažovanou a zodpovědnou společnost, v níž jsou veškeré odlišnosti (etnické, kulturní i rasové) zdrojem obohacení. Kromě mnohých aktivit se pomocí dostupných metodických materiálů, výukových a informačních programů snaží o zvyšování povědomí české společnosti o problematice chudoby, rozvojové spolupráce a migrace. Usiluje rovněž o zmírnění xenofobie v Česku²⁸.

Prvním z představených výukových programů je „Jeden svět na školách“, který od roku 2001 nabízí mezi jinými i prakticky využitelné materiály pro učitele, které reagují na aktuální situaci ve společnosti, a s nimiž pracuje již 3 600 základních a středních škol. Nejzajímavější pro naše téma jsou audiovizuální výukové lekce, které se skládají nejen z filmů, ale i z dalších doprovodných materiálů, které si může učitel zdarma stáhnout. Je zde zavěšeno jedenáct filmů o migracích, z nichž čtyři jsou určené i pro první stupeň základní školy, šest pro druhý stupeň a šest pro střední školy²⁹. Příkladem je audiovizuální lekce „Můj Džihád“³⁰, součástí které je 52minutový film, sedmdesátiminutová aktivita pro studenty „Moje životní cesta“, informační texty „Jak diskutovat s žáky o migraci“ a „Mýty a fakta o migraci“, lekce pro pedagogy „Mluvme o migraci“, „Jak na reflexi emocí po filmové projekci“ a „Komenský by promítal“.

²⁶ Ondřej Klípa, „Ekonomické a kulturní aspekty polské migrace do německého pohraničí“, in *Geografické rozhledy* 26/1 (2016/2017), 24–25.

²⁷ Člověk v tísni, „O nás“, <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas>, naposledy citováno 04. ledna 2018.

²⁸ Co děláme, „Vzdělání a osvěta“, Člověk v tísni, <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelani-a-osveta>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

²⁹ Lekce, „Migrace“, Jsns.cz, <https://www.jsns.cz/lekce/15226-migrace>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

³⁰ Lekce, „Můj Džihád“, Jsns.cz, <https://www.jsns.cz/lekce/15740-muj-dzihad>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

Samozřejmostí je také seznam doprovodných a doporučených materiálů, jako „Migrace online“ čili portál pro kritickou diskuzi o migraci v ČR, webové portály „Centrum pro integraci cizinců“ a „Pomoc uprchlíkům“, usnesení vlády popisující postup při realizaci integrace cizinců v Česku a komentáře k aktuálnímu dění na Středním Východě a otázkám spojeným s islámem.³¹

Impulsem pro vznik programu „Varianty“ v roce 2001 byla snaha o zlepšení vztahů mezi menšinami a majoritní společností. V dnešní době Varianty poskytují vzdělávací kurzy, didaktické materiály a metodickou podporu ve čtyřech oblastech vzdělávání: inkluzivním, interkulturním, globálním rozvojevém a nově ve vzdělávání o migracích. V roce 2011 vyhlásily Varianty první ročník komiksově soutěže „Bohouš a Dáša mění svět. Nebuď Guma a zapoj se taky“, kdy se studenti měli na základě oblíbeného komiksu vyjádřit k aktuálním tématům. Od roku 2012 se součástí stává program Migrace, jehož hlavním posláním je nejen vzdělávání studentů a pedagogů, ale hlavně i spolupráce s novináři a samotnými migranty. Tento program je členem Konsorcia nevládních organizací pracujících s migranty v Česku³². Více o jednotlivých projektech a jejich výstupech na stránkách Migrace v souvislostech³³.

Dalším členem výše uvedeného konsorcia je META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů³⁴, která vznikla v roce 2004. Primárně sice podporuje cizince, kterým pomáhá v přístupu ke vzdělání a práci, ale druhotně se zaměřuje na vzdělávání pedagogů, asistentů a komunitních tlumočnicků pracujících s migranty. Široké spektrum aktivit pak pomáhá porozumění mezi cizinci a většinou společností. Z nabídky volně stažitelných výukových materiálů pro základní a střední školy na téma migrací vybíráme materiály, které vznikly v rámci kampaně Hello Czech Republic podpořené pražskou kanceláří Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky a které byly značně medializovány, jelikož se k nim velmi neslušně vyjadřoval prezident Miloš Zeman³⁵. Metodická příručka „Doma v nové zemi“ nabízí třináct aktivit vhodných pro žáky od třinácti let, ve kterých jsou využity různé výukové metody – diskuze, rozbor textů,

³¹ Ibid.

³² O Variantách, „Historie“, Varianty, <https://www.varianty.cz/historie>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

³³ Co děláme, „Migrace v souvislostech“, Člověk v tísni, <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/projekty-pro-skoly>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

³⁴ O nás, „Kdo jsme“, Meta – společnost pro příležitosti mladých migrantů, <http://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>, naposledy citováno 04. ledna 2018.

³⁵ „Zeman: Vzdělávací projekt o uprchlících...“, iDnes.cz/Zprávy, https://zpravy.idnes.cz/zeman-ke-komisu-proti-nenavisti-daf-domaci.aspx?c=A160124_115212_domaci_neh, naposledy citováno 05. ledna 2018.

zkoumání fakt, kritika a analýza médií, případové studie a debaty³⁶. Součástí programu je komiks „Jednou se setkáme, Sanam“ a volně navazující krátký film o kurdské dívce pod názvem „Šádí“.

Školní atlasy

Analýzou školních zeměpisných atlasů na českém trhu jsme zjistili, že jediné, které obsahují mapy migrací, jsou nejnovější atlasy nakladatelství TERRA autora Hanuse v tištěné a také rozšířené digitální podobě (i online na internetu). Školní atlasy ostatních nakladatelství (Kartografie, SHOCart, Parta) obsahují pouze klasické demografické mapy (kartogramy) týkající se hustoty zalidnění, rozmístění jazyků, náboženství, kojenecké úmrtnosti a očekávané délky života. Školní atlas dnešního světa³⁷ nabízí čtenářům celou řadu kartogramů, grafů, tabulek a informačních textů, vybíráme ty ze záložky Obyvatelstvo. Na kartogramu „Vývoj rozšíření člověka“ je zaznamenáno proudění genů po Zemi a migrační cesty (včetně alternativních) s přibližným časovým údajem. Zvláštní dvoustrana je věnována migracím s vysvětlením nejdůležitějších pojmů, je zde zařazen graf znázorňující stěhování v průběhu života, kartogramy s počty uprchlíků podle země původu a podle země azylu, migrační saldo na 1000 obyvatel, hlavní migrační tahy v historii a v současnosti. Vše se vztahuje k mapám světa. Další dvoustrana je věnována urbanizaci (vysvětlení pojmů včetně deurbanizace a reurbanizace opět s kartogramy, diagramy). V druhém sledovaném atlasu, Školním atlasu dnešního Česka³⁸, se nacházejí rovněž kartogramy znázorňující urbanizaci, je zde i graf s vývojem počtu obyvatel na našem území od pátého století s odhadem do roku 2100 včetně vysvětlivek, proč dochází ke změnám v křivce (války, odsun sudetských Němců). Na dalším kartogramu je vysvětleno a znázorněno migrační saldo v letech od 2011 do 2013, je zde umístěn i graf vývoje přírůstku obyvatel včetně migračního salda od roku 1947.

Oba výše popsané atlasy nakladatelství TERRA obsahují tematické mapy, jejichž obsah je zpracován z nejnovějších dostupných statistik, dostatečná velikost a přehlednost map je zajištěna jejich orientací na šířku. Atlasy jsou moderně koncipovány na bázi mezipředmětových vazeb, jsou zde barevně znázorněny podíly jednotlivých výukových předmětů na výuce daného tematického celku, slouží ke zlepšení

³⁶ Metodické a výukové materiály, „Hello Czech Republic – Doma v nové zemi“, Meta, společnost pro příležitosti mladých migrantů, <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

³⁷ Martin Hanus a Luděk Šídlo, *Školní atlas dnešního světa*, Praha: Terra, s.r.o., 2011.

³⁸ Martin Hanus a Luděk Šídlo, *Školní atlas dnešního Česka*, Praha: Terra, s.r.o., 2015.

dlouhodobé realizace naplňování školních vzdělávacích programů a k usnadnění koordinace vyučujících kolegů při aplikaci daných témat do praktické výuky. Zaměřením na různé obory lidské činnosti se tento učební materiál stává vhodný pro výuku všech přírodovědných a společenských oborů³⁹.

Statistika ve výuce geografie

Jednou z nejdůležitějších kompetencí ve výuce geografie je správné pochopení a prezentace statistických údajů, ovšem statistika je v mnohých bodech pro žáky i studenty vědou nerespektována. Proto geografové s nadšením přivítali možnost přiblížit tuto vědu pomocí akce Minisčítání nabízené Českým statistickým úřadem⁴⁰. Jedná se o projekt ČSÚ, jehož cílem je zábavnou formou zvýšit statistickou gramotnost mezi žáky 1. a 2. stupně. Minisčítání se poprvé objevilo na platformě ČSÚ v roce 2010 jako doprovodná akce ke Sčítání lidu, domů a bytů 2011, ovšem akce měla takový úspěch, že stále pokračuje. Účast škol je dobrovolná, veškeré údaje jsou anonymní, čímž je zabezpečena ochrana dat. V roce 2015 se zaregistrovalo 614 škol a bylo vyplněno cca 29 500 dotazníků, jejichž respondenty bylo 85 % dětí ve věku 10 – 14 let⁴¹. Pro výuku geografie, právě pro téma migrací, jsou důležité výsledky⁴², které poukazují na hodnoty a přání českých žáků. Ti mohou pracovat nejen s relevantními výsledky statistického vzorku z Česka, ale hlavně se zamyslet, jak by vypadaly odpovědi jejich vrstevníků v jiných zemích, hlavně rozvojových, či v ohniscích konfliktů, čili ve státech, ze kterých míří většina migrantů do Evropy. Minisčítání 2015 se umístilo v konkurenci dalších 67 projektů na 3. místě v kategorii Cena odborné poroty Eduína 2015⁴³, kterou uděluje EDUin za inovace ve vzdělávání. EDUin – Informační centrum o vzdělávání⁴⁴, je jednou z dalších platform, která je důležitá pro přípravu učitelů geografů. Kromě jiného se EDUin zabývá propojením odborníků z různých oborů, kteří se věnují rozvoji

³⁹ Martin Hanus a Luděk Šídlo, *Školní atlas dnešního světa*, Praha: Terra, s.r.o., 2011.

⁴⁰ Minisčítání 2015, „Výsledky“, Český statistický úřad, <https://vdb.czso.cz/pll/eweb/mini2015.vysledky?kr=x&o=19&m=1>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

⁴¹ Minisčítání 2015, „Výsledky“, Český statistický úřad, <https://vdb.czso.cz/pll/eweb/mini2015.vysledky?kr=x&o=19&m=1>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

⁴² Vybíráme dvě otázky: Kdybys jen tak dostal 1000 Kč, použil bys je na... odpovědělo 62 % úspory, 10 % na oblečení šperky, 8 % na zábavu, dále dar potřebnému, jídlo, pití. Druhá otázka: Co je právě teď pro tebe nejdůležitější... 32 % respondentů uvedlo rodinu, 24 % školu, 22 % kamarády, 11 % zdraví, dále volný čas, mobil, PC.

⁴³ Eduína, „Cena za inovace ve vzdělávání“, <http://www.eduina.cz/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

⁴⁴ EDUin, Informační centrum o vzdělávání, „Proč EDUin“, <http://www.eduin.cz/proc-eduin/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.

lidských zdrojů, tématu vzdělávání, propagaci výsledků výzkumů a studií a jsou schopni a ochotni srozumitelně a poutavě s tímto seznamovat širokou veřejnost, v čemž má Česko v oblasti migrací velké rezervy. Proto se české základní i střední školy mohou zapojit do projektu Světová škola, který integruje globální rozvojové vzdělávání (GRV) do výuky a života jednoduchou metodologií tří kroků: uč se & zjišťuj & jednej. Nositelem titulu Světová škola je sice prozatím pouze třicet škol, ale ty musely prokázat, že mají GRV jako přirozenou součást výuky a života školy, že se žáci pod vedením kvalitních pedagogů aktivně zabývají světovým děním a sledují aktuální vývoj v rozvojovém světě, že identifikují místní problémy s globálním přesahem a usilují o jejich řešení.⁴⁵

Pro výuku migrací v geografii jsou sice statistické údaje důležité, ale je všeobecně známo, že v učebnicích zeměpisu jsou tato data zastaralá a aktuální se získávají velmi těžce. Jedním z dalších zdrojů pro učitele-geografy a studenty středních škol jsou odborné podklady think-tanku Evropské hodnoty. V publikaci pod názvem *Možnosti odhadu vývoje migračních toků aneb kolik migrantů ještě přijde?*⁴⁶ se autorka zabývá metodologickými úskalími při projekci vývoje migračních toků a scénářů budoucího vývoje, jejichž autory jsou vesměs demografové. Studie rozebírá rovněž aktuální projekci migračních toků do Evropy v krátkodobém i dlouhodobém horizontu a uvádí statistická data UNHCR ohledně počtu uprchlíků, které hostí Turecko, Pákistán, Libanon a další země. Materiál je přínosný, jelikož odkazuje čtenáře také na studie agentury FRONTEX, podklady Evropské Komise či další data z UNHCR. Druhou publikací již výše uvedeného think-tanku Evropské hodnoty *Uprchlíci a nelegální migranti v EU a ČR*⁴⁷ uvádí statistické údaje o počtech žadatelů o azyl v Česku, o jejich státní příslušnosti a úspěšnosti. Stejnými daty operuje i v rámci Evropské unie, dále také uvádí počty nelegálních pobytů, počty zajištěných či vyhoštěných cizinců, přičemž zdrojem těchto dat je Ministerstvo vnitra ČR a Eurostat. Pro výuku je velmi přínosný rovněž slovníček obsahující termíny jako mezinárodní ochrana, běženec, azylant, uprchlík, Dublinské řízení, dobrovolná repatriace, soudní přezkum rozhodnutí o zajištění cizince apod., jimž se obšírněji věnuje. Logicky seřazená statistická data vhodná pro zařazení do výuky na základních i středních školách se nacházejí rovněž již

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Markéta Blažejovská, *Možnosti odhadu vývoje migračních toků aneb kolik migrantů ještě přijde?*, Evropské hodnoty, 2015.

⁴⁷ Markéta Blažejovská a Lucie Chládková, *Uprchlíci a nelegální migranti v EU a ČR. Otázky & odpovědi*, Evropské hodnoty, 2015.

ve výše uváděném časopise *Dnešní svět*⁴⁸. Autoři také vycházejí z dat UNHCR, Eurostatu a Ministerstva vnitra ČR. Se stejnými zdroji pracuje na statistiku zaměřena stránka „Migrace v číslech“⁴⁹, kde jsou veškeré údaje aktualizovány, představeny různými typy diagramů, které jsou stručně a výstižně komentovány.

Závěr

Z výčtu jednotlivých kapitol vyplývá, že nabídka studijních materiálů, metodik či témat v učebnicích pro učitele-geografy je v českém prostředí pestrá. Školy mohou využít možností proškolení pedagogů, uspořádání workshopů, přednášek s odborníky vesměs díky neziskovým organizacím. Zdarma jsou k dispozici mnohé materiály jak pro žáky, tak pro pedagogy nejen v tištěné, ale i elektronické podobě. Nově pojaté školní atlasy se vyznačují aktuálností (díky online verzím) a velkým výběrem tematických map, které jsou uspořádány podle využitelnosti v mezipředmětových vztazích a doplněny texty, vysvětlivkami a terminologickými slovníčky.

Analýzou vybraných učebnic pro základní a střední školy konstatujeme, že je tady absolutní absence důrazu na osobní příběh, v učebnicích chybí možnosti identifikace s vrstevníky ostatních zemí, chybí osobní příběhy, které by rozvíjely empatii našich žáků a studentů. Ojedinele se objevují úlohy, kdy žáci mají sehrát hru v roli. V učebnicích nakladatelství Fraus⁵⁰ se setkáme s větším prostorem pro formulaci vlastního názoru, jsou zde i úlohy rozvíjející diskusi a schopnosti argumentace. Ostatní se bohužel často omezují na zjišťování kognitivních dovedností, na reprodukci přiložených nonverbálních prvků či pouhé čtení z mapy. Ve všech analyzovaných učebnicích se ale vyskytují nejen celé kapitoly věnující se migraci, ale také témata, která se k ní vážou, čili kulturní odlišnost, sociální problémy, demografické proměny, velké rozdíly mezi vyspělými a zaostalými státy. Nechybí důraz na historický význam migrací jak celosvětových, tak v rámci evropského kontinentu. U jediné analyzované středoškolské učebnice *Hospodářský zeměpis*⁵¹ se opakuje téma migrací ve stejné struktuře, jako na základních školách, dokonce je tam zařazen podobný kartogram, ale

⁴⁸ *Dnešní svět*. Časopis pro moderní výuku programu *Dnešní svět*, *Téma. Uprchlíci*. Nr. 4, 2015/2016.

⁴⁹ Co děláme, Migrace v souvislostech, „Migrace v číslech“, *Člověk v tísni*, <https://www.clovekv tisni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/migracni-statistiky-4518gp>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

⁵⁰ Kolektiv autorů. *Zeměpis 9 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2008; Milan Jeřábek et al. *Zeměpis 8 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2013.

⁵¹ Ivan Bičík et al., *Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství*, Praha: NČGS, 2017.

s jednodušší legendou. Množstvím textu se tato učebnice neodlišuje od publikace *Současný svět*⁵² stejného nakladatelství (Nakladatelství České geografické společnosti), ale určené pro základní školy. Jednoznačně konstatujeme, že kvalita učebních úloh je v učebnicích pro základní školy vyšší (Fraus). Na druhé straně je třeba podotknout, že učitelé jak základních, tak středních škol mohou čerpat inspiraci, využívat připravené pracovní listy z časopisu *Dnešní svět*⁵³ a pracovat s mnohými doporučenými odkazy (hlavně při zjišťování aktuálních statistických údajů). Pro střední školy je pak určen i časopis *Geografické rozhledy*. To, co chybí v učebnicích, čili osobní příběh, možnosti identifikace s vrstevníky, větší prostor pro diskusi, to vše nabízí programy a metodiky neziskových organizací *Člověk v tísni*, *META* nebo *Arpok*⁵⁴.

Seznam literatury

- Bičík, Ivan et al. *Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství*, Praha: NČGS, 2017.
- Blažejovská, Markéta a Lucie Chládková. *Uprchlíci a nelegální migranti v EU a ČR. Otázky & odpovědi*, Evropské hodnoty, 2015.
- Blažejovská, Markéta. *Možnosti odhadu vývoje migračních toků aneb kolik migrantů ještě přijde?*, Evropské hodnoty, 2015.
- Co děláme, „Migrace v souvislostech“, *Člověk v tísni*,
<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/projekty-pro-skoly>,
naposledy citováno 31. prosince 2017.
- Co děláme, „Vzdělání a osvěta“, *Člověk v tísni*, <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelani-a-osveta>,
naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Co děláme, *Migrace v souvislostech*, „Migrace v číslech“, *Člověk v tísni*,
<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/migracni-statistiky-4518gp>,
naposledy citováno 31. prosince 2017.
- Člověk v tísni*, „O nás“ <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas>,
naposledy citováno 04. ledna 2018.
- Dnešní svět*, „Úvod“, <http://www.dnesni-svet.cz/uvod/>,
naposledy citováno 3. ledna 2018.

⁵² Josef Herink et al., *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha: NČGS, 2010.

⁵³ *Dnešní svět*. Časopis pro moderní výuku programu *Dnešní svět*, *Téma. Uprchlíci*. Nr. 4, 2015/2016.

⁵⁴ Pro pedagogy, *Arpok*, <http://arpok.cz/pro-pedagogy/ke-stazeni/>,
naposledy citováno 30. prosince 2017.

- Dnešní svět, Časopis pro moderní výuku programu Dnešní svět. *Téma. Uprchlíci*. Nr. 4, 2015/2016.
- EDUin, Informační centrum o vzdělávání, „Proč EDUin“, <http://www.eduin.cz/proc-eduin/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Eduína, „Cena za inovace ve vzdělávání“, <http://www.eduina.cz/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Geografické rozhledy, „O časopisu“, <http://www.geograficke-rozhledy.cz/o-casopisu>, naposledy citováno 04. ledna 2018.
- Geografické rozhledy. Mosty do Evropy*. Nr.1, 2016/2017.
- Hanus, Martin a Luděk Šídlo. *Školní atlas dnešního Česka*, Praha: Terra, s.r.o., 2015.
- . *Školní atlas dnešního světa*, Praha: Terra, s.r.o., 2011.
- Herink, Josef et al. *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha: NČGS, 2010.
- Chalupa, Petr a Dana Hübelová. *Zeměpis. Lidé a hospodářství*, Brno: Nová škola, 2010.
- . *Zeměpis. Lidé a hospodářství. Pracovní sešit*, Brno: Nová škola, 2012.
- Janská, Eva. „Nejdřív práce a potom zase práce aneb jak žijí Ukrajinci v Česku“, in: *Geografické rozhledy* 26/1 (2016/2017), 22–23.
- Jeřábek, Milan et al. *Zeměpis 8 - učebnice*, Plzeň: Fraus, 2013.
- Klípa, Ondřej. „Ekonomické a kulturní aspekty polské migrace do německého pohraničí“, in: *Geografické rozhledy* 26/1 (2016/2017), 24–25.
- Kolektiv autorů. *Zeměpis 9 – učebnice*, Plzeň: Fraus, 2008.
- Lekce, „Migrace“, Jsns.cz, <https://www.jsns.cz/lekce/15226-migrace>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Lekce, „Můj Džihád“, Jsns.cz, <https://www.jsns.cz/lekce/15740-muj-dzihad>, naposledy citováno 31. prosince 2017.
- Metodické a výukové materiály, „Hello Czech Republic – Doma v nové zemi“, Meta, společnost pro příležitosti mladých migrantů, <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Minisčítání 2015, „Výsledky“, Český statistický úřad, <https://vdb.czso.cz/pll/eweb/mini2015.vysledky?kr=x&o=19&m=1>, naposledy citováno 31. prosince 2017.

- Monitoring kutikulární reformy, „Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací“, Národní ústav pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/file/520/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- O nás, „Kdo jsme“, Meta – společnost pro příležitosti mladých migrantů, <http://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>, naposledy citováno 04. ledna 2018.
- O Variantách, „Historie“, Varianty, <https://www.varianty.cz/historie>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Peštová, Jana et al. *Zeměpis 8 – pracovní sešit*, Plzeň: Fraus, 2013.
- Pro pedagogy, Arpok, <http://arpok.cz/pro-pedagogy/ke-stazeni/>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Prokopová Machalová, Petra. *Zeměpis 9 – pracovní sešit*, Plzeň: Fraus, 2008.
- RVP pro základní vzdělávání, „Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti“, Národní ústav pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>, naposledy citováno 1. ledna 2018.
- „Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2016“, Národní ústav pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/file/159>, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017“, Národní ústav pro vzdělávání, http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf, naposledy citováno 30. prosince 2017.
- Smolíková, Klára. „Čeští krajané ve světě“ in: *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Průřezová témata na 1. Stupni*, Vladimíra Strculová, (ed.), Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011.
- „Zeman: Vzdělávací projekt o uprchlících...“, iDnes.cz/Zprávy, https://zpravy.idnes.cz/zeman-ke-komisu-proti-nenavisti-daf-domaci.aspx?c=A160124_115212_domaci_neh, naposledy citováno 05. ledna 2018.

Migration und der Wandel von Raumvorstellungen in Deutschland nach 1945

(Stephanie Zloch)

Trotz des seit 2015 in Europa stark gestiegenen Interesses und der daraus resultierenden Fülle an öffentlichen Debattenbeiträgen und wissenschaftlichen Aktivitäten gibt es noch keine weithin als verbindlich anerkannte Definition des Phänomens Migration. Ein entscheidender Grund hierfür ist, dass sich der mit Migration verbundene Ortswechsel so schwierig fassen lässt: Sind es Distanzen und Richtungen, die den Unterschied ausmachen, oder doch eher Grenzen – staatliche oder „kulturelle“, physische oder imaginierte? Welche Rolle spielen unterschiedliche räumliche, konkret: lokale, regionale, nationale, europäische oder globale Bezugsebenen (scopes) und die sich zwischen ihnen entfaltenden Dynamiken? Und welche Ordnung und welche Nutzung wurden den von Migration betroffenen Orten bzw. Räumen zugeschrieben?

Auch wenn man skeptisch bleiben darf, ob sich der *spatial turn* in den Geistes- und Kulturwissenschaften in seiner ganzen methodischen Vielfalt schon nachhaltig verankert hat, so ist doch mittlerweile die Erkenntnis unbestritten, dass Räume keine objektiv bestimmbaren Größen sind, sondern soziale Konstruktionen, die durch Wahrnehmungen, Diskurse, Narrative, Repräsentationen, Bilder, Praktiken und Nutzungen konstituiert werden. Folgerichtig sind Räume nicht statisch oder nur im Hier und Heute zu denken, sondern weisen sich gerade auch durch ihre historische Wandelbarkeit, ihre Fluidität und Optionalität aus.

In diesem Beitrag geht es am Beispiel Deutschlands nach 1945 um die Bestimmung zeitspezifischer Raumvorstellungen und ihren Einfluss auf die Deutung und Konzeptualisierung des Phänomens Migration. Raumvorstellungen sind in diesem Fall *explanans*, Migrationsprozesse *explanandum*. Mit einem solchen zeithistorischen Untersuchungsdesign, das vor dem Hintergrund gegenwärtiger Aufmerksamkeits- und Geltungsansprüche überraschend wirken mag, soll die Konstruktion des Forschungsfeldes und Unterrichtsthemas Migration ausführlicher beleuchtet und erkenntnistheoretisch reflektiert werden.

Tatsächlich war die Beschäftigung mit Migration, trotz einiger Systematisierungsversuche beispielsweise in den Modellen Ravensteins oder Zelinskys,¹ für sehr lange Zeit auf historische Einzelaspekte, etwa auf die Auswanderungsbewegungen des 19.

¹ Für einen guten Überblick mit Diskussion: Felicitas Hillmann, *Migration. Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive*, Stuttgart: Franz Steiner, 2016, 54–57.

Jahrhunderts nach Nordamerika oder die Binnenwanderungen in der Phase der Hochindustrialisierung, und ansonsten vielfach auf die Kommentierung von Zeitgeschehen konzentriert. Die Verankerung in den wissenschaftlichen Disziplinen, sei es in der Geschichtswissenschaft, der Soziologie oder der Geographie, war prekär bis marginal.

Dies hat auch in der Quellengrundlage des vorliegenden Beitrags Spuren hinterlassen. In den hier erstmals ausführlicher auf die Thematisierung von Migration untersuchten Schulbüchern für das Fach Geographie von den 1950er Jahren bis zur Gegenwart² sind immer wieder einzelne Passagen, Seiten oder seltener Kapitel zu identifizieren, die unterschiedliche auf Deutschland bezogene Migrationsprozesse seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs thematisieren, allerdings wird ein größerer Kontext und Deutungszusammenhang erst erkennbar, wenn diese Passagen mit der konzeptionellen Leitidee eines jeden Geographieschulbuchs, nämlich der zeitspezifischen Raumvorstellung, verbunden werden.

Wichtige methodische Impulse für die Analyse von Raumvorstellungen gehen bis heute von einem in den 1960er Jahren erstmals in Geographie und Stadtplanung erprobten Konzept aus, die Wahrnehmung von Räumen, konkreter noch von erlernten bzw. eingeübten Erkennungsmustern und Markierungen der alltäglichen Umwelt, zu erkunden. Dieses kognitionspsychologisch und behavioristisch inspirierte Konzept, mit dem frühere, essentialistische Auffassungen von Raum sukzessive abgelöst wurden, hat sich unter dem Stichwort *mental maps* (kognitive Karten, „Welt in den Köpfen“) etabliert³ und als höchst anschlussfähig erwiesen:

Mental maps were part of a broader movement in environmental perception, which in turn has elided into an interest in the representation and social construction of places in a variety of disciplines using less positivist methods and emphasizing social rather than psychological factors.⁴

Dem wissenschaftlichen Ertrag dieses Konzepts stehen einige Kritikpunkte gegenüber, die hier kurz angeführt werden sollen, da sie für die Quellengrundlage und Vorge-

² Bisherige Schulbuchanalysen zum Thema Migration konzentrierten sich auf die Fächer Geschichte und Politik/Sozialkunde. Eine umfangreiche, am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung erstellte Studie aus dem Jahre 2015 berücksichtigt aktuelle Geographieschulbücher der letzten zehn Jahre: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin: 2015.

³ Roger M. Downs und David Stea, *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*, New York: Harper & Row, 1982; Benno Werlen, *Sozialgeographie. Eine Einführung*, Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt, 2000, 265–303.

⁴ David Ley, „Mental maps/Cognitive maps“, in: Derek Gregory et al. (Hg.), *The Dictionary of Human Geography*. 5. Aufl., Chichester: Wiley-Blackwell, 2009; zur Adaption für die Geschichtswissenschaft: Benjamin Frithjof Schenk, „Mental Maps. Die Konstruktion von geographischen Räumen in Europa seit der Aufklärung“, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), 493–514.

hensweise dieses Beitrags relevant sind. Als problematisch erweist sich zunächst die Überleitung eines Konzepts, das ursprünglich auf die Wahrnehmung von Individuen ausgerichtet war, auf größere, kollektive Entitäten, insbesondere in der Forschungspraxis der Geistes- und Kulturwissenschaften. Erscheinen aus einer statistisch-empirischen Perspektive kollektive mental maps als “aggregierte Muster räumlicher Informationen oder Wertzuschreibungen” methodisch noch vertretbar, so werden gegenüber einer weitergehenden Identifizierung gruppenspezifischer Weltbilder Bedenken angemeldet, inwiefern sich dies nicht eher als methodisches Artefakt oder gar als post-hoc-Konstruktion ausnehme.⁵ Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die Kartenmetapher. Der Geograph Peter Weichhardt hat eingewandt, dass Raumvorstellungen „in verschiedene unverbundene Komponenten, die miteinander kaum in Beziehung stehen”, zerfallen können und dass solche Komponenten wie Konnektivität, Distanz oder Lage in alltagsbezogenen Weltbildern von Individuen nicht zwangsläufig in ein festes räumliches Koordinatensystem, wie sie eine Karte repräsentiert, eingezogen sein müssen.⁶

Für den ersten Kritikpunkt ist zu konstatieren, dass sich hier zweifellos unterschiedliche disziplinäre Logiken kreuzen, denn zum Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft gehört es, kulturelle Modi der Konstruktion von Wissen und damit auch die Historizität gesellschaftlich verbreiteter Wahrnehmungen, Diskurse und Praktiken aus einem breiten Sample von Quellen abzuleiten – dieser Anspruch macht vor Raumvorstellungen nicht Halt.⁷

Der zweite Kritikpunkt führt zu zweierlei Konsequenzen in der folgenden Analyse. Zum einen wird der Begriff mental maps nur dann explizit eingesetzt, wenn darunter topographisches Orientierungswissen im Sinne anhand von Karten erlernter bzw. eingeübter räumlicher Erkennungsweisen verstanden wird. Alle anderen raumbezogenen Wahrnehmungen und Konzepte werden mit dem Oberbegriff Raumvorstellungen gefasst. Zum anderen werden Raumvorstellungen nicht allein oder auch nur vorrangig anhand von in Schulbüchern vorhandenen Karten erhoben, sondern auch, dem Charakter von Schulbüchern als multimodalen Kompilationswerken entsprechend, anhand von Abbildungen, Autorentexten und Arbeitsaufträgen, insoweit sie Raumbezüge erkennen lassen. Dieser Zugang über die Semantik und die narrative Organisation von Orten

⁵ Peter Weichhart, *Entwicklungslinien der Sozialgeographie: Von Hans Bobek bis Benno Werlen*, Stuttgart: Franz Steiner, 2008, 208.

⁶ Ebd., 210.

⁷ Hierzu Susanne Rau, *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt am Main: Campus, 2013, 122–134; Ulrike Jureit, *Das Ordnen von Räumen. Territorium und Lebensraum im 19. und 20. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2012, 22–23; Schenk, „Mental Maps”, 495.

und räumlichen Strukturen⁸ kann ethnische, sprachliche oder religiöse Zuschreibungen, ja selbst Verben der Bewegung und adverbiale Bestimmungen einschließen.⁹ Raumvorstellungen erschöpfen sich somit nicht in kartographischen Repräsentationen.

Das Untersuchungssample umfasst rund 60 Geographie-Schulbücher der Bundesrepublik Deutschland unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen sowie nord- und süddeutscher Bundesländer sowie der DDR. Bewährt hat es sich dabei, Zeitschnitte in den 1950er, 1970er (für die DDR 1980er als dem letzten Jahrzehnt ihres Bestehens), 1990er sowie aktuell 2010er Jahren anzusetzen, da Schulbücher oft über einen längeren Zeitraum genutzt werden, bevor ein Verlag ein neu konzipiertes Lehrwerk in sein Programm aufnimmt und sich Lehrerkollegien für einen Einsatz desselben entscheiden.

Die 1950er Jahre

Das Verhältnis von Raum und Bevölkerung gilt als stets strittig,¹⁰ zumal in Krisen und Umbruchphasen. Wichtiger Bezugspunkt für die Geographieschulbücher der 1950er Jahre war der Zweite Weltkrieg mit seinen Nachwirkungen, vornehmlich weil damit eine Vielzahl erzwungener Migrationsprozesse und Grenzverschiebungen einherging. In den Geographieschulbüchern der Bundesrepublik war die Darstellung von Flucht, Vertreibung und Umsiedlung deutschzentriert, wobei im Unterschied zu späteren Jahrzehnten stets die große Bandbreite der Herkunftsgebiete präsent war: von den ehemaligen deutschen Ostgebieten, Zentralpolen und dem Sudetenland ausgehend bis nach Ungarn, Rumänien, Jugoslawien und den westlichen Gebieten der Sowjetunion. Die entsprechenden Karten (vgl. Abb. 1) zeigten einen Raum als deutsch geprägt an, der weit in den Osten Europas hineinreichte, und setzten damit der politisch erwünschten Umdeutung und Verschiebung der jungen Bundesrepublik nach Westeuropa hin¹¹ einen kognitiven Widerstand entgegen.

⁸ Zum Konzept: Michel de Certeau, „Spatial Stories“, in: ders., *The Practice of Everyday Life*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1984, 115–130.

⁹ Vadim Oswald, „Das Wo zum Was und Wann. Der ‚Spatial Turn‘ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61 (2010), 226.

¹⁰ Jureit, *Ordnen*, 7.

¹¹ Jasper Trautsch, „Von der ‚Mitte‘ in den ‚Westen‘ Europas. Die räumliche Neuverortung Deutschlands auf den kognitiven Landkarten nach 1945“, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 63 (2015), 649, 656–665.

Hinzu kommen die starken Verluste im Weltkriege

Tabelle 2. Verluste im Weltkrieg 1939–1945

Durch Feinde getötete Zivilpersonen (Luftkriegstote, Zivilverluste bei Erdkämpfen)	500 000
Wehrmachtstote (soweit bis 1. Oktober 1946 bekundet)	1 650 000
Vermißte (davon wahrscheinlich tot 1,2–1,3 Millionen)	1 600 000
	<u>3 750 000</u>

Die Veränderungen in der Bevölkerung nach 1945

Im Augenblick der Kapitulation befanden sich außer den Kriegsgefangenen noch 9,6 Millionen fremdvölkische Arbeitskräfte im Reich. Sie wurden bevorzugt abtransportiert; entweder gingen sie in ihre Heimat zurück, oder sie wanderten mit Hilfe der internationalen Flüchtlingsorganisation nach Übersee aus. Nur 200 000 der DP's (displaced persons), die nicht nach Osteuropa zurückkehren konnten, zogen es vor, im Bundesgebiet zu bleiben. Für diese meist Alten und Kranken muß die Bundesrepublik sorgen. Seit 1945 sind außerdem fast 3 Millionen Deutsche aus der sowjetischen Besatzungszone und dem Ostsektor Berlins in die Bundesrepublik zugezogen.

Der verlorene Raum, die starken Verluste an Menschenleben und die gewaltigen Bevölkerungsverschiebungen von Osten nach Westen haben die Lage des deutschen Volkes tiefgreifend geändert.

Aufgaben: Vergleiche die Verluste an Raum und Bevölkerung in den deutschen Ostgebieten mit bekannten Flächen und Einwohnerzahlen in Westdeutschland und anderen europäischen Staaten!

Welche deutschen Länder haben einen besonders hohen Bevölkerungszuwachs, welche einen geringen? Wo liegen diese?

Vergleiche die Bevölkerungsdichte einzelner Länder in den Jahren 1946 und 1950!

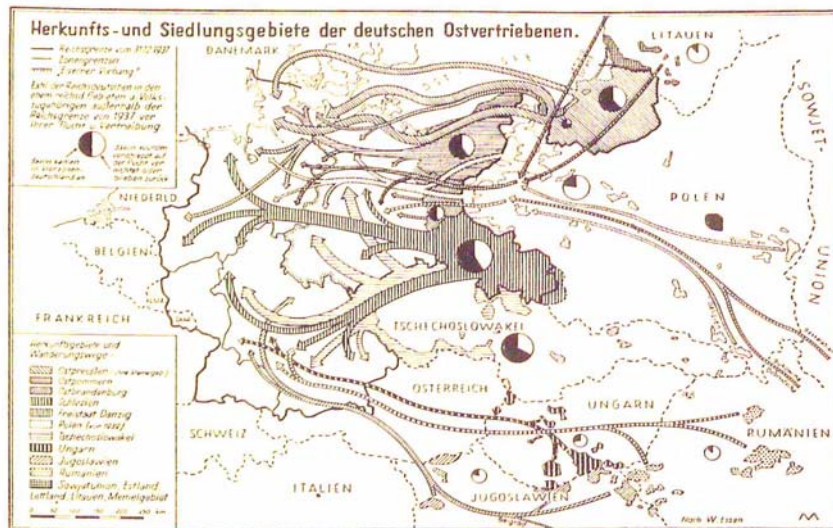


Abb. 1. Herkunfts- und Siedlungsgebiete der deutschen Ostvertriebenen

Abb. 1: Herkunfts- und Siedlungsgebiete der deutschen Ostvertriebenen, in: Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*, bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold. 4. Aufl., Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959, 2.

Ohnehin war das politische und völkerrechtliche Beharren auf einem Deutschland in den Grenzen von 1937 in den 1950er Jahren noch so wirkmächtig, dass die Geographieschulbücher die ehemaligen deutschen Ostgebiete recht umfangreich behandelten. Dabei gab es die starke Neigung, in den Darstellungen die „natürlichen“ Umstände ver-

meintlich zeitlos zu konservieren. So wurden die ehemaligen deutschen Ostgebiete in Gliederung und Autorentexten nach wie vor im Kontext „deutscher Landschaften“ gleich wie Westfalen oder Hessen behandelt und in Arbeitsaufträge einbezogen. Angesichts der Rahmenbedingungen des Kalten Krieges und der vielfach hermetisch geschlossenen Grenzen zwischen den Ländern West- und Osteuropas merkwürdig aus der Zeit gefallen wirkte dabei die Frage an die Schülerinnen und Schüler: „Wie kommst du von deinem Schulort mit der Eisenbahn oder dem Schiff nach Königsberg?“¹²

Einerseits waren es also politische Gründe, die eine „Illusion kontinuierlicher Raumverhältnisse“¹³ trotz Grenzverschiebungen und Zwangsmigrationen begünstigten. Andererseits gab es auch fachspezifische Gründe. In den 1950er Jahren waren bundesdeutsche Geographieschulbücher dem Paradigma der Regionalen Geographie verpflichtet, zu dessen erklärtem Ziel es gehörte, die Einmaligkeit von Landschaften und Ländern herauszuarbeiten.¹⁴ Anthropogene Einflüsse, darunter auch politische Veränderungen, waren diesem Leitbild untergeordnet. Eine Abkehr von diesem Naturdeterminismus erfolgte in wissenschaftlichen Arbeiten deutscher Geographen seit den späten 1940er Jahren, in der Schulgeographie allerdings erst rund zwei Jahrzehnte später.

In der Vorstellung, dass der Mensch von der Landschaft geformt werde, und mit darauf aufbauenden psychologisierenden und folklorisierenden Charakterisierungen von (Land-)Wirtschaft, Sitten und Volkstum wurden nicht nur weithin bekannte Regionen wie das ehemalige Ostpreußen präsentiert,¹⁵ sondern auch Herkunftsgebiete deutscher Flüchtlinge, Vertriebene und Umsiedler, die außerhalb der Reichsgrenzen von 1937 lagen, etwa im Falle der Donauschwaben (vgl. Abb. 2 und 3). Auf den zahlreichen Seiten, die den „ostdeutschen Landschaften“ in der Regel gewidmet waren, handelten allenfalls einige abschließende Sätze von der aktuellen Situation in der Volksrepublik Polen oder der Sowjetunion. Diese Sätze waren von Klagen über Zerfall und Entfremdung geprägt: Im „nördlichen Ostpreußen, das die Russen den Distrikt Kaliningrad nennen, hat man große Staatsgüter, sogenannte Sowchosen eingerichtet und für sie Landarbeiter aus allen Teilen der Sowjetunion herbeigeht. Überall sieht man im Lande russi-

¹² Ludwig Bauer (Hg.), *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. 2: Länderkunde von Mitteleuropa*, bearb. von Carl Mailer und Karl Steigelmann, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1953, 178.

¹³ Jureit, *Ordnen*, 11.

¹⁴ Werlen, *Sozialgeographie*, 100.

¹⁵ Ausführlicher hierzu: Stephanie Zloch, „Landschaft“, in: dies. und Izabela Lewandowska (Hg.), *Das „Pruzenland“ als geteilte Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900*, Göttingen: V&R academics, 2014, 301–305.

sche Soldaten“.¹⁶ Noch weiter gingen zwei Geographieschulbücher, denen zufolge im ehemaligen Ostpreußen nicht nur Russen und Ukrainer, sondern auch „Tataren“¹⁷ oder gar „viele Mongolen aus dem Innern Asiens“¹⁸ lebten. Für den Umgang mit Migration besaß eine solche Repräsentation der Herkunftsgebiete dramatisierende Wirkung, da Distanz nicht nur über den Raum mitsamt einer anderen Benennungspraxis und einer möglichst exotisch geschilderten Bevölkerung, sondern auch über die Zeit aufgebaut wurde – im Sinne einer vergangenen und untergegangenen Welt.

¹⁶ Hans Knübel (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutschland und seine Nachbarländer im Süden und Osten*. 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1956, 35.

¹⁷ Ludwig Bauer (Hg.), *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. VI A: Deutschland*, bearb. von Edgar F. Warnecke, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1957, 166.

¹⁸ Christian Degn, Erwin Eggert, Johannes Petersen und Ernst Sobotha (Hg.), *Seydlitz 1951, Teil 1: Das deutsche Vaterland. Wir und die Welt*, Kiel/Hannover: Ferdinand Hirt – Hermann Schroedel, 1951, 118.

seit der Türkenherrschaft verödeten und schwer zugänglichen Sumpfbiete zu besiedeln und in ein blühendes Kulturland zu verwandeln. Wie es vor dem 2. Weltkrieg in einem Dorf der Donauschwaben aussah, sei im folgenden geschildert. „Wir verlassen den Donaudampfer an einer unscheinbaren Landungsstelle. Bretterstege und Knüppeldämme führen durch den mehrere Kilometer breiten Auenwald. Dann wandern wir auf breiter, ungepflasterter Straße durch das Überschwemmungsgebiet des Flusses, vorbei an Altwässern mit Schilfdickichten. Nur wenig steigt das Gelände an, und unabsehbar liegt vor uns eine flache, weite



Abb. 203. Deutscher Bauernhof in Filipovo (Batschka). Blick vom Innern des Hofes nach der Straße. Links Wohnhaus mit Säulengang und Weinlaube, rechts Pferdetränke.

Ebene. Goldgelb dehnen sich riesige Weizenfelder, der Mais reift zu schweren Kolben, daneben wechseln Hopfengärten, Hanfstauden und Zuckerrübenpflanzungen miteinander ab. Dann und wann kommen wir an weiten Grasflächen vorbei, auf denen stattliche weißgraue Rinder mit mächtigen gebogenen Hörnern weiden. Auf Tümpeln schnattern zahlreiche Enten. Teiche warten auf den Flachs, der in ihnen geröstet werden soll. Eine schnurgerade, sehr breite Straße führt durch das Dorf. Metertiefe Gräben begleiten den ungepflasterten Fahrweg. Unter schattigen Bäumen führen gepflasterte Fußsteige an den Gehöften entlang, die sich eins an das andere anschließen. Weit erstreckt sich der Hofraum in die Tiefe. Zur Seite steht zunächst das Wohnhaus. Pfeiler tragen eine luftige Vorhalle, die, sauber ausgemalt und von Schlinggewächsen unrankt, im Sommer einen schattigen Aufenthalt gewährt. Dahinter liegen die Fenster der Wohn- und Schlafzimmer. An das Wohnhaus schließen sich die Ställe. In der Rückwand des Hofes führt eine Pforte in den Hausgarten. So haben die Banater Schwaben zwar die Bau-

Abb. 1: : *Deutscher Bauernhof in Filipovo (Batschka)*, in: *Emil Hinrichs: Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 1: Deutschland und die Länder Europas ringsum. 6. Aufl., Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958, 188.*

und Wohnweise ihrer alten Heimat aufgegeben, aber sie sprechen noch immer ihre heimische Mundart, noch immer tragen Männer und Frauen die alten deutschen Trachten, tanzen die Burschen und Mädchen alte deutsche Tänze, und manches alte Lied, das bei uns längst verklungen ist, wird hier immer noch gesungen.“ (Rudolf Schaal.)

Diese Zeiten gesicherter bäuerlicher Wohlhabenheit sind seit dem 2. Weltkriege vergangen. Es gibt dort nicht mehr viele Deutsche, und alle Donauländer haben heute kommunistische Regierungen.

Aufgaben: 1. Hat die Donau bei Preßburg bereits ein Drittel, bei Budapest die Hälfte ihres Laufes von der Quelle bis zur Mündung zurückgelegt? — 2. Welche Gebirge muß die Donau auf ihrem ganzen Wege durchbrechen? — 3. Welche großen Nebenflüsse nimmt die Donau zwischen der Schütt-Insel und dem Eisernen Tor auf?

Abb. 204. Mädchen aus Oberhessen? Nein, aus Felsőnana in Ungarn, wohin ihre Vorfahren vor 200 Jahren ausgewandert sind.



Abb. 2; in: Emil Hinrichs: *Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 1: Deutschland und die Länder Europas ringsum*. 6. Aufl., Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958, 189.

Der Blick auf die Ankunftsseite von Migration gestaltete sich ambivalenter. In kaum einem bundesdeutschen Geographieschulbuch der 1950er Jahre fehlten Statistiken zu den großen Bevölkerungsverlusten durch Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Interessant sind einige beiläufig erscheinende Formulierungen, die Aufschluss geben über die Fragilität, Erschütterung und Unsicherheit in den Raumvorstellungen der Nachkriegszeit.

So implizierte die Feststellung, dass sich die ostdeutsche Bevölkerung zu rund 60 % in Gebiete westlich der Oder-Neiße-Linie habe „retten können“, während rund 30 % umgekommen oder verschleppt worden seien,¹⁹ dass nicht nur die Bundesrepublik, sondern auch die DDR einen „sicheren Hafen“ darstellte. Eine solche mental map, wie noch 1952 geäußert, wäre wenige Jahre später nicht mehr vorstellbar gewesen.

Die meisten bundesdeutschen Geographieschulbücher der 1950er Jahren bewegten sich aber noch im vertrauten konzeptionellen Terrain von Boden und Volk, in dem sie

¹⁹ Wilhelm Schäfer (Hg.), *Erdkunde für höhere Lehranstalten, Bd. 8: Kulturgeographie von Deutschland*, bearb. von W. Nettmann, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1952, 115.

nun die Probleme, die durch Flucht und Vertreibung im Westen Deutschlands entstanden waren, gespiegelt sahen. Hierzu zählten vor allem die „Überbevölkerung“ und die ungesicherte Ernährungslage: Das deutsche Volk habe „nun viele Vertriebene in Arbeit und Brot zu bringen und weniger eigene Nahrungsmittel als früher“.²⁰ Pessimistischer noch waren Stimmen, die prophezeiten: „Die deutsche Bevölkerung kann nicht aus eigener Scholle ernährt werden“, ja, ohne Nahrung aus dem Ausland wäre die Lager regelrecht verzweifelt und „Millionen müßten verhungern“.²¹ Dies wurde in Tabellen zum Verlust landwirtschaftlicher Güter veranschaulicht (vgl. Abb. 4). Hier wirkte nicht nur die Erfahrung des Hungers in der Nachkriegszeit nach, sondern auch das Idealbild von wirtschaftlicher Autarkie. Die Versorgung der Flüchtlinge, Vertriebenen und Umsiedler bezog sich vorrangig auf das Funktionieren von Handwerk und Landwirtschaft, während Arbeitsplätze in der Industrie nicht als Zukunftschancen, sondern allenfalls als Notbehelfe wahrgenommen wurden. Demnach litten Vertriebene in Westdeutschland darunter, dass „sie leider meist nicht mehr selbständige Bauern sein können“²² und „sich anderen Berufen zuwenden“ mußten.²³ Positiv hervorgehoben wurde dagegen, wenn Vertriebene traditionelle Gewerbe wie die des Webers und Glasschleifers wieder aufnahmen.²⁴

²⁰ Hans Knübel, *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutschland und seine Nachbarländer im Süden und Osten*. 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1956, 50; ähnlich: Heinrich Gramlich, *Die Länder der Erde. Arbeitsbuch für deutsche Schulen, Bd. 3: Die außereuropäischen Erdteile. Das Wirtschaftsleben der Erde und Deutschlands*. 6. Aufl., Karlsruhe/Frankfurt/Main: Badenia – Hirschgraben, 1959, 126.

²¹ Karl Mayer, Albert Deibele und Richard Heckel, *Mit eigener Kraft. Unterrichtswerk für Volksschulen, Fachband Erdkunde*, Stuttgart: Ernst Klett, 1958, 2; ähnlich: Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*. 4. Aufl., bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959, 11, 15.

²² Albert Deibele, Richard Heckel und Karl Mayer, *Von der Heimat zur Welt. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Erdkunde, Bd. 3 [2]: Europa. Länder und Völker um uns*, Stuttgart: Ernst Klett, 1952, 49.

²³ Ludwig Bauer (Hg.), *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. 2: Länderkunde von Mitteleuropa*. 2. Aufl., bearb. von Carl Mailer und Karl Steigermann, München/ Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1954, 199.

²⁴ Hans Knübel, *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutschland und seine Nachbarländer im Süden und Osten*. 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1956, 54; Albert Deibele, Richard Heckel und Karl Mayer, *Von der Heimat zur Welt. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Erdkunde, Bd. 3 [2]: Europa. Länder und Völker um uns*, Stuttgart: Ernst Klett, 1952, 47.

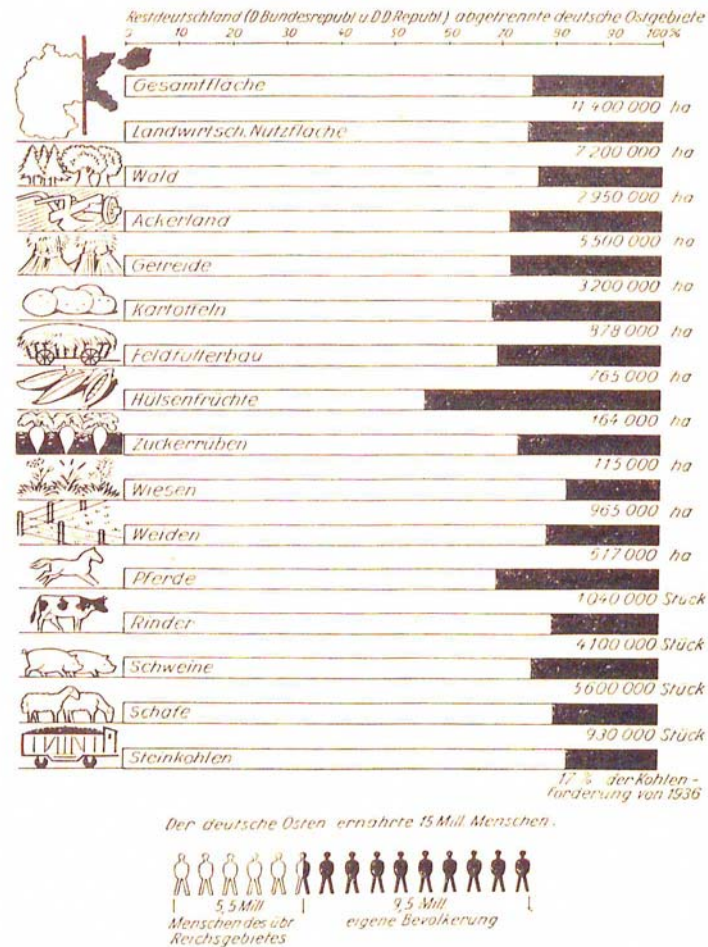


Abb. 161. Was Deutschland durch Abtrennung des deutschen Ostens verloren hat.

dichtete sich die Bevölkerung sehr stark. 1937 wohnten auf 1 qkm des damaligen Deutschlands 147 Menschen, 1950 auf 1 qkm Restdeutschlands (von 356000 qkm) 194 Menschen (Abb. 159).

1. Zwischen welchen Längen- und Breitenkreisen lag Deutschland von 1937, liegt „Rest“deutschland ohne Ostdeutschland, die Bundesrepublik Deutschland? — 2. Wie weit liegt dein Schulort von der nächsten deutschen Grenze entfernt? — 3. Wo befindet sich die wärmste, wo die kälteste Gegend in unserem Vaterland? — 4. Wo sind die niederschlagsreichsten, wo die niederschlagsärmsten Gebiete Deutschlands? — 5. Gib an, wo die deutschen Ströme entspringen und münden und welche Länder sie miteinander verbinden!

Abb. 3: Was Deutschland durch Abtrennung des deutschen Ostens verloren hat, in: Ludwig Bauer (Hg.), *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. 2: Länderkunde von Mitteleuropa*, bearb. von Carl Mailer und Karl Steigermann. 2. Aufl., München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1954, 197.

Noch war das dominierende Narrativ zu Flucht und Vertreibung nicht dasjenige einer erfolgreichen Integration in die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft und einer da-

mit einhergehenden soziokulturellen Modernisierung. Allerdings beschäftigten sich gegen Ende der 1950er Jahre einige neu konzipierte Schulbücher stärker mit der Arbeitsmarktsituation der Flüchtlinge und Vertriebenen jenseits von Landwirtschaft und Handwerk. So konzedierte ein Schulbuchautor, dass es dank Währungsreform und Wirtschaftsaufschwung gelungen sei, „die Heimatvertriebenen weitgehend in die Wirtschaft Westdeutschlands einzugliedern“,²⁵ und ein anderer Autor sah Industrie und Außenhandel nicht zuletzt wegen der Bevölkerungszunahme durch Flüchtlinge und Vertriebene im Aufwind.²⁶ Mit der Hinwendung zu Industrie und Handel war auch eine andere Raumvorstellung verbunden, die von einer aktiveren Gestaltung des Raumes durch den Menschen ausging.

Vor dem Hintergrund der wirtschaftlich unsicheren Perspektive für viele Flüchtlinge und Vertriebene spielte die Auswanderung nach Übersee in den 1950er Jahren eine nicht zu vernachlässigende Rolle. In den Geographieschulbüchern wurde Auswanderung einerseits als Verlust beschrieben, insbesondere wenn junge Menschen diesen Weg gingen,²⁷ andererseits war manchen Überlegungen noch ein kolonialer Blick zu eigen, etwa wenn Südamerika, Afrika als „aufnahmefähige Räume“ bzw. „Länder von morgen“ charakterisiert wurden.²⁸ Auch das in Geographieschulbüchern bis in die Gegenwart hinein behandelte Thema der Tragfähigkeit der Erde besaß damals einen starken Bias. Für das überbevölkerte Europa boten, so wurde bedauernd festgestellt, nicht alle klimatische Zonen ein „für Weiße geeignetes Siedlungsland“.²⁹ Interessant ist, dass diese Einschätzungen – wenn auch quantitativ in den Schulbüchern der 1950er Jahre weit hinter den Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs zurückstehend – mit Blick auf die Analyse von Raumvorstellungen eine Konkurrenz zum Raumdeterminis-

²⁵ Wolfram Hausmann, *Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittelschulen, Bd. 3: Deutschland und die Welt*, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1956, 27.

²⁶ Christian Degn, Erwin Eggert, Albert Kolb und Johannes Petersen, *Seydlitz, Teil 6: Landschaft und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft*. 2. Aufl., Kiel/Hannover: Ferdinand Hirt – Hermann Schroedel, 1957, 200.

²⁷ Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band*, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958, 186; Wolfram Hausmann, *Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittelschulen, Bd. 3: Deutschland und die Welt*, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1956, 25.

²⁸ Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*. 4. Aufl., bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold, Frankfurt/Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959, 139.

²⁹ Christian Degn, Erwin Eggert, Albert Kolb und Johannes Petersen, *Seydlitz, Teil 6: Landschaft und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft*. 2. Aufl., Kiel/Hannover: Ferdinand Hirt – Hermann Schroedel, 1957, 5.

mus bildeten. Migration erscheint hier als aktive Gestaltung von Raum bzw. als „Agens landschaftsverändernder Aktivitäten“.³⁰

In aller Regel aber wurden Migrationsprozesse in den 1950er Jahre als dramatisch und verlustreich beschrieben, als Ausnahmesituationen von Zwang und Not. Die damit verbundenen Raumvorstellungen gemahnten an ein „klastrophisches Lebensgefühl“³¹ der Weimarer Republik und NS-Zeit; den frühen bundesdeutschen Schulbuchautoren zufolge war das deutsche Volk niemals zuvor „auf so engem Raum so sehr zusammengedrängt wie nach dem Zweiten Weltkrieg“,³² das Schlagwort „Volk ohne Raum“ erhielt demnach seine erneute Rechtfertigung.³³ Auch die Benennungspraxis für den „verlorenen Raum“ im Osten war nahtlos dem völkischen Diskurs vor 1945 entnommen: „deutscher Volksboden“ und „geschlossener deutscher Siedlungsraum“ waren ebenso in einem Geographieschulbuch der 1950er Jahre anzutreffen wie die „völkische Schütterzone Ostmitteleuropas“.³⁴ Darüber hinaus wurde die Nullsummenlogik der Geopolitik vor 1945 reproduziert; demnach sei nach dem Zweiten Weltkrieg „der slawische Volksboden auf Kosten des deutschen tief nach Mitteleuropa vorgedrungen“.³⁵ Eine solche Anrufung entpersonalisierter territorialer Kräfte führte dazu, dass Migration nicht als eine von Menschen verursachte Veränderung gesehen wurde, sondern als ein Schicksal, das über einen Raum, in diesem Fall die „europäische Mitte“, hinwegging.³⁶

Vor diesem Hintergrund hob sich ein gegen Ende der 1950er Jahre neu erschienenenes Schulbuch ab, da es optimistischer gefasste Raumvorstellungen transportierte, eingebettet in die aktuellen Schlagworte jener Zeit. Deutschland war nicht mehr „Volk ohne Raum“, sondern lag „im Dichtezentrum des europäischen Abendlandes“,³⁷ was sich als

³⁰ Hillmann, *Migration*, 48.

³¹ Jureit, *Ordnen*, 26–27.

³² Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band*, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958, 183; ähnlich: Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*. 4. Aufl., bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959, 5; Karl Mayer, Albert Deibele und Richard Heckel, *Mit eigener Kraft. Unterrichtswerk für Volksschulen, Fachband Erdkunde*, Stuttgart: Ernst Klett, 1958, 2.

³³ Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band*, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958, 183.

³⁴ Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*. 4. Aufl., bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959, 5.

³⁵ Emil Hinrichs (Hg.), *Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 5: Europa mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands*, bearb. von Gerhard Bartsch, Wilhelm Franz und Emil Hinrichs, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1952, 211.

³⁶ Ebd., 33.

³⁷ Ernst Karl und Franz Schneider (Hg.), *Geographische Weltkunde. Lehr- und Arbeitsbuch für deutsche Schulen, Bd. 5b: Deutschland in Europa*, bearb. von Gustav Kreuzer und Eduard Müller-Temme, Karlsruhe/Frankfurt am Main: Badenia – Hirschgraben, 1958, 168.

aktive Teilhabe an der westlichen Zivilisation lesen ließ. Auch Migration erfuhr dadurch eine positive Umwertung, denn die Bevölkerung Mitteleuropas habe „von allen Seiten her Zustrom erfahren und dadurch ihren materiellen und geistigen Kulturbesitz vermehrt“. ³⁸ Ein anderes Schulbuch präsentierte sich 1959 in der vierten Auflage, aber mit einem neuen Vorwort, das den unübersehbaren Wandel im Vergleich zur ersten Auflage von 1951 beschrieb: so gebe es statt Lebensmittelmangel jetzt Überfluss, und statt einer passiven Handelsbilanz Rekordüberschüsse. Lehrer werden dazu ermuntert, ihren Unterricht mit Hilfe von Zeitungsartikeln zu aktualisieren und das Fach Erdkunde stärker an die politische Bildung heranzurücken. ³⁹ Dieses Vorwort bedeutete nichts weniger als ein Eingeständnis, dass sich die bundesdeutsche Schulgeographie der 1950er Jahre gründlich kompromittiert hatte. Unreflektiert war das sprachliche Erbe des völkischen Denkens übernommen worden, und noch Ausgaben, die zur Mitte oder zum Ende der 1950er Jahre erschienen, zeigten in ihren Migrationsdarstellungen das Bild einer hungrigen und perspektivlosen Agrargesellschaft.

Langsam erst schälte sich in einigen wenigen Schulbüchern als eine neue, Raumvorstellungen prägende Vision die europäische Einigung heraus, wenngleich diese Verbindungen stark an Infrastrukturen und wirtschaftliche Güter geknüpft waren. In Bewegung gedacht wurden internationaler Verkehr und Handel, Streckennetze und Warenströme, nicht aber Menschen; Vielfalt in Europa meinte nationalstaatliche Vielfalt.

Gegenüber den Geographieschulbüchern der Bundesrepublik war in denjenigen der DDR sehr viel seltener von Migrationsbewegungen die Rede. In einem Schulbuch wird ein historischer Überblick geboten, der die Migrationen des 19. Jahrhunderts in die Industriezentren Mittel- und Westeuropas oder in die USA auf die Not und Unterdrückung der Bauern in den Gebieten des ostelbischen Großgrundbesitzes oder der Realteilung im deutschen Südwesten zurückführt. Durch die Migration habe sich die Lage der Menschen aber nur wenig gebessert, sie hätten weiterhin von kargem Lohn leben müssen. ⁴⁰ Die hier anklingende Vorstellung, dass Menschen Mobilität einsetzen, um ihre Lebenschancen zu verbessern, entsprach durchaus dem materialistischen Weltbild, demzufolge nicht der Mensch ein Produkt räumlicher Gegebenheiten, sondern vielmehr ihr Gestalter war. Dies stand dem Raumdeterminismus in der bundesdeutschen Schulgeographie diametral entgegen. Allerdings konnte solchen Vorhaben im „falschen“ politischen und

³⁸ Ebd., 168.

³⁹ Heinrich Barten (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 8: Deutschland. Gesellschaft – Wirtschaft*. 4. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1959, Vorbemerkungen.

⁴⁰ *Lehrbuch der Erdkunde für das 11. Schuljahr. Deutschland. Erdgeschichtliche Entwicklung und ökonomische Geographie*. Ausgabe 1955, 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1958, 59–61.

wirtschaftlichen System kein nachhaltiger Erfolg beschieden sein. In der „sozialistischen Revolution“ war es daher notwendig, Migrationsprozesse gleichsam umzukehren und Großgrundbesitzer, „Fabrikherren“ und andere Kapitalisten zu verjagen. Damit war auch das Narrativ angelegt, das in den Geographieschulbüchern der DDR in den 1950er Jahren die zumeist sehr knappe Darstellung von Flucht und Vertreibung aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten prägte. Uneinig zeigten sich die Schulbuchautoren allerdings darin, wer als die treibenden Kräfte anzusehen waren: Während ein Schulbuch aus dem Jahre 1951 die schützende Anwesenheit der Sowjetarmee dafür lobte, dass „aus nationalem Befreiungskampf“ die „sozialistische Revolution“ wurde, „die die Großgrundbesitzer und Kapitalisten verjagte“,⁴¹ nahm ein sieben Jahre später erschienenes Schulbuch eine polnische nationalkommunistische Perspektive ein, wonach „die polnischen Arbeiter und Bauern selbst die Regierung ihres neuen Staates in die Hand nahmen“ und „die einstigen Fabrikherren und Grundbesitzer, die oft genug mit den ausländischen Feinden Polens zusammengearbeitet hatten“, verjagten.⁴² Aber auch für das Gebiet der DDR war durch erzwungene Migration ein politisch erwünschtes Resultat zu erreichen, denn nach dem Zweiten Weltkrieg „flüchtete ein großer Teil der faschistischen Kriegsverbrecher aus dem Gebiet unserer Republik“.⁴³ Die Darstellung von Migrationsprozessen zeigten in den DDR-Geographieschulbüchern sowohl Komponenten der aktiven Gestaltung als auch der Reinigung und Homogenisierung auf. So wurde wiederholt betont, dass das Staatsvolk der DDR nahezu ausschließlich aus Deutschen bestehe, mit der kleinen Ausnahme der sorbischen Minderheit.⁴⁴ In der Fixierung des Narrativs von Flucht und Vertreibung auf Großgrund- und Fabrikbesitzer konnte freilich nicht erklärt werden, woher die große Zahl an „Umsiedlern“ stammte, die in der DDR dank der Bodenreform zu Land und Auskommen kamen bzw. zu „Neubauern“ wurden, während andere „Neubürger“ in der Industrie Arbeitsplätze fanden.⁴⁵ Auch ohne die Nennung von Hintergründen war die Erwähnung der Umsiedler den Schulbuchautoren

⁴¹ *Lehrheft der Erdkunde für das 6. Schuljahr. Die europäischen Länder der Volksdemokratie*, Berlin/Leipzig: Volk und Wissen, 1951, 5.

⁴² *Lehrbuch der Erdkunde für die 6. Klasse. Europa einschließlich des asiatischen Teils der Sowjetunion*, Berlin: Volk und Wissen, 1958, 13.

⁴³ *Lehrbuch der Erdkunde für die 5. Klasse. Unsere Deutsche Demokratische Republik und die Deutsche Bundesrepublik*, Berlin: Volk und Wissen, 1959, 11.

⁴⁴ *Lehrbuch der Erdkunde für die 11. Klasse der erweiterten Oberschule, Teil II: Ökonomische Geographie der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1959, 5; *Lehrheft der Erdkunde für das 8. Schuljahr. Deutschland*, Berlin: Volk und Wissen, 1954, 29.

⁴⁵ *Lehrheft der Erdkunde für das 8. Schuljahr. Deutschland*, Berlin: Volk und Wissen, 1954, 31; *Lehrbuch der Erdkunde für das 5. Schuljahr, A. Deutschland, B. Die Sowjetunion*. 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1953, 136; *Lehrheft der Erdkunde für die 5. Klasse: Die deutsche Bundesrepublik*, Berlin: Volk und Wissen, 1958, 19.

in der DDR der 1950er Jahre nützlich, um einen scharfen Kontrast zur „Not der Umsiedler“ in Westdeutschland zu zeichnen, die „in elenden Baracken“ lebten⁴⁶ und für die die westdeutsche Regierung nichts unternahme, ja sogar kein Interesse daran habe, „daß die Umsiedler in Westdeutschland heimisch und zufrieden werden“, da sie für einen revanchistischen Krieg zur Wiedereroberung der ehemaligen deutschen Ostgebiete gebraucht würden. Nur in der DDR gebe es hingegen für die Umsiedler eine „neue sozialistische Heimat“.⁴⁷ Insgesamt präsentierte sich den Schülerinnen und Schülern in der DDR ein Bild, wonach Migrationsprozesse ein abgeschlossenes politisches und wirtschaftliches Kapitel darstellten. Räume und Grenzen erschienen als geordnet, der Boden als gerecht verteilt.

Die 1970er und 1980er Jahre

Die 1970er Jahre waren ein Jahrzehnt des Umbruchs in der Geographie. Der Kieler Geographentag von 1969 mit seinen Forderungen nach mehr Theorie- und Methodenbewusstsein, zweifellos geprägt von der akademischen Diskussions- und Reformfreude der späten 1960er Jahre in der Bundesrepublik, begann seine Wirkungen auch in die schulische Praxis hinein zu entfalten. Neu war der Übergang von der synthetisierenden Regionalen Geographie der Länder und Landschaften zu einer stärker analytischen Perspektive, die selbstbewusst als Allgemeine Geographie bezeichnet wurde. In der wirtschaftlich erstarkten, von den Jahren des Booms geprägten Bundesrepublik stand nun die Industrie als Thema in den Geographieschulbüchern deutlich vor Ernährung und Landwirtschaft, in räumlicher Hinsicht Städte und Ballungsgebiete mit ihren strukturellen Spezifika vor dem ländlichen Raum. Das Verhältnis von Raum und Bevölkerung war in neue Kontexte eingebettet: Hierzu zählten der Tourismus, das Berufspendlerum, das in der industriegesellschaftlichen und zunehmend suburbanisierten Bundesrepublik eine immer größere Bedeutung einnahm, sowie die Arbeitsmigration innerhalb Europas.

Diese Neuorientierung bedeutete nicht, dass frühere Themen gänzlich verschwunden waren. Flucht, Vertreibung und Umsiedlung der Deutschen seit Ende des Zweiten Weltkriegs spielte immer noch in einem beachtlichen Teil der Geographieschulbücher eine Rolle. Allerdings war an einem Schulbuch zu beobachten, wie die ehemaligen deutschen Ostgebiete in der Auflage von 1970 noch den „deutschen Landschaften“ zu-

⁴⁶ *Lehrbuch der Erdkunde für das 5. Schuljahr, A. Deutschland, B. Die Sowjetunion*. 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1953, 136.

⁴⁷ *Lehrheft der Erdkunde für die 5. Klasse: Die deutsche Bundesrepublik*, Berlin: Volk und Wissen, 1958, 19.

gerechnet wurden,⁴⁸ um dann in der nächsten Auflage von 1975 im Kapitel zu Polen aufzutauchen.⁴⁹ Auch die früher noch in landsmannschaftlicher Semantik als „Donauschwaben“ oder „Siebenbürger Sachsen“ bezeichneten Bevölkerungsgruppen, die von einer politisch-staatlichen Zuordnung abstrahierten, begegneten nun zumeist als relativ gut behandelte deutsche Minderheit in Rumänien.⁵⁰ Die ehemaligen deutschen Ostgebiete und Siedlungsgebiete wurden auf diese Weise als zugehörig zu den Nachbarstaaten im Osten Europas präsentiert und spiegelten eine mental map wieder, die von der Neuen Ostpolitik der Bundesrepublik Deutschland entscheidend bekräftigt worden ist.

Unbestritten schien nun, dass die Flüchtlinge und Vertriebenen eine „neue Heimat“ im Westen gefunden hatten,⁵¹ und zugleich wurden Narrative einer gesamtgesellschaftlichen Erfolgsgeschichte präsentiert: So sei es wesentlich der „Zustrom“ aus dem Osten gewesen, „der den stürmischen Ausbau der Industrie erzwang und der in Deutschland gerade zum Motor für die weitere Industrialisierung wurde“.⁵²

Flucht und Vertreibung standen in den Geographieschulbüchern der 1970er Jahre dennoch bereits im Schatten der neuen Leitfigur des bundesrepublikanischen Migrationsregimes, des „Gastarbeiters“ aus dem Süden Europas. Eingeführt wurde in diese Thematik mit recht ausführlichen Kapiteln zu den Herkunftsgebieten, die als „Unsere Nachbarn aus dem Süden“ und „Heimat ausländischer Arbeitnehmer“ (vgl. Abb. 5) in eine engere Beziehung zur Bundesrepublik rückten und dazu beitrugen, die deutsche mental map weiter nach Süden aufzuspannen.

⁴⁸ Hans Knübel (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutsche Landschaften und die Nachbarländer Deutschlands im Süden und Osten*. Ausgabe B, 7. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1970.

⁴⁹ Hans Knübel (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutsche Landschaften und die Nachbarländer Deutschlands im Süden und Osten*. Ausgabe B, 8. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1975.

⁵⁰ Erwin Boehm (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 2: Europa ohne Mitteleuropa*. Ausgabe B, 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1977, 111; Karl E. Fick (Hg.), *Harms Erdkundebuch, Teil 2: Europa mit Sowjetunion*, München: Paul List, 1975, 65.

⁵¹ Wilhelm Schäfer (Hg.), *Erdkunde. Oberstufe, Gesamtband*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1979, III 10.

⁵² Heinrich Barten u. a. (Hg.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 9: Der Mensch in seinem Lebensraum*. Ausgabe B, Stuttgart: Ernst Klett, 1975, 166; ähnlich: Wilhelm Schäfer (Hg.), *Erdkunde. Oberstufe, Gesamtband*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1979, III 8.

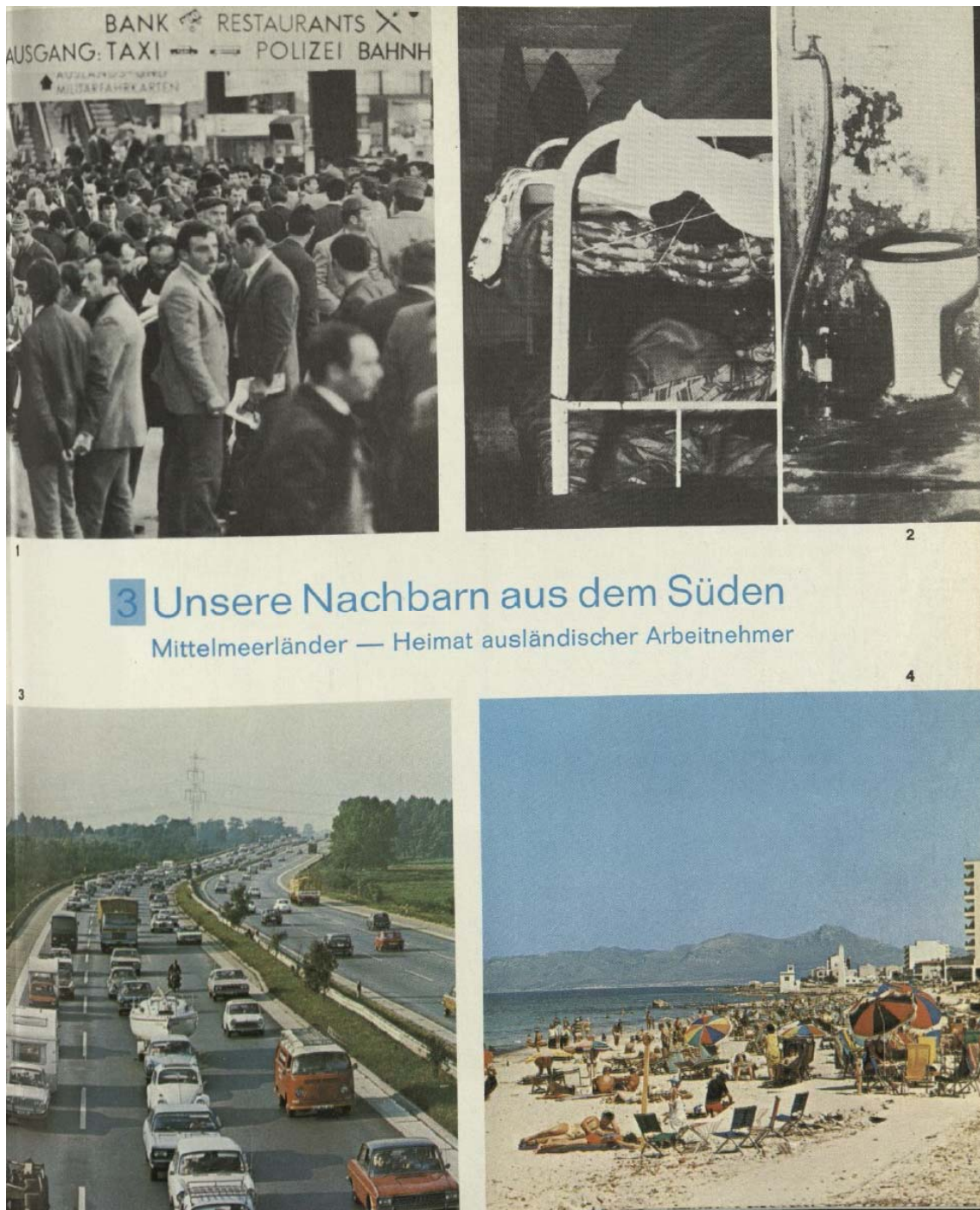


Abb.4: *Unsere Nachbarn aus dem Süden*, in: Manfred Bohle, *Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2. 2. Aufl.*, Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1977, 3/1.

Bei der Charakterisierung der Herkunftsländer verwiesen bundesdeutsche Geographieschulbücher auf die anhaltende „Unterentwicklung von Teilen der Mittelmeerländer“.⁵³ Teilweise führten sie im Anschluss an ältere Deutungen namentlich Italien als „überbevölkert“ an, woraus die seit vielen Jahrzehnten ausgeprägte Auswanderungsbe-

⁵³ Manfred Bohle, *Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2*, Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1977, 3/2; ähnlich: Lothar Buck u. a. (Hg.), *Geographie, 9. und 10. Schuljahr. Die Umwelt gestalten*, Stuttgart: Ernst Klett, 1978, 163.

reitschaft resultiere, die aber nun keine Kolonien mehr zur Verfügung habe,⁵⁴ und verfestigten so Reste eines kolonialen Blicks; teilweise sorgte paradoxerweise gerade die neue methodische Ausrichtung der bundesdeutschen Schulgeographie in den 1970er Jahren mit ihrer Problemorientierung dafür, dass „die angesprochenen Regionen – und die dort lebenden Menschen – oft als defizitär erfahren“ wurden.⁵⁵

Die Auswirkungen der Migration wurden ambivalent gesehen: Auf der einen Seite stand das Argument, dass die „Gastarbeiter“ in die Zentren des Wohlstands drängten und dadurch Entwicklungsunterschiede und räumliche Disparitäten in Europa verschärften,⁵⁶ während auf der anderen Seite Schulbuchautoren darauf verwiesen, dass die Herkunftsländer von Finanztransfer und Rückkehrern profitierten.⁵⁷

Im Mittelpunkt des Interesses standen die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf die Bundesrepublik Deutschland. Die wirtschaftsgeographische Perspektive betonte das starke Interesse der Bundesrepublik Deutschland an der Zuwanderung; diese sei nicht Belastung, sondern oft „wesentliche Voraussetzung wirtschaftlichen Wachstums“,⁵⁸ und trotz der hohen Bevölkerungsdichte seien Arbeiter aus dem Ausland nötig, um „die Lücken in den Arbeitsstätten zu füllen“. In thematischen Karten wurden jene Gebiete, in die die meisten „Gastarbeiter“ zugewandert waren, als diejenigen Gebiete ausgewiesen, die auch die geringsten Arbeitslosenquoten aufwiesen (vgl. Abb. 6). In diese Argumentation, die unverkennbar vom Stolz auf das im Boom erreichte und zum „Modell Deutschland“ erhobene wirtschaftliche Niveau kündete, wurden selbst die Flüchtlinge, Vertriebenen und Spätaussiedler/innen einbezogen, die unter ganz anderen politischen und rechtlichen Voraussetzungen nach Deutschland gekommen waren. So sprach ein Schulbuchautor von einem Wanderungsüberschuss von 19 Millionen Menschen für das Gebiet der Bundesrepublik seit 1939.⁶⁰

⁵⁴ M. F. Wocke (Hg.), *Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 2*, Stuttgart: Mundus, 1971, 133; Erwin Boehm (Bearb.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 2: Europa ohne Mitteleuropa*. Ausgabe B, 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1977, 100.

⁵⁵ Georg Stöber, „Fremde“ in der Klasse. Geographieunterricht in Deutschland unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft“, in: *Geographische Rundschau* 55, 4 (2003), 43.

⁵⁶ Hans Hopfinger und Wolfgang Vogel, *S II. Arbeitsmaterialien Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Geographische Probleme weltwirtschaftlicher Verflechtungen*, Stuttgart: Ernst Klett, 1979, 111.

⁵⁷ Holger du Bois und Gert Jahn (Hg.), *List Geographie 7/8, Schülerband. Mensch und Erde*, München: Paul List, 1977, 125–126; M. F. Wocke (Hg.), *Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 3*, Stuttgart: Mundus, 1975, 136–137.

⁵⁸ Wolfram Hausmann (Hg.), *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 9. und 10. Schuljahr*, Braunschweig: Georg Westermann – R. Oldenbourg, 1975, 372.

⁵⁹ Heinrich Barten (Hg.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 5: Deutschland in der Mitte Europas*. Ausgabe B, 3. Aufl., Stuttgart, 1975, 113.

⁶⁰ Ebd., 113; mit Einbezug der Spätaussiedler: Wilhelm Schäfer (Hg.), *Erdkunde. Oberstufe, Gesamtband*, Paderborn, 1979, III 10.

37 Die Gastarbeiter und ihre Probleme

Tabelle 4: Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung in ausgewählten Stadt- und Landkreisen (Stand 1.4.1975)

Kreis	Anteil an der Gesamtbevölkerung (%)
Stadtkreise	
Stuttgart	10,7
Ulm	13,2
Mannheim	12,2
Landkreise	
Ludwigsburg	15,1
Esslingen	14,7
Böblingen	13,6
Reims-Murr	12,2
Schwarzwald-Baar	12,4

entweder ihren kleinen Bauernhof aufzustocken oder das Leben von begüterten Grundbesitzern nachzuahmen. Andere gründeten Geschäfte, Fuhr- oder Taxiunternehmen und Betriebe, eröffneten Gaststätten und Hotels, oder bauten Mehrhäuser in größeren Städten.

1. Überprüfe die Kapitalanlagen auf ihren wirtschaftlichen Nutzen hin. Nenne weitere Formen der Geldanlage, die du als heimkehrender Gastarbeiter tätigen würdest. Diskutiere sie mit deinem Partner. Trage diese Ergebnisse in die Tabelle im SAH oder nach folgendem Schema in dein AH ein, nachdem du die Geldanlagen (Investitionen) ihrer Gewichtigkeit nach geordnet hast.

Wenn ich Gastarbeiter wäre, würde ich mein Geld wie folgt anlegen
1
2
3

2. Beurteile und diskutiere Vor- und Nachteile der Betriebsgrundlagen in den Herkunftsländern der Gastarbeiter unter folgenden Themenstichwörtern:
 Kapitalanlage,
 Arbeitsplatzbeschaffung,
 Produktionskosten im Vergleich zu denen in der Bundesrepublik Deutschland,
 Möglichkeit zur Verbesserung des Lebensstandards durch den Prozess der Industrialisierung,
 Konkurrenz für deutsche Unternehmen,
 Problem der Arbeitsplatzsicherung für deutsche Arbeitnehmer.

Rückgang der Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland

Nicht alle ausländischen Gastarbeiter sind durch die zuständigen Arbeitsämter ihres Heimatlandes in die Bundesrepublik Deutschland vermittelt worden. Viele von ihnen sind als Touristen oder Besucher ihrer in Deutschland arbeitenden Verwandten eingereist und werden oft so lange von ihnen unterhalten

(manchmal bis zu zehn Familienangehörige), bis sie Arbeit gefunden haben oder wieder unversichert heimgekehrt sind.

Überall dort, wo der Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung höher als 12% lag, wurde in den Jahren 1975–1977 der Zuzug gestoppt. Entsprechende Erlasse traten in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen in Kraft. Die Sperrung galt jedoch nicht für Staatsangehörige aus den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft, aus Österreich, der Schweiz und den USA. Darüber hinaus galt die Sperrung nicht für Ausländer, die mit Deutschen verheiratet sind.

Ferner führte die Rezession (Verschlechterung der Wirtschaftslage) in der Bundesrepublik Deutschland im Herbst 1973 zu einem Anwerbestopp und zu einer erheblichen Verringerung der Zahl der Gastarbeiter. Bis 1976 nahm ihre Zahl um 663000 oder etwa ein Viertel ab. Am stärksten betroffen waren die Spanier, die Griechen und die Portugiesen.

Aufgabe 6:

1. Diskutiert über die Beschäftigung von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland mit verteilten Rollen: deutsche und ausländische Politiker, Angehörige der Gewerkschaft der in- und ausländischen Arbeitnehmer, der Unternehmen, der Gemeinde-, Kreis- und Landesverwaltung. Entscheidet in einer Schulbesprechung, ob die Sperrung und der Anwerbestopp berechtigt oder unberechtigt waren und ob die Arbeitslosigkeit in einzelnen Gebieten im Zusammenhang mit der Beschäftigung von Ausländern steht. Benutzt dabei die Abb. 8 und 9. Fügt das Ergebnis im SAH oder AH in einem Protokoll zusammen.

2. Berechne nach Abb. 2 den Rückgang der Gastarbeiterzahl von 1974 bis 1976 und den Anteil der Nationalität. Schreibe die ermittelten Werte in dein AH.

Abb. 8: Gebiete mit einem Ausländeranteil an der Bevölkerung von 7% und mehr (Ende September 1975)

Abb. 9: Gebiete mit mehr als 7% Arbeitslosen (Ende Januar 1975)

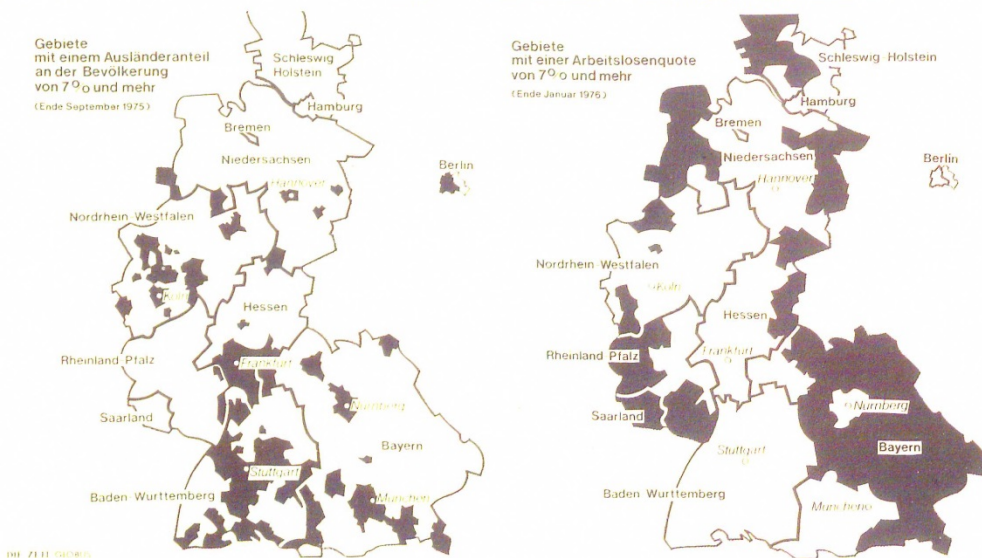


Abb. 5; in: Holger du Bois und Gert Jahn (Hg.), List Geographie 7/8, Schülerband. Mensch und Erde, München: Paul List, 1977, 126.

Die sozialgeographische Perspektive auf die „Gastarbeiter-Problematik“, die rasch zur dominierenden Perspektive in den Geographieschulbüchern der 1970er Jahre aufstieg, legte hingegen ihr Augenmerk auf die Situation an Arbeits- und Wohnungsmarkt.

Dabei erwies es sich als ein nicht immer gelingender Drahtseilakt, gesellschaftskritische Appelle unterzubringen, ohne zugleich Stereotype des „Fremden“ zu reproduzieren. Die Schulbuchautoren thematisierten einerseits Sprachprobleme, geringe berufliche Aufstiegschancen und eine zunehmende Segregation in den Städten,⁶¹ andererseits zeigten sie in Abbildungen häufig als Form der Freizeitgestaltung Treffen von vorzugsweise männlichen Arbeitsmigranten an den Bahnhöfen westdeutscher Großstädte (vgl. Abb. 7) und damit an zur damaligen Zeit sozial und kulturell prekären Orten, die im Sinne Foucaults als Heterotopien gelten können. Von hier war es nicht weit bis zur Warnung, dass die ArbeitsmigrantInnen „eigene Großstädte“ von bis zu 200 000 Einwohnern bildeten,⁶² die somit ebenfalls als „andere Räume“ vorgestellt wurden.

⁶¹ Heinrich Barten (Hg.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 5: Deutschland in der Mitte Europas*. Ausgabe B, 3. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1975, 113–114; Wolfram Hausmann (Hg.), *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 7. und 8. Schuljahr*, Braunschweig: Georg Westermann – R. Oldenbourg, 1973, 257.

⁶² Herbert Kersberg und Ekkehard Meffert (Hg.), *Neue Geographie 5/6. Der Mensch in seiner Umwelt*, Düsseldorf: August Bagel, 1976, 15.

Wir beurteilen die Stellung von Gastarbeitern

Beispiel: BRD

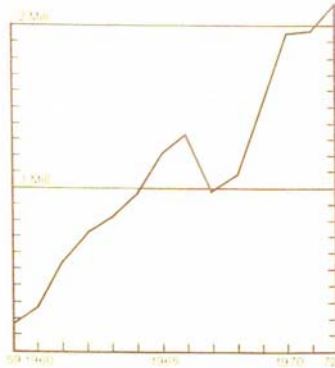


Abb. 1: Beschäftigte ausländische Arbeitnehmer in der BRD



Abb. 3: Gastarbeiter auf dem Bahnhofsgelände

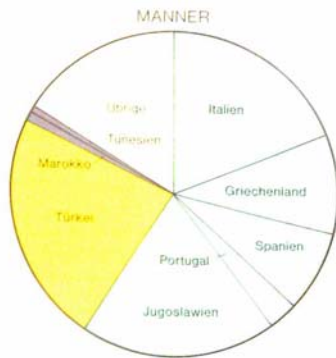


Abb. 2: Herkunft der Gastarbeiter in der BRD (1970)

„Alle Jungen sind in der Bundesrepublik Deutschland, es gab nur mehr die Alten, die im Dorf geblieben sind. Das Land gab nichts her. Die ganze Zeit hat man vom Ausland gesprochen ...“

„Ich bin fortgefahren, um eine landwirtschaftliche Schuld bezahlen zu können; 1500 DM, weil der Frost die Ernte kaputt

1. In den ersten Jahren nach dem II. Weltkrieg gab es in Deutschland Millionen Arbeitslose. Als jedoch die deutsche Wirtschaft wieder erstarbte („Wirtschaftswunder“), reichten schon bald die einheimischen Arbeitskräfte nicht mehr aus, um den ständig steigenden Bedarf zu decken. Deshalb entschloß sich die Regierung der BRD, mit anderen Staaten Verträge über die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte abzuschließen (Abb. 1).

Ausländische Arbeitnehmer, die als unselbstständige Erwerbstätige in der BRD einer Beschäftigung nachgehen, bezeichnen wir als Gastarbeiter.

1.1 Gastarbeiter kommen nicht als „Gäste“ in die BRD; sie selbst äußern:

„Ich fand in Griechenland keine Arbeit und wollte mich verbessern. Ich mußte meiner Mutter und Schwester helfen. Ich bin mit 18 weg ...“

Tab. 1: Anteil der ausländischen Arbeitskräfte (1970)

Wirtschaftsbereich	abhängige Erwerbstätige	davon Gastarbeiter	Ausländer in %
Bergbau und Energie	529 400	28 669	5,4
Eisen- und Metallherzeugung und -verarbeitung	5 509 100	756 126	13,8
Übrige verarbeitende Gewerbe	4 220 500	500 829	11,9
Baugewerbe	1 856 800	325 782	17,5
Dienstleistungen, Handel, Verkehr	9 298 800	319 285	3,4
Land- und Forstwirtschaft	308 800	18 260	5,9
Alle Wirtschaftsbereiche	21 723 400	1 948 951	9,0

Tab. 2: Die berufliche Stellung der ausländischen Arbeitnehmer in % (1968/69)

	ungelernte Arbeiter	angelernte Arbeiter	Facharbeiter	Ange-stellte	Lehrlinge
Italiener	48	37	13	—	—
Griechen	37	53	7	—	—
Spanier	38	44	15	—	—
Türken	43	38	16	—	—
Portugiesen	43	43	12	—	—
Jugoslawen	14	27	55	—	—

256

Abb. 6: Gastarbeiter auf dem Bahnhofsgelände, in: Wolfram Hausmann (Hg.), Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 7. und 8. Schuljahr, Braunschweig: Georg Westermann – R. Oldenbourg, 1973, 256.

Eine Integration in die deutsche Gesellschaft wurde nur in einem Teil der Schulbücher explizit als Erfordernis begriffen.⁶³ Dem damals noch recht neuen didaktischen Trend der Multiperspektivität folgend, ermunterte ein Geographieschulbuch die SchülerInnen dazu, Stimmen der „Gastarbeiter“ zu sammeln, etwa durch Befragungen, und Eigeninitiative zur Informationsbeschaffung bei kommunalen Ämtern und Wohlfahrtsorganisationen zu entwickeln. Versehen mit dem Hinweis: „So kannst du helfen“,⁶⁴ kam darin nicht nur Empathie und gesellschaftliche Engagement, sondern auch eine paternalistische Einstellung gegenüber MigrantInnen zum Tragen.

Die 1970er Jahre zeichneten sich durch eine neue Aufmerksamkeit für globale Probleme aus, die räumlich vorwiegend als Probleme der „Dritten Welt“ konzeptionalisiert und eingeordnet wurden; hierzu zählten die Tragfähigkeit der Erde, die Notwendigkeit von Entwicklungshilfe sowie die Gefahren durch Umweltzerstörung und Ressourcenverbrauch. Präsentiert wurde in den Geographieschulbüchern der damaligen Zeit schon der später so geläufig werdende Kontrast zwischen der wachsenden Weltbevölkerung und der demographischen Überalterung in den Industrieländern,⁶⁵ doch noch gab es keine argumentative Verknüpfung mit Migrationsprozessen. Vielmehr galt als Antidotum gegen ein anhaltendes Bevölkerungswachstum, den „Teufelskreis der Armut“, eine effektive Familienplanung.⁶⁶

In den 1970er Jahren existierte in den Geographieschulbüchern nach wie vor unangefochten der essentialisierte Containerraum, aber die Raumvorstellungen waren bereits eng mit Gesellschaftsvorstellungen verflochten. In der sozialgeographischen Perspektive auf die MigrantInnen war der „nationalstaatliche Rahmen“ mit der „Unterteilung der Bevölkerung in In- und Ausländer auf dem Staatsgebiet“⁶⁷ prägend. Allerdings wurden Migrationsprozesse nicht mehr so stark unter dem Primat des politischen Zeitgeschehens kommentiert wie noch in den 1950er Jahren, vielmehr waren Versuche zur Systematisierung von Mobilität zu beobachten, die sich freilich auf die räumlichen Erfahrungen

⁶³ So etwa in: Heinrich Barten (Hg.), *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 5: Deutschland in der Mitte Europas*. Ausgabe B, 3. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1975, 114; M. F. Wocke (Hg.), *Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 3*, Stuttgart: Mundus, 1975, 131–132, 135.

⁶⁴ Manfred Bohle, *Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2*. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1977, 3/24.

⁶⁵ W. Grotelüschen und A. Schüttler (Hg.), *Dreimal um die Erde, Bd. 3: Unsere Welt im Wandel*, Berlin: Velhagen & Klasing – Hermann Schroedel, 1972, 6; Holger du Bois und Gert Jahn (Hg.), *List Geographie 9/10, Schülerband. Mensch und Erde*, München: Paul List, 1979, 8.

⁶⁶ Lothar Buck u. a. (Hg.), *Geographie, 9. und 10. Schuljahr. Die Umwelt gestalten*, Stuttgart: Ernst Klett, 1978, 216.

⁶⁷ Hillmann, *Migration*, 74.

gen und Nutzungen in Europa und dort insbesondere auf die industriellen Ballungsgebiete konzentrierten.

In den Geographieschulbüchern der DDR wurden Migrationsprozesse kaum mehr behandelt. Das Interesse, das in den 1950er Jahren noch – wenn auch in knapper Form – der Vertreibung von Großgrund- und Fabrikbesitzern sowie den „Umsiedlern“ gegolten hatte, war erloschen. Auf die Folgen für die räumliche Entwicklung der DDR verwies allenfalls noch vage ein Abschnitt zu den Nordbezirken, die nach 1945 einen „hohen Bevölkerungszuwachs“ erfahren hätten und sich wirtschaftlich dadurch besser stellten.⁶⁸ Eine funktionale, auf wirtschaftliche Prosperität ausgerichtete Sichtweise dominierte auch die Bemerkungen zu den Migrationsprozessen zwischen den sozialistischen Ländern. Der „rationelle Einsatz der Arbeitskräfte“ erforderte demnach „Umverteilungen von Arbeitskräften“, wie etwa in den großen Binnenwanderungen innerhalb der Sowjetunion oder auch den „Austausch von Arbeitskräften zwischen befreundeten sozialistischen Ländern“, wofür als einziges auf die DDR bezogenes Beispiel die Ausbildung kubanischer Facharbeiter genannt wurde. Auch in diesem Schulbuch fehlte es nicht an einer kritischen Gegenüberstellung mit den „kapitalistischen Ländern“, allerdings waren es nicht gesellschaftskritische Töne, die angeschlagen wurden, sondern der Verweis auf die Arbeitslosigkeit als Zeichen für die strukturelle Unterlegenheit des Westens, während die sozialistischen Länder danach strebten, „ihre Arbeitskräfte so effektiv wie möglich einzusetzen“.⁶⁹ Migration war demnach eine strategisch anzugehende Verteilung von Produktivkräften im Raum. Die in den Schulbüchern der 1950er Jahre, den Aufbaujahren der DDR, noch anzutreffende Vorstellung von einer aktiven Gestaltung des Raums war nun, wenige Jahre vor der politischen Wende, der Sprache technokratischer Planung gewichen; Raumvorstellungen und Gesellschaftsvorstellungen wurden nicht aufeinander bezogen.

Die 1990er Jahre

Die politische Wende in Mittel- und Osteuropa 1989/91 und das darauffolgende Jahrzehnt, das geprägt war von verstärkt wahrgenommener Globalisierung, wachsender Mobilität, Grenzüberschreitungen sowie der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union, bewirkten erneute Veränderungen in den Raumvorstellungen.

⁶⁸ *Geographie. Lehrbuch für Klasse 10: Ökonomische Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft und der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1987, 152.

⁶⁹ Ebd., 21, 25–26.

Die Schulbuchautoren lenkten im wiedervereinten Deutschland den Blick wieder stärker auf Mittel- und Osteuropa, nachdem die 1980er Jahre das wohl „südeuropäischste“ Jahrzehnt auf den mental maps im deutschen Geographieunterricht gewesen waren, nicht nur durch die anhaltende Thematisierung der Arbeitsmigration, sondern auch durch die EU-Beitritte Griechenlands, Spaniens und Portugals. Angesichts der in den 1990er Jahren vielfach bemühte These von einer „Neuentdeckung“ oder „Wiederentdeckung“ des europäischen Ostens hat der Historiker Gregor Thum zurecht darauf hingewiesen, dass sich ältere Raumvorstellungen von einem „deutschen Osten“ nicht revitalisierten, sondern vielmehr auflösten: „Sie kommen gegen die Flut der neuen, authentischen Bilder der aus dem Osten zurückkehrenden Reisenden nicht mehr an.“⁷⁰ Damit verbunden waren sehr unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Deutungen des Umbruchs in Osteuropa, wie das Beispiel der Spätaussiedlermigration in den Schulbuchdarstellungen zeigt. Einerseits wurden den Spätaussiedlern politische Motive zugebilligt,⁷¹ was zweifellos auch dem offiziellen Standpunkt der Bundesregierung entsprach, andererseits vermuteten Schulbuchautoren ebenso wirtschaftliche Motive für die Migrationsentscheidung.⁷²

Die Personenfreizügigkeit und Dienstleistungsfreiheit innerhalb der EU waren noch recht abstrakte, nicht mit räumlichen Erfahrungen und Praktiken angereicherte Neuerungen, dennoch war in den Geographieschulbüchern der 1990er Jahre die Vorstellung von Deutschland als einer Drehschleife und eines europäischen Transitlands verbreitet.⁷³ Dabei war diese Raumvorstellung tendenziell positiv konnotiert, da sie von der wirtschaftlichen Attraktivität und politischen Bedeutung Deutschlands zeugte.

Mit Blick auf die Gesamtsituation Europas in den 1990er Jahren gab es eine Reihe von Geographieschulbüchern, die die neuen Chancen für den Kontinent durch Austausch und offene Grenzen neuen Bedrohungen gegenüberstellte, wozu nicht nur Terrorismus, sondern auch die wachsende Zahl von Asylanträgen gerechnet wurde.⁷⁴ Visuali-

⁷⁰ Gregor Thum, „Mythische Landschaften. Das Bild vom ‚deutschen Osten‘ und die Zäsuren des 20. Jahrhunderts“, in: ders. (Hg.), *Traumland Osten. Deutsche Bilder vom östlichen Europa im 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, 209.

⁷¹ Jürgen Bünstorf u. a. (Hg.), *Terra Geographie 5/6*. Ausgabe für Hessen, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1993, 172–174.

⁷² Eginhard Buchmann u. a. (Hg.), *Geographie. Mensch und Raum. Hessen, Bd. 1*, Berlin: Cornelsen, 1995, 171; Hans-Ulrich Bender und Gerhard Fuchs (Hg.), *Terra Erdkunde 6, Gymnasium Baden-Württemberg*, Stuttgart: Klett-Perthes, 1994, 150–151, 162–163.

⁷³ Egbert Brodungeier u. a. (Hg.), *Terra. Geographie 5*. Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1994, 48; Gert Jahn und Karl-Heinz Kießner (Hg.), *Seydlitz Erdkunde 1. Ausgabe E: Mecklenburg-Vorpommern*, Hannover: Schroedel, 1992, 20.

⁷⁴ Egbert Brodungeier u. a. (Hg.), *Terra. Geographie 5*. Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1994, 154–155.

siert wurde das Thema Asyl vornehmlich in Bildern staatlicher Kontrollinstanzen, von Zollbeamten und Polizisten, die wartende Menschen an Grenzen oder vor Behörden beobachten.⁷⁵ Eine Annäherung an die Perspektive der Asylsuchenden erfolgte am ehesten noch im Falle bosnischer Flüchtlinge.⁷⁶ Dass aber angesichts des Jugoslawienkriegs letztlich weniger die Empathie mit den Flüchtenden als vielmehr die Erschütterung des europäischen Selbstverständnisses nach den weitgehend friedlichen Reformen und Revolutionen 1989/90 im Vordergrund stand, deutete die Kapitelüberschrift „Europa auf dem Pulverfaß“⁷⁷ an.

Die Thematisierung der Arbeitsmigration und ihrer Auswirkungen auf Wirtschaft und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hielt in den 1990er Jahren weiter an. Dabei ist in den Geographieschulbüchern eine stärkere Kontroversität im Vergleich zu den gesellschaftskritischen Ansätzen der 1970er Jahre festzustellen. Einer neuen Herausforderung sahen sich Schulbuchautoren und Schulbuchverlage ausgesetzt, als in den 1990er Jahren erste Schulbuchanalysen zu Migration und „Fremden“ einsetzten und bisherige Darstellungsweisen einer scharfen Kritik unterzogen.

Die Lage der „Ausländer“ in Deutschland wurde mit einer stärker kulturalistischen Tendenz zwischen den Polen Heimatlosigkeit und Zerrissenheit einerseits und Normalität andererseits präsentiert.⁷⁸ Dabei fand nun auch Berücksichtigung, dass ArbeitsmigrantInnen zum Teil schon von der Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit Gebrauch gemacht hatten.⁷⁹ Einige Schulbuchautoren nutzten die Gelegenheit zu einem offenen Plädoyer gegen Fremdenhass, etwa mit der in den 1990er Jahren verbreiteten Parole „Jeder ist Ausländer“, und zitierten im Sinne didaktischer Multiperspektivität nun häufig Stimmen von MigrantInnen.⁸⁰ Konterkariert wurden solche Bemühungen allerdings, wenn in Arbeitsaufträgen und Methodenteilen der Schulbücher eine Kartierung des eigenen Wohnorts oder eines Stadtteils nach ausländischen Geschäften nach

⁷⁵ Jürgen Bünstorf u. a. (Hg.), *Terra Geographie 5/6*. Ausgabe für Hessen, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1993, 179; Gerhard Beil u. a.: *Terra. Erdkunde für Hessen, Bd. 1*, Gotha: Klett-Perthes, 1998, 158.

⁷⁶ Gert Jahn (Hg.), *Seydlitz Erdkunde 2, Neubearbeitung*, Hannover: Schroedel, 1998, 128–130; Gert Jahn und Karl-Heinz Kießner (Hg.), *Seydlitz Erdkunde 2*, Hannover: Schroedel, 1993, 103, 120–121.

⁷⁷ Egbert Brodengeier u. a. (Hg.), *Terra. Geographie 5*. Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1994, 116.

⁷⁸ Jürgen Bünstorf u. a. (Hg.), *Terra Geographie 5/6*. Ausgabe für Hessen, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1993, 168; Gerhard Beil u. a.: *Terra. Erdkunde für Hessen, Bd. 1*, Gotha: Klett-Perthes, 1998, 190–191; Hans-Ulrich Bender und Gerhard Fuchs (Hg.), *Terra Erdkunde 6, Gymnasium Baden-Württemberg*, Stuttgart: Klett-Perthes, 1994, 142.

⁷⁹ Josef Härle u. a., *Seydlitz Erdkunde 1*, Hannover: Schroedel, 1992, 19, 113; Jürgen Bünstorf u. a. (Hg.), *Terra Geographie 5/6*. Ausgabe für Hessen, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1993, 169.

⁸⁰ Walter Weidner (Hg.), *Diercke Erdkunde 5 für Gymnasien in Baden-Württemberg*, Braunschweig: Westermann, 1995, 80–81.

Namen auf Türschildern gefordert wurde.⁸¹ Hier wurden SchülerInnen dazu ermuntert, nach sichtbaren Differenzen und ihren räumlichen Auswirkungen zu suchen, obwohl viele Vorannahmen, was „ausländisch“ wirken oder klingen mochte, mitunter auf recht freien Assoziationen beruhten. Solche Prozesse der Exotisierung und des „Otherings“ verliefen allerdings nicht geradlinig und ungebrochen, und ebenso wenig war dies beim Heimatbegriff der Fall, der in den Geographieschulbüchern der 1990er Jahre wieder stärker akzentuiert wurde. Auf die Frage, wo Heimat sei, fand ein Schulbuch für die 5. Klasse die Antwort: „bei meinen Freunden“.⁸²

Obwohl sich die mental maps der deutschen Geographieschulbücher in den 1990er Jahren stärker nach Osten erweiterten, blieb die Blickrichtung nach Süden wichtig. Mit Süden war im Falle der Migrationsdarstellungen nach wie vor in erster Linie der Mittelmeerraum gemeint. Die Verknüpfung von Migrationsprozessen mit dem Nahen Osten und islamisch geprägten Ländern blieb vorerst vereinzelt.⁸³ Noch weiter weg erschienen Migrationsprozesse im globalen Süden, die vornehmlich als Land-Stadt-Wanderung infolge des allgemeinen Wachstums der Weltbevölkerung wahrgenommen wurden.⁸⁴ Das Phänomen einer globalen Migrationsbewegung war hier nicht absehbar. Insgesamt waren die Geographieschulbücher der 1990er Jahre, was die Darstellung von Migrationsprozessen betrifft, nicht nur von einer stärkeren Tendenz zur Kulturalisierung geprägt, sondern auch vom stärkeren Einbezug von Reiseerfahrungen der SchülerInnen und einem als größer vorausgesetztem Wissen über die Herkunftsländer von MigrantInnen. Internationalität war ein positiv konnotierter Begriff. Obwohl dies nur gelegentlich expliziert wurde, spiegelte sich hierin zum Teil schon die bereits erreichte ethnische Vielfalt in bundesdeutschen Klassenzimmern.

Aktuelle Entwicklungen in den 2010er Jahren

So deutlich wie noch nie zuvor ist für Migrationsprozesse nach Deutschland Integration zum entscheidenden gesellschaftlichen Paradigma geworden – oder wie ein Geographieschulbuch im Kapitel „Immer der Arbeit nach“ im ersten Satz des Autorentextes postuliert: „Ziel im Umgang mit Migranten muss deren Integration sein“.⁸⁵ Wie dieses

⁸¹ Eginhard Buchmann u. a. (Hg.), *Geographie. Mensch und Raum. Hessen, Bd. 1*, Berlin: Cornelsen, 1995, 168–169.

⁸² Walter Weidner (Hg.), *Diercke Erdkunde 5 für Gymnasien in Baden-Württemberg*, Braunschweig: Westermann, 1995, 77.

⁸³ Hans-Ulrich Bender und Gerhard Fuchs (Hg.), *Terra Erdkunde 8, Gymnasium, Baden-Württemberg*, Gotha: Klett-Perthes, 1996, 126–129.

⁸⁴ Ebd., 136–137, 140–141.

⁸⁵ Sebastian Paul, *Terra. Geographie 9/10, Hamburg*, Stuttgart: Klett, 2011, 64.

Postulat konkret auszufüllen ist, unterliegt nach wie vor offenen Aushandlungsprozessen und manchmal ist ein Fortschritt auch nur schwer erkennbar, etwa wenn ein Geographieschulbuch die Ambivalenzen der 1990er Jahre fortschreibt. So bietet es unter der Überschrift „Woher kommen deine Nachbarn?“ zwar Differenzierungen, etwa einen Quellentext zum Lebensgefühl einer türkischen Familie oder den Hinweis, „Leute mit einem ausländischen Namen können einen deutschen Pass haben, also deutsche Staatsbürger sein“, aber auch Essentialisierungen, etwa im Arbeitsauftrag, eine Kartierung der Nutzung von Geschäften und Wohnungen nach „Deutschen“ und „ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern“ vorzunehmen.⁸⁶

Neu ist für die 2010er Jahre allerdings, dass sich in der wissenschaftlichen und didaktischen Debatte mit Diversität ein neues Leitbild für den Umgang mit Migration und ihren Auswirkungen etabliert hat. In der praktischen Umsetzung dieses Leitbildes in Bildungsmedien ist vor allem bemerkenswert, ob Diversität markiert oder unmarkiert vorkommt.

In Geographieschulbüchern ist Diversität vornehmlich in stadtgeographischen Kapiteln zu finden und weit überwiegend in markierter Form. Dies kann sinnvoll sein, um Phänomene wie „Glokalisierung“ oder „ethnic business“ zu thematisieren und damit eigenständige Ideen des Wirtschaftens in einer global verflochtenen Welt zu zeigen (vgl. Abb. 8). Der Grat zu stereotypen, essentialisierenden und kulturalisierenden Darstellungen ist jedoch schmal. Ein nachdenklich stimmendes Beispiel bieten vier Geographieschulbücher desselben Verlagshauses, die vorgeblich Kinder in ihrem Wohnumfeld zeigen. Dabei wechseln unter denselben Porträtfotos Bairo zu Cem, Klaudia zu Mia und Lena zu Nadine, und einmal wohnt „Bairo/Cem“ in einem gepflegten Neubau und ein anderes Mal an einer lauten, verkehrsreichen Straße, hingegen „Lena/Nadine“ wahlweise in einem Altbau, in einem Reihenhaus oder nahe an einem Gewerbegebiet (vgl. Abb. 9, 10, 11, 12). Mit personellen und räumlichen Zuordnungen wird hier so beliebig jongliert, dass die Fraglichkeit und Konstruiertheit markierter Diversität deutlich zu Tage tritt. Im Blick auf die analysierten Geographieschulbücher ist es daher wahrscheinlicher, mit markierter Diversität Differenzen zu konstruieren, die substantiell keine sind, als mit unmarkierter Diversität möglicherweise vorhandene Differenzen zu verdecken, wobei hier noch präzise zu bestimmen wäre, welche Differenzen als notwendig für die schulische Praxis angesehen werden müssten.

⁸⁶ Ulrich Brameier u. a., *Diercke Geographie, Hamburg, Gymnasium, Klasse 5*, Braunschweig: Westermann, 2011, 66–67.



Abb. 7: Wir leben mit Menschen aus anderen Kulturen zusammen, in: Helmut Willert, Terra Geographie 7/8, Mecklenburg-Vorpommern, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2013, 18.



Abb. 8: Wohnen in unterschiedlichen Wohnvierteln, in: Jürgen Nebel (Hg.), Heimat und Welt, Geographie, Differenzierende Ausgabe 5/6, Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann, 2016, 116–117.

Migration und der Wandel von Raumvorstellungen in Deutschland nach 1945



Abb. 9: Ein Wohnviertel vorstellen, in: Ulrich Brameier (Hg.), *Diercke Geographie 5*, Gymnasium Hamburg, Braunschweig: Westermann, 2011, 64–65.



Abb. 10: Wir stellen unser Wohnviertel vor, in: Friedrich Pauly (Hg.), *Diercke Geographie, Bd. 1*, Gymnasium Hessen, Braunschweig: Westermann, 2013, 76–77.



Abb. 11: Unserem Wohnviertel auf der Spur, in: Alexander Siegmund (Hg.), *Diercke Geographie 5/6*, Gymnasium Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann, 2016, 130–131.

In den 2010er Jahren erweiterte sich der räumliche Fokus der Geographieschulbücher auf Migrationsprozesse signifikant. Auch hier ist eine spezifische Raumvorstellung wirksam, nämlich das Paradigma der Verflechtung. Migration stellt sich demnach „als ein Element der Verflechtung verschiedener Handlungs- und Raumebenen“ dar.⁸⁷ Die Konsequenzen für die Schulbuchdarstellungen fallen höchst unterschiedlich aus. Die Migrationen innerhalb Europas werden mit Verweis auf die Personenfreizügigkeit in der EU behandelt. Diese Migrationsprozesse werden als „eher normal“, die außereuropäischen Migrationsbewegungen hingegen in aller Regel als krisenhaft präsentiert.⁸⁸ Zwar werden in systematisierender Absicht strukturelle Bedingungen in den Herkunftsländern angesprochen, allerdings auch weiterhin Stereotypen und Dichotomien reproduziert. Ein bereits seit den 1970er Jahren virulentes Motiv in deutschen Geographieschulbüchern ist die Vorstellung von der Notwendigkeit einer effektiven Familienplanung in den Ländern des globalen Südens, die nun, in der Verknüpfung mit globalen Migrationsprozessen, einen neuen Subtext gewinnt (vgl. Abb. 13).

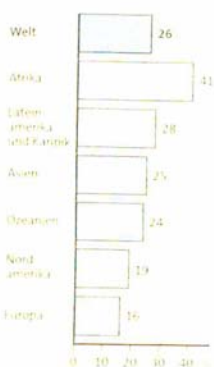
⁸⁷ Hillmann, *Migration*, 11.

⁸⁸ Beauftragte der Bundesregierung, *Schulbuchstudie*, 52.



Familien in Afrika und Deutschland

Die einen werden mehr, die anderen älter



Anteil der Kinder unter 15 Jahren an der Bevölkerung 2012 in %

Altersstruktureffekt

Je mehr junge Menschen geboren werden, umso mehr potenzielle Eltern gibt es und umso schneller wird das zukünftige Bevölkerungswachstum sein.

In einer Minute werden weltweit 156 Kinder geboren, 138 von ihnen in Entwicklungsländern und nur 18 in Industrieländern. Wieso gibt es solche großen Unterschiede?

Viele Kinder

Es gibt eine Vielzahl an Ursachen für die hohe Kinderzahl in Entwicklungsländern. Hier einige Beispiele:

Kinder haben in Entwicklungsländern einen anderen Stellenwert in der Lebensplanung der Eltern als bei uns. Für die Industrie in diesen Ländern sind Kinder billige Arbeitskräfte. Viele Betriebe vergeben ihre Arbeit bevorzugt an unter Fünfzehnjährige, weil deren Stundenlöhne gerade einmal halb so hoch sind wie die der Erwachsenen. Diese Einkommen benötigen die Familien aber, um zu überleben.

In einigen Regionen der Welt sind Verhütungsmittel nicht erschwinglich, noch nicht bekannt oder sie werden aus religiösen Gründen abgelehnt. Deswegen ist die Anzahl der ungewollten Schwangerschaften in diesen Ländern sehr hoch.

Wenige Kinder

In den Industrieländern ist das anders, es werden immer weniger Kinder geboren.

Ein Grund dafür ist, dass in den Industrieländern in der Regel die Eltern ihre Familie versorgen. Die Kinder arbeiten – wenn überhaupt – nur, um ihr Taschengeld und nicht um das Familieneinkommen zu verbessern. Gleichzeitig leistet der Staat einen Beitrag zur Altersvorsorge der Eltern in Form von Renten oder Pensionen. Es gibt Arbeitslosen- und Krankenversicherungen sowie eine staatliche Grundsicherung, um in Not geratene Familien zu unterstützen.

Mehrere Kinder würden die Berufstätigkeit von mindestens einem der Ehepartner einschränken. Viele Ehepaare entscheiden sich wegen der damit verbundenen Einschränkungen für nur ein oder kein Kind. Manche Eltern befürchten durch ein oder mehrere Kinder materielle Nollagen und ein Armutsrisiko.

Ein wichtiger räumlicher Aspekt der globalen Migrations- und Fluchtbewegungen betrifft schließlich die Rolle von Grenzen. Während in den 1990er Jahren die Öffnung von Grenzen eine positiv konnotierte Erfahrung war, wird in den Geographieschulbüchern der 2010er Jahre häufiger das Bild einer „Festung Europa“ aufgerufen, dem ebenso stereotypisierend, aber in der Deutungskonsequenz diametral entgegengesetzt, Bilder einer Massenflucht von „people of color“⁸⁹ zur Seite gestellt werden. Diese Widersprüche bleiben unaufgelöst und Hinweise auf Handlungsoptionen und Lösungsstrategien sind nicht erkennbar. Vielleicht ist dies auch nicht anders möglich, denn aktuelle Raumvorstellungen sind geprägt von Unsicherheit und Orientierungssuche, was Staatlichkeit und Territorialität in der globalisierten Welt von heute ausmacht. Stärker in den Vordergrund rücken dafür die Selbstpositionierungen und Selbstrepräsentationen von einzelnen Orten, die von der Idee der „welcome city“ oder „arrival city“ bis zu einem verstärkten Schutz von staatlichen Außengrenzen ein breites Spektrum an Antworten be-reithalten.

Literatur

- Barten, Heinrich (Hg.). *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk. Bd. 5: Deutschland in der Mitte Europas*. Ausgabe B, 3. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1975.
- Barten, Heinrich (Bearb.). *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 8: Deutschland. Gesellschaft – Wirtschaft*. 4. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1959.
- Barten, Heinrich u. a. (Hg.). *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk. Bd. 9: Der Mensch in seinem Lebensraum*. Ausgabe B, Stuttgart: Ernst Klett, 1975.
- Bauer, Ludwig (Hg.). *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. 2: Länderkunde von Mitteleuropa*. Bearb. von Carl Mailer und Karl Steigelmann, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1953.
- . *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Bd. 2: Länderkunde von Mitteleuropa*. 2. Aufl., bearb. von Carl Mailer und Karl Steigelmann, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1954.
- . *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Bd. VI A: Deutschland*. Bearb. von Edgar F. Warnecke, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1957.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.). *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin, 2015.
- Beil, Gerhard u. a. *Terra. Erdkunde für Hessen. Bd. 1*, Gotha: Klett-Perthes, 1998.

⁸⁹ Ebd., 53.

- Bender, Hans-Ulrich und Gerhard Fuchs (Hg.). *Terra Erdkunde 6*. Gymnasium Baden-Württemberg, Stuttgart: Klett-Perthes, 1994.
- *Terra Erdkunde 8*. Gymnasium, Baden-Württemberg, Gotha: Klett-Perthes, 1996.
- Boehm, Erwin (Bearb.). *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk. Bd. 2: Europa ohne Mitteleuropa*. Ausgabe B, 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1977.
- Bohle, Manfred. *Der Mensch gestaltet die Erde. Geographiebuch für die Sekundarstufe I, Bd. 2*. Frankfurt am Main: Hirschgraben, 1977.
- Brameier, Ulrich u. a. *Diercke Geographie*. Hamburg, Gymnasium, Klasse 5, Braunschweig: Westermann, 2011.
- Brodengeier, Egbert u. a. (Hg.). *Terra. Geographie 5*. Ausgabe für Mecklenburg-Vorpommern, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1994.
- Buchmann, Eginhard u. a. (Hg.). *Geographie. Mensch und Raum*. Hessen, Bd. 1, Berlin: Cornelsen, 1995.
- Buck, Lothar u. a. (Hg.). *Geographie, 9. und 10. Schuljahr. Die Umwelt gestalten*, Stuttgart: Ernst Klett, 1978.
- Bünstorf, Jürgen u. a. (Hg.). *Terra Geographie 5/6*. Ausgabe für Hessen, Stuttgart u. a.: Klett-Perthes, 1993.
- de Certeau, Michel. „Spatial Stories“, in: *The Practice of Everyday Life*, ders., Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1984, 115–130.
- Deibele, Albert, Richard Heckel und Karl Mayer. *Von der Heimat zur Welt. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Erdkunde. Bd. 3 [2]: Europa. Länder und Völker um uns*, Stuttgart: Ernst Klett, 1952.
- Degn, Christian, Erwin Eggert, Albert Kolb und Johannes Petersen. *Seydlitz, Teil 6: Landschaft und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft*. 2. Aufl., Kiel/Hannover: Ferdinand Hirt – Hermann Schroedel, 1957.
- Degn, Christian, Erwin Eggert, Johannes Petersen und Ernst Sobotha (Hg.). *Seydlitz 1951, Teil 1: Das deutsche Vaterland. Wir und die Welt*, Kiel/Hannover: Ferdinand Hirt – Hermann Schroedel, 1951.
- Downs, Roger M. und David Stea. *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*, New York: Harper & Row, 1982.
- du Bois, Holger und Gert Jahn (Hg.). *List Geographie 7/8, Schülerband. Mensch und Erde*, München: Paul List, 1977.
- . *List Geographie 9/10, Schülerband. Mensch und Erde*, München: Paul List, 1979.

- Fick, Karl E. (Hg.). *Harms Erdkundebuch, Teil 2: Europa mit Sowjetunion*, München: Paul List, 1975.
- Geographie. Lehrbuch für Klasse 10: Ökonomische Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft und der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1987.
- Gramlich, Heinrich. *Die Länder der Erde. Arbeitsbuch für deutsche Schulen, Bd. 3: Die außereuropäischen Erdteile. Das Wirtschaftsleben der Erde und Deutschlands*. 6. Aufl., Karlsruhe/Frankfurt am Main: Badenia – Hirschgraben, 1959.
- Grotelüsch, W. und A. Schüttler (Hg.). *Dreimal um die Erde, Bd. 3: Unsere Welt im Wandel*, Berlin: Velhagen & Klasing – Hermann Schroedel, 1972.
- Härle, Josef u. a. *Seydlitz Erdkunde 1*, Hannover: Schroedel, 1992.
- Hausmann, Wolfram. *Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittelschulen, Bd. 3: Deutschland und die Welt*, München/Düsseldorf: R. Oldenbourg, 1956.
- Hausmann, Wolfram (Hg.). *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 7. und 8. Schuljahr*, Braunschweig: Georg Westermann – R. Oldenbourg, 1973.
- . *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 9. und 10. Schuljahr*, Braunschweig: Georg Westermann – R. Oldenbourg, 1975.
- Hillmann, Felicitas. *Migration. Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive*, Stuttgart: Franz Steiner, 2016.
- Hopfinger, Hans und Wolfgang Vogel. *S II. Arbeitsmaterialien Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Geographische Probleme weltwirtschaftlicher Verflechtungen*, Stuttgart: Ernst Klett, 1979.
- Jahn, Gert und Karl-Heinz Kießner (Hg.). *Seydlitz Erdkunde 1. Ausgabe E: Mecklenburg-Vorpommern*, Hannover: Schroedel, 1992.
- . *Seydlitz Erdkunde 2*, Hannover: Schroedel, 1993.
- Jahn, Gert (Hg.). *Seydlitz Erdkunde 2, Neubearbeitung*, Hannover: Schroedel, 1998.
- Jureit, Ulrike. *Das Ordnen von Räumen. Territorium und Lebensraum im 19. und 20. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2012.
- Karl, Ernst und Franz Schneider (Hg.). *Geographische Weltkunde. Lehr- und Arbeitsbuch für deutsche Schulen, Bd. 5b: Deutschland in Europa*. Bearb. von Gustav Kreuzer und Eduard Müller-Temme, Karlsruhe/Frankfurt am Main: Badenia – Hirschgraben, 1958.
- Kersberg, Herbert und Ekkehard Meffert (Hg.). *Neue Geographie 5/6. Der Mensch in seiner Umwelt*, Düsseldorf: August Bagel, 1976.

- Knübel, Hans (Bearb.). *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutschland und seine Nachbarländer im Süden und Osten*. 6. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1956.
- . *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutsche Landschaften und die Nachbarländer Deutschlands im Süden und Osten*. Ausgabe B, 7. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1970.
- . *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk, Bd. 1: Deutsche Landschaften und die Nachbarländer Deutschlands im Süden und Osten*. Ausgabe B, 8. Aufl., Stuttgart: Ernst Klett, 1975.
- Ley, David. „Mental maps/Cognitive maps“, in: *The Dictionary of Human Geography*, Derek Gregory et al. (Hg.). 5. Aufl., Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- Hinrichs, Emil (Hg.). *Erdkunde für höhere Schulen, Bd. 5: Europa mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands*. Bearb. von Gerhard Bartsch, Wilhelm Franz und Emil Hinrichs, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1952.
- . *Erdkunde für Höhere Schulen, Bd. 8: Wirtschafts- und Kulturgeographie Deutschlands, Mensch und Erde*. 4. Aufl., bearb. von Willi Walter Puls und Hans Lippold, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1959.
- . *Erdkunde für Höhere Schulen. Oberstufe in einem Band*, Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Moritz Diesterweg, 1958.
- Lehrbuch der Erdkunde für das 5. Schuljahr, A. Deutschland, B. Die Sowjetunion*. 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1953.
- Lehrbuch der Erdkunde für das 11. Schuljahr. Deutschland. Erdgeschichtliche Entwicklung und ökonomische Geographie*. Ausgabe 1955, 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1958.
- Lehrbuch der Erdkunde für die 5. Klasse. Unsere Deutsche Demokratische Republik und die Deutsche Bundesrepublik*, Berlin: Volk und Wissen, 1959.
- Lehrbuch der Erdkunde für die 6. Klasse. Europa einschließlich des asiatischen Teils der Sowjetunion*, Berlin: Volk und Wissen, 1958.
- Lehrbuch der Erdkunde für die 11. Klasse der erweiterten Oberschule, Teil II: Ökonomische Geographie der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1959.
- Lehrheft der Erdkunde für das 6. Schuljahr. Die europäischen Länder der Volksdemokratie*, Berlin/Leipzig: Volk und Wissen, 1951.

- Lehrheft der Erdkunde für das 8. Schuljahr. Deutschland*, Berlin: Volk und Wissen, 1954.
- Lehrheft der Erdkunde für die 5. Klasse: Die deutsche Bundesrepublik*, Berlin: Volk und Wissen, 1958.
- Mayer, Karl, Albert Deibele und Richard Heckel. *Mit eigener Kraft. Unterrichtswerk für Volksschulen, Fachband Erdkunde*, Stuttgart: Ernst Klett, 1958.
- Oswalt, Vadim. „Das Wo zum Was und Wann. Der ‚Spatial Turn‘ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61, 2010.
- Paul, Sebastian. *Terra. Geographie 9/10, Hamburg*, Stuttgart: Klett, 2011.
- Rau, Susanne. *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt am Main: Campus, 2013.
- Schäfer, Wilhelm (Hg.). *Erdkunde. Oberstufe, Gesamtband*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1979.
- . *Erdkunde für höhere Lehranstalten, Bd. 8: Kulturgeographie von Deutschland*. Bearb. von W. Nettmann, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1952.
- Schenk, Benjamin Frithjof. „Mental Maps. Die Konstruktion von geographischen Räumen in Europa seit der Aufklärung“, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), 493–514.
- Stöber, Georg. „‚Fremde‘ in der Klasse. Geographieunterricht in Deutschland unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft“, in: *Geographische Rundschau*, 55, 4 (2003).
- Thum, Gregor. „Mythische Landschaften. Das Bild vom ‚deutschen Osten‘ und die Zäsuren des 20. Jahrhunderts“, in: ders. (Hg.), *Traumland Osten. Deutsche Bilder vom östlichen Europa im 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.
- Trautsch, Jasper. „Von der ‚Mitte‘ in den ‚Westen‘ Europas. Die räumliche Neuverortung Deutschlands auf den kognitiven Landkarten nach 1945“, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 63 (2015).
- Weichhart, Peter. *Entwicklungslinien der Sozialgeographie: Von Hans Bobek bis Benno Werlen*, Stuttgart: Franz Steiner, 2008.
- Weidner, Walter (Hg.). *Diercke Erdkunde 5 für Gymnasien in Baden-Württemberg*, Braunschweig: Westermann, 1995.
- Werlen, Benno. *Sozialgeographie. Eine Einführung*, Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt, 2000.
- Wocke, M. F. (Hg.). *Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 2*, Stuttgart: Mundus, 1971.

----. *Die Erde, unser Lebensraum, Bd. 3*, Stuttgart: Mundus, 1975.

Zloch, Stephanie. „Landschaft“, in: *Das „Pruzenland“ als geteilte Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900*, dies. und Izabela Lewandowska (Hg.), Göttingen: V&R academics, 2014, 301–305.

Téma Migrace v německých a českých učebnicích společenských věd.**Komparativní analýza****[Das Thema Migration in deutschen und tschechischen Schulbüchern für Sozialkunde. Eine komparative Betrachtung]**

(Denisa Labischová)

Abstract

Der Beitrag vergleicht die Art und Weise, wie das Thema Migration in deutschen und tschechischen Lehrplänen für Sozialkunde verankert ist und wie es in ausgewählten deutschen und tschechischen Lehrbüchern für dieses Fach behandelt wird. Die qualitative Analyse richtete sich auf den Lehrstoff sowie die Bildungsinhalte und deren konzeptionelle Anlage, die Berücksichtigung des historischen Kontextes, die Betrachtung von Einzelschicksalen, die didaktische Nutzung von Bildmaterialien, Kartogrammen, Statistiken und auf die Art der Arbeitsaufträge. Auch der Raum zur Äußerung der eigenen Meinung und für handlungsorientierte Aufträge an die SchülerInnen sowie deren Selbsttätigkeit wurde betrachtet. Aus der Analyse geht hervor, dass die didaktische Aufbereitung der Lehrbücher stark den jeweiligen nationalen Traditionen der Schulbuchschreibung verhaftet ist. In den tschechischen Sozialkundelehrbüchern überwiegt der Sachtext. Auffällig ist der Fokus auf theoretische Begriffe wie Migration, Integration, Assimilation, Fremdenfeindlichkeit, Vorurteile, Rassismus. Das Bildmaterial dient in der Regel nur illustrativen Zwecken. Fragen und Arbeitsaufträge gibt es dort zumeist nur einige wenige, die überwiegend reproduktiver Natur sind oder darauf abzielen, im Internet zu recherchieren. In deutschen Sozialkundelehrbüchern nimmt das Thema Migration generell mehr Raum ein und wird didaktisch stärker aufbereitet. Es werden Quellentexte genutzt, vor allem amtliche Dokumente, Zeitungsartikel und Äußerungen von Politikern. Auch statistische Angaben, in der Regel in Balken- und Sektorendiagramme umgesetzt, kommen zum Einsatz und stellen beispielsweise das Bildungsniveau, die Arbeitslosenquote oder die finanzielle Situation von Personen mit Migrationshintergrund dar. Als Bildmaterialien werden in deutschen Lehrbüchern am häufigsten Fotografien und Karikaturen genutzt. Die Arbeitsaufträge weisen unterschiedliche Niveaus bezüglich des kognitiven Anspruchs auf, und der Akzent liegt auf aktivierenden Aufgaben und Handlungsorientierung. Zum Beispiel werden Anregungen für Unterrichtsprojekte gegeben. Eine wichtige Rolle spielen Einzelschicksale, die eine Identifikation der

SchülerInnen mit ihren AltersgenossInnen mit Migrationshintergrund und unterschiedlicher Herkunft ermöglichen sowie Empathie und Respekt für Andersartigkeit fördern sollen.

Úvodem

Pro společenskovědní předměty v rámci sekundárního vzdělávání je příznačná výrazná aktualizace. Zásadním úkolem oborové didaktiky je tudíž neustále reflektovat aktuální společenské dění a jeho hlavní sociální, politické a kulturní tendence transformovat do vzdělávacího obsahu příslušné školní disciplíny. To s sebou přináší nemalé nároky také na tvůrce učebnic a jednotlivá vydavatelství, která jsou nucena inovovat učební texty pokud možno co nejčastěji. Nakolik odlišná je v tomto směru situace v České republice a v sousedním Německu, se pokusíme naznačit v následujícím textu.

Jedním z klíčových témat současné společenské debaty, nacházejících svůj silný odraz jak v politických proklamacích a programech, tak v mediální produkci, je bezesporu mohutná migrační vlna zasahující v posledních pěti letech významnou část Evropy. Pro školní edukaci není toto téma rozhodně nové, migrační pohyb provázal lidskou civilizaci odnepaměti a školní dějepis a výchova k občanství se jím s různým akcentem zabývaly vždy. Přesto dnes právě v souvislosti s vlivem a účinky médií, včetně sociálních sítí, narůstá význam jeho adekvátního didaktického uchopení.

Cílem tohoto příspěvku je srovnat způsob začlenění tématu Migrace do českého a německého kurikula. Zároveň byla pozornost zaměřena na vybrané učebnice obou zemí a na přístupy jejich autorů k pojetí učiva vztahujícího se k různým formám migrace v současném světě.

Téma Migrace v českém a německém kurikulu pro střední školy (Sekundarstufe II)

České kurikulum

Od roku 2005 byly v České republice postupně zavedeny tzv. rámcové vzdělávací programy, které se v mnoha ohledech liší od dřívějších osnov. Kurikulum jednotlivých vzdělávacích oborů (dříve školních předmětů) je dosti obecné a zahrnuje jednak učivo, tedy přehled hlavních témat, jednak tzv. očekávané výstupy, což jsou znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, jichž mají žáci v rámci daného předmětu dosáhnout. Téma Migrace je v programu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zahrnuto spíše implicitně v rámci tematických celků Člověk ve společnosti (téma

Extremismus), Občan ve státě (téma Lidská práva), a Mezinárodní vztahy, globální svět (téma Globální problémy).¹

Vedle vzdělávacích oborů bylo *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* vymezeno pět tzv. průřezových témat, která by měla mít interdisciplinární charakter a prostupovat napříč celým školním vzděláváním. Jedním z těchto témat je Multikulturní výchova. Jsou v něm obsaženy tři tematické celky: Sociokulturní rozdíly (podstata multikulturalismu, rozdíly mezi asimilací, integrací, inkluzí, dále historické, sociální, ekonomické příčiny imigrace, xenofobie, rasismus, intolerance, extremismus, imigrační politika České republiky a Evropské unie), Psychosociální aspekty interkulturality (představy o imigrantech, žadatelích o azyl, předsudky a stereotypy) a Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí (využití jazykových kompetencí v interkulturním kontaktu, korektní používání jazyka).² Pro průřezová témata nebyly definovány očekávané výstupy, ze základního kurikulárního dokumentu tedy nevyplývá, jakými kompetencemi by měli žáci na konci středoškolského vzdělávání disponovat.

V pojetí průřezového tématu Multikulturní výchova převažuje tzv. kulturně-standardní přístup, což znamená, že je důraz kladen na poznávání jiných sociokulturních skupin, odlišnost, meziskupinové srovnání. Dominuje zde etnický princip a orientace na národnostní menšiny žijící na území České republiky, poněkud v pozadí je globální rozměr multikulturality.³

Německé kurikulum

Německé osnovy společenských věd (Kernlehrplan Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft)⁴ pro spolkovou zemi Nordrhein-Westfalen jsou výrazně orientovány na kompetence. Téma Migrace je explicitně i implicitně zahrnuto ve dvou tematických celcích: Evropská unie a Globální struktury a procesy. Toto rozvržení témat koresponduje se vzdělávacím obsahem analyzovaných učebnic.

Tematický celek Evropská unie je věnován především vývoji evropské integrace a evropským institucím, spadají sem ale i evropské strategie řešení aktuálních krizí.

¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 40–42.

² Tamtéž, 74–75.

³ Dana Moree, *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Varianty, 2008, 24–26.

⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „Kernplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft“, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf, naposledy citováno 2. října 2017.

Tematický celek Globální struktury a procesy je zaměřen na globální problémy lidstva (mezinárodní krize, války, klimatické změny apod.). Jsou sem zahrnuty především základy mezinárodních vztahů a mírové a bezpečnostní aspekty mezinárodní politiky. Žáci mají mimo jiné analyzovat politické společenské a hospodářské důsledky globalizace (včetně migrace) a charakterizovat hlavní pozitiva a rizika globalizačních procesů.

Osnovy gymnaziálního předmětu Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft v Sasku⁵ kladou akcent na mezipředmětové vazby. Migrace spadá do učiva vyšších ročníků (především jedenáctého) v tematických celcích Mezinárodní politika v globalizovaném světě a Sociální struktura a sociální změna (témata Dialog kultur, Kulturní rozmanitost, Migrace).

Téma Migrace v českých a německých učebnicích

Vzhledem k tomu, že nabídka učebnic na českém trhu je velmi omezená, byly do analýzy zahrnuty jak učebnice pro druhý stupeň základních škol (nižší sekundární stupeň), tak pro školy střední, především gymnázia (vyšší sekundární stupeň). K 30. březnu 2017 disponují platnou schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pouze dvě kompletní učebnicové řady pro základní školy, konkrétně učebnice z nakladatelství Nová škola a Fraus, a jen jedna ucelená sada pro střední školy z vydavatelství Didaktis. Pro používání na středních školách jsou pak dále oficiálně schváleny některé díly souboru publikací členěného tematicky (*Filosofie; Náboženství; Ekonomie; Psychologie; Právo; Sociologie. Média a Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*) z nakladatelství Computer Media. Analyzován byl díl politologický.⁶

Výběr učebnic na německém trhu je naopak velmi pestrý, proto bylo pro účely naší analýzy zvoleno šest učebnic užívaných ve dvou vybraných spolkových zemích (Sachsen a Nordrhein-Westfalen), a to pouze sady určené výhradně pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání.⁷

⁵ Sächsisches Staatsministerium für Kultur, „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/ Wirtschaft“,

http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1531_lp_gy_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_wirtschaft_2013.pdf?v2, naposledy citováno 2. října 2017.

⁶ Pavel Dušek et al., *Společenské vědy pro střední školy – 2. díl*, Brno: Didaktis, 2010; Dagmar Janošková et al., *Občanská výchova 7. Rodinná výchova 7*, Plzeň: Fraus, 2004; Tereza Köhlerová a Marek Moudrý, *Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*, Prostějov: Computer Media, 2012; Jitka Lunerová et al., *Výchova k občanství 7*, Brno: Nová škola, 2012.

⁷ Německé učebnice mohly být analyzovány díky fondu Georg-Eckert-Institutu – Leibniz-Institutu für internationale Schulbuchforschung v Braunschweigu. Poděkování za jejich zprostředkování patří

Kvalitativní analýza těchto vybraných učebnic se řídila několika kritérii a byla zaměřena především na následující komponenty:

- a) vzdělávací obsah (učivo) a jeho celkové pojetí
- b) historický kontext
- c) důraz na osobní příběh
- d) ikonografický materiál
- e) kartogramy
- f) statistické údaje
- g) učební úlohy
- h) prostor pro formulaci vlastního názoru, návrh žákovských projektů apod.

Vzdělávací obsah (učivo)

Vzdělávací obsah výchovy k občanství na nižším sekundárním stupni vzdělávání v České republice zahrnuje velké množství témat. Stěžejní tematické celky předmětu pokrývají učivo jako hlavní principy demokracie, politický systém a ústava státu, morálka a spravedlnost, základy občanského a trestního práva, osobnost a člověk v sociálních vztazích, rodina a partnerství, finanční gramotnost a kulturní dědictví českých zemí.

Interkulturní problematika je záležitostí spíše okrajovou. V samostatné kapitole je pojednáno pouze o minoritách nejpočetněji zastoupených v Česku a migrace jako taková je zmíněna jen útržkovitě. Obě české učebnice pro základní školy zařazují shodně do 7. ročníku (navštěvovaného žáky ve věku 13 let) učivo *Národnostní menšiny žijící na území České republiky*. Z etnických skupin je pozornost věnována především Romům a téma je úzce propojeno s otázkou náboženských, ekonomických a rasových předsudků v obecné rovině. Vysvětleny jsou zde především základní teoretické pojmy rasismus, extremismus, xenofobie.⁸ V učebnici z nakladatelství Nová škola, která je z hlediska interkulturality podrobnější, jsou vymezeny dva odstavce také Vietnamcům a Ukrajincům. Žáci se o Vietnamcích dozvědí, že do České republiky přicházejí od 80. let

Robertu Maierovi. Jednalo se o publikace Marie Bludau et al., *navi Gesellschaftslehre 9/10*, Köln: Bildungsverlag EINS, 2011; Alfons Brockhausen et al., *Demokratie heute. Politik 3*, Braunschweig: Schroedel, 2011; Joachim Detjen et al., *Blickpunkt Sozialwissenschaften 2 Qualifikationsphase SII*, Braunschweig: Schroedel, 2015; Angelika Doetsch et al., *Mensch & Politik. Globale Herausforderungen – Globale Verantwortung*, Braunschweig: Schroedel, 2011; Wolfgang Mattes et al., *Team 2. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*, Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schöningh, 2009; Christian Raps, *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, Braunschweig: Schroedel, 2012.

⁸ Lunerová, *Výchova k občanství*, 29; Janošková, *Občanská výchova*, 56.

minulého století a jedná se o relativně uzavřené, velmi soudržné komunity. O Ukrajincích se pak dočtou, že přicházejí především za prací, přičemž mezi dělníky z Ukrajiny najdeme často vysoce kvalifikované pracovníky (učitele, lékaře nebo inženýry), kteří ve své zemi neměli možnost odpovídajícího uplatnění.⁹

Čeští středoškoláci, především tedy gymnazisté, neboť analyzované učebnice se používají nejčastěji právě na tomto typu škol, mají možnost seznámit se s interkulturní a migrační problematikou o něco důkladněji.

Autoři publikace z nakladatelství Didaktis se dotýkají tématu migrace především v kontextu sociologie a demografie. Vzhledem ke stárnutí české společnosti mohou dle nich právě imigranti vyplnit prostor po nenarozených dětech. Tvůrci si všímají také specifika středoevropských postkomunistických zemí a upozorňují na fakt, že do pádu „železné opony“ byla naše společnost víceméně etnicky homogenní (i kvůli odsunu Němců po druhé světové válce), naproti tomu v roce 2008 už zde žilo 438 000 cizinců, z nichž největší část pochází z Ukrajiny, ze Slovenska a Vietnamu (v tomto pořadí).¹⁰

Klíčové místo zaujímá v analyzované publikaci zmíněného Didaktisu kapitola *Národ, etnikum a multikulturní společnost* (dvě strany učebnice). V ní jsou osvětleny nejčastější důvody migrace, tedy stěhování za prací, ať již legální či nelegální, útěk před občanskými válkami, politickým útlakem či přírodními katastrofami, dále stěhování za příbuznými i naděje zajištění vyšší životní úrovně. Žáci se učí pochopit rozdíly v migraci na mikro- a makroúrovni (dočteme se zde, že v případě migrace z jedné evropské země do druhé nenastává zásadní kulturní rozdíl, avšak větší problémy přináší například příliv lidí pocházejících z afrických či arabských zemí do Evropy). Na teoretické úrovni jsou vysvětlovány pojmy asimilace, integrace, segregace a „tavící kotlík“. Autoři textu poukazují také na častý problematický jev vzniku ghatt a uvádějí český příklad romského sídliště Chánov. Pouze v rozšiřujícím textu nalezneme i několik příkladů ze zahraničí – např. oddíl nazvaný *Praxe* uvádí jako exemplum Švédsko, kde se děti přistěhovalců učí ve školách jak úřední jazyk, tak jazyk svých rodičů.¹¹

Učebnice z nakladatelství Computer Media obsahuje dvouapůlstránkovou kapitolu nazvanou *Pohyb osob mezi státy*, v níž jsou osvětleny ekonomické, politické a populační důvody migrace a teoretické pojmy migrace – emigrace – reemigrace, azylant. Poněkud netradičně je v rozšiřujícím textu uveden fenomén „migrace z důvodu

⁹ Lunerová, *Výchova k občanství*, 29.

¹⁰ Dufek, *Společenské vědy pro střední školy*, 21.

¹¹ Tamtéž, 33.

nemožnosti nalezení životního partnera“ v Číně jako důsledek 40 let sociálního inženýrství v této asijské zemi.¹²

Shrneme-li hlavní rysy pojetí tématu migrace v českých učebnicích, můžeme konstatovat, že jsou zde akcentovány spíše obecné teoretické pojmy. Výrazné je zaměření na etnickou situaci v České republice, které se však mohutná migrační vlna v posledních letech spíše vyhýbá. Pokud jsou vůbec zmíněny příklady ze zahraničí, ať již z ostatních evropských zemí či z jiných částí světa, jedná se nikoliv o základní, nýbrž o rozšiřující učivo, a je otázkou, nakolik se mu učitelé v hodinách společenských věd věnují.

Ve srovnání s českými učebnicemi vymezují tématu Migrace autoři analyzovaných učebnic pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání (Sekundarstufe II) vydaných ve Spolkové republice Německo mnohem větší prostor – obvykle čtyři až šest stran. Samotný výkladový text se zabývá velmi širokým spektrem faktografických údajů a zdaleka se neomezuje toliko na situaci v samotném Německu.

Patrná je snaha o podání skutečně co nejnovějších informací ze současného světa a přiblížení různých vrstev dnešní sociální reality. Podstatný je zde evropský rozměr a velká pozornost je věnována migrační politice Evropské unie (což v českých učebnicích prakticky nenajdeme). Velmi také záleží na roku vydání konkrétní publikace – kupříkladu nejnověji vydaná *Blickpunkt Sozialwissenschaften* (2015) obsahuje informace aktuální k roku 2014, konkrétně přehled katastrof spojených s migrací v tomto roce s uvedením konkrétního počtu utonulých migrantů ve Středozemním moři či okolnosti velké tragédie u ostrova Lampedusa.¹³

V některých učebnicích se objevuje velmi podobný název kapitol *Migrace do Evropy – krize nebo šance?*, resp. *Migrace – šance nebo nebezpečí pro Evropu*. Učivo je zde spojeno zejména s výkladem demografických změn a poklesu porodnosti, v jejichž důsledku dochází v západní Evropě k nedostatku pracovních sil. Zmíněno je kupříkladu zavedení tzv. zelené karty v roce 2000, „Brain Gain“, tedy aktivní nábor pracovních sil ze zahraničí, a dále zákon o státním občanství z roku 2000, který zkrátil čekací dobu z 15 na 8 let a situaci tak přistěhovalcům značně usnadnil.¹⁴

¹² Köhlerová a Moudrý, *Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*, 29.

¹³ Detjen, *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, 200.

¹⁴ Tamtéž; Brockhausen, *Demokratie heute*, 216–217; Raps, *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, 25.

Tvůrci německých učebnic často shodně přibližují přistěhovaleckou vlnu v 90. letech 20. století, k níž přispěly mimo jiné pád „železné opony“, občanská válka v Jugoslávii a pracovní migrace z Turecka.¹⁵

Kritické myšlení žáků a jejich schopnost rozlišovat jsou podněcovány předkládáním informací přinášejících různé úhly pohledu, tedy uplatněním principu multiperspektivity, a také ukazováním mnohohrstevnatosti společenské reality. Vysvětlen je kupříkladu pojem „bezpečné země původu“ – žáci uvažují o oprávněnosti žádostí o azyl u příchozích ze zemí, ve kterých panují rozdílné politické a bezpečnostní poměry (např. v roce 2013 přicházela více než šestina všech žádostí o azyl od žadatelů ze zemí bývalé Jugoslávie, přičemž téměř všechny z nich byly zamítnuty).¹⁶

Nikoliv bezvýznamný je akcent na situaci dětí a mládeže. Autoři si všímají mimo jiné tzv. dvojího znevýhodnění dětí migrantů v oblasti vzdělávání, kdy se propojují a významnou roli sehrávají bariéra sociální (daná nízkým socioekonomickým statusem) a jazyková.¹⁷

V některých učebnicích je pojednáno o pilířích úspěšné integrace cizinců (jazyk, vzdělávání, respektování pravidel), ale také o překážkách, kvůli kterým se integrace příliš nedaří (lpění na zaostalých tradicích u nově příchozích obyvatel a rasismus majoritní populace).¹⁸

Pro všechny analyzované německé učebnice je typická vyváženost mezi autorským výkladovým textem a autentickými texty – tedy prameny nejrůznější provenience (novinové články – často jsou citovány *Süddeutsche Zeitung*, *Politik und Zeitgeschichte*, projevy politiků).¹⁹

Historický kontext

Osvětlení historických kořenů současného společenského dění, tedy formování vědomí historicity, patří k podstatným součástem vzdělávacího obsahu společenskovedních předmětů. V českých učebnicích ovšem převažuje spíše prezentní pojetí učiva a popisována je tedy především současná situace. Naopak kultivace historického vědomí v linii minulost – současnost – budoucnost není příliš akcentována. Různé migrační vlny v minulost jsou uvedeny pouze jako rozšiřující učivo v několika stručných bodech, a to prakticky výhradně v učebnicích pro střední školy. Příkladem může být jeden širší

¹⁵ Detjen, *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, 204.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Raps, *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, 156–158.

¹⁸ Mattes, *Team*, 49–53.

¹⁹ Detjen, *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, 205; Brockhausen, *Demokratie heute*, 217.

odstavec v publikaci z vydavatelství Computer Media, v kterém jsou poněkud nahodile zmíněny migrace od odchodu Izraelitů z Egypta, přes německou kolonizaci střední a východní Evropy v průběhu 13. až 15. století, stěhování do USA v průběhu 19. století, odchod z Ruska po říjnové revoluci, z Německa po nástupu Hitlera k moci, z Československa v roce 1968 až po odliv lidí z Balkánu po rozpadu Jugoslávie.²⁰

Učebnice z nakladatelství Didaktis pojímá historický exkurz obdobně, avšak nemá již tak bezbřehý záběr. Pozornost je upřena k pohybům obyvatelstva v českých zemích v průběhu 20. století (tedy do USA před první světovou válkou, emigrace Židů před a na začátku druhé světové války, odsun 2,5 milionu sudetských Němců po válce, emigrace v letech 1948 a 1968).²¹

Ani ve většině analyzovaných německých učebnic není historický rozměr migračních procesů většinou reflektován. Výjimku představuje publikace *navi Gesellschaftslehre*, v níž je historická dimenze propracována naopak velmi důkladně. V samostatných podkapitolách jsou zde zpracována témata stěhování národů, odchod Němců do Ameriky v 18. a 19. století, emigrace z Německa ve 30. letech 20. století, problematika tzv. *gastarbeiterů* v době Německého hospodářského zázraku, vystěhovalectví z postsovětských zemí a nejnověji pak dnešní migrace z Afriky a Blízkého Východu.²² V podkapitole o směřování části německého obyvatelstva na americký kontinent v průběhu 18. a 19. století jsou uvedeny hlavní důvody – ekonomické, náboženské, touha po demokracii. Žáci pracují s různorodým materiálem – seznamují se kupříkladu s týdenním jídelníčkem na zámořské lodi.²³

Důraz na osobní příběh

Německé učebnice často využívají případové studie a osobní příběhy lidí, jichž se migrace nějakým způsobem v průběhu jejich života dotkla či dotýká. To v českých učebnicích prakticky nenajdeme – z koncepčního hlediska je mnohem větší důraz kladen na teoretické pojmy. Čeští učitelé jsou tak odkázáni na využití jiných zdrojů – hraných filmů, filmových dokumentů, tisku či internetu.

Uveďme si několik příkladů z německých středoškolských učebnic. Např. publikace *Team* přináší v kapitole nazvané *Proč lidé přicházejí do Německa?* čtyři příběhy mladých lidí z imigrantského prostředí, konkrétně z Turecka, Sýrie, Eritreje a

²⁰ Köhlerová a Moudrý, *Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*, 29.

²¹ Dufek, *Společenské vědy pro střední školy*, 32.

²² Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 40–49.

²³ Tamtéž, 42.

Kazachstánu. Zřejmě záměrně byli zvoleni převážně chlapci a dívky ve věku blízkém žákům, kterým je učebnice určena. Akcent je tedy kladen na možnost identifikace s mladými lidmi odjinud.²⁴

Jiná učebnice se zabývá se tématem identity, toho, kým se děti z přistěhovaleckých rodin samy cítí být. Vedle sebe jsou postavena vyprávění dvou chlapců z přistěhovaleckých rodin. Zatímco Dimitrij ruského původu vysvětluje „Ich bin doch kein Deutscher“, vnímá Ali z turecké rodiny sám sebe jako Němce: „Ich bin doch Deutscher“.²⁵

Učebnice *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel* přináší zase příběh Yasemin, dívky tureckého původu žijící v Bavorsku, kterou maminka poslala v osmi letech na jeden rok k příbuzným do Turecka. Dívka vysvětluje, že se tam cítila příjemně, lidé byli velmi milí, avšak přesto cítila, že její domov je v Německu.²⁶

Osobní příběhy, na jejichž základě je možno rozvíjet empatii žáků a jejich interkulturní senzitivitu, najdeme také v dalších učebnicích. Např. učebnice *Demokratie heute* obsahuje podkapitolu s názvem *Globalizovaná služebná*, kde je popsán osud Filipínky Lydie, která pracuje ilegálně jako pomocnice v domácnosti a chůva, své vlastní děti však vidí jen na fotografiích a posílá jim domů peníze. V této souvislosti je vysvětlen fenomén „feminizace migrace“, kdy mnohdy vysokoškolsky vzdělané ženy odjíždějí vydělávat jako pokojské do západních hotelů. Dle autorů se zde osobitým způsobem mísí feudální minulost s emancipovanou přítomností.²⁷

Ikonografický materiál

Ačkoliv jsou analyzované české učebnice didakticky vybaveny množstvím obrazového materiálu (především fotografií a autorských kreseb), najdeme jich v kapitolách pojednávajících o tématu Migrace jen minimum. Potřebné vizuální informace jsou tak učitelé nuceni sami dohledávat v jiných zdrojích.

Autoři německých učebnic oproti tomu využívají velmi různorodý obrazový materiál. Asi nejčastěji jsou do výkladu zařazovány fotografie zachycující situace, k nimž obvykle dochází na cestě migrantů do Evropy (hojné jsou snímky uprchlíků namačkaných na člunech ve Středozemním moři, ale také např. fotografie lidí na útěku

²⁴ Mattes, *Team*, 38–39.

²⁵ Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 52–53.

²⁶ Raps, *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, 159.

²⁷ Brockhausen, *Demokratie heute*, 238.

z Libérie v roce 2003, snímek zbytku oděvů zachycených na plotě ve španělské enklávě Melilla apod.).²⁸

Občas se v námi vybraných německých učebních textech objevují také karikatury. Ty často s humorným nadhledem naznačují, že imigrace může být řešením některých demografických problémů současné společnosti (demografický pokles, množství dětí rodičích se mimo manželství apod.).²⁹ Ne všechny učebnice však obsahují katalog otázek vedoucí k jejich analýze a interpretaci, jak je běžné v případě německých učebnic dějepisu. V učebnicích společenských věd plní karikatury mnohdy pouze ilustrační funkci. Výjimku představuje velmi propracovaný analytický přístup v publikaci *Team*, která obsahuje dvoustranu nazvanou *Methodenkarte*. Žáci zde postupují od důkladného popisu karikatury, přes její interpretaci ve čtyřech základních krocích až k celkovému zhodnocení.³⁰

Kartogramy

Prostorová orientace a geografická dimenze všech společenských jevů a procesů jsou bezesporu velice důležité. Pro výklad učiva týkajícího se migrací v různých dobách a částech světa to platí obzvláště. Autoři českých učebnic společenských věd předmětů ovšem tento fakt příliš nezohledňují. V analyzovaných učebnicích z české produkce se vyskytuje jediný kartogram nazvaný *Oblasti světa zatížené uprchlictvím*. Je na něm vyznačeno šest nejvýznamnějších ohnisek, odkud lidé v posledních letech nejčastěji odcházejí (Súdán, Somálsko, Demokratická republika Kongo, Bolívie, Irák, Afghánistán). Šipkami jsou pak naznačeny hlavní směry pohybu (do USA, Kanady, Francie, Německa, Británie, Itálie, Skandinávie, Austrálie a na Nový Zéland). Tvůrci tohoto učebního textu volí čistě deskriptivní přístup – kartogram je tudíž přesně slovně popsán a nijak nepodporuje vyšší kognitivní operace ani produktivní činnosti žáků.³¹

Německé učebnice pracují s kartogramy mnohem častěji, tento typ didaktického materiálu však neobsahují všechny analyzované publikace. Asi nejčastěji jsou zobrazovány kartogramy zachycující hlavní migrační trasy v různých regionech světa.³² Konkrétní fokus se výrazně odvíjí od doby vydání dané učebnice. Například učebnice *Demokratie heute* z roku 2011 věnuje pozornost tehdy nejaktuálnějším uprchlickým

²⁸ Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 48; Brockhausen, *Demokratie heute*, 216.

²⁹ Raps, *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, 24.

³⁰ Mattes, *Team*, 42–43.

³¹ Köhlerová a Moudrý, *Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*, 29.

³² Brockhausen, *Demokratie heute*, 238.

cestám z Afriky do Evropy (cesty vedoucí přes Gibraltar, Lampedusu, Sicílii a Maltu na evropský kontinent a dále na Kanárské ostrovy).³³

Nahlédneme-li do nejnověji vydané publikace *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, můžeme se setkat s kartogramem vystihujícím mnohem aktuálnější procesy (k roku 2013). Tvůrci využívají statistiky agentury Frontex a ukazují, jak mění posílená ochrana evropských hranic dosavadní migrační trasy. Žáci se tak kupříkladu dozvědí, že zpřísněná kontrola na řeckých hranicích vedla k intenzivnějšímu směřování uprchlíků do Itálie a přes turecko-bulharskou hranici.³⁴

Společným rysem českých i německých učebnic je, že ke kartogramům zpravidla není připojen propracovaný katalog otázek a úkolů pro žáky, podporující dovednost číst z mapy. Ti mají obvykle za úkol pouze popsat migrační trasy, které jsou na kartogramu vyznačeny, tedy reprodukovat zobrazené informace.

Statistické údaje

Podobně, jako je pro společenskovední předměty potřebné rozvíjení geografických kompetencí žáků, sehrává významnou roli také didakticky promyšlená práce se statistickými údaji v různých formách prezentace (grafy, tabulky, diagramy apod.).

V českých učebnicích zaujímá analýza statistik celkově velmi marginální postavení a ve vztahu k problematice Migrace do nich nebyly statistické údaje zařazeny vůbec.

Německé učebnice přinášejí statistické informace mnohem častěji. Využívají přitom především názornost výsečových a sloupcových grafů. Z témat, ke kterým se údaje vztahují, se objevuje např. srovnání nejvyššího dosaženého vzdělání u Němců a cizinců, vývoje nezaměstnanosti u přistěhovalců a riziko ohrožení chudobou u lidí bez migračního pozadí a osob, kteří nějaké migrační pozadí mají. Úkolem žáků je na základě těchto statistických údajů diskutovat o dimenzích a indikátorech sociální nerovnosti postihující obyvatelstvo s migračními kořeny.³⁵

V jiných publikacích je zase sledován objem peněz, který ročně proudí ze západních zemí do tzv. zemí původu. Největší objem peněz je uváděn u Indie, Mexika, Filipín, Číny, Maroka, Nigérie, Egypta a Turecka. Žáci mají přemýšlet o důvodech, kvůli kterým rodiny migrantů potřebují pravidelný příjem ze zahraničí.³⁶

³³ Tamtéž, 216.

³⁴ Detjen, *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, 201.

³⁵ Tamtéž, 254.

³⁶ Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 49; Brockhausen, *Demokratie heute*, 239.

Statistické údaje slouží také jako podklad k vyvracení generalizujících soudů a předsudků. Např. učebnice Team dokládá přesnými údaji, že zdaleka ne všichni muslimové jsou silně religiózní, že nežijí pouze uzavřeni ve své komunitě a udržují alespoň příležitostné kontakty s německými spoluobčany, či že přistěhovalci ekonomicky sociálnímu státu přispívají více, než kolik prostředků ho stojí.³⁷

Učební úlohy

Učební úlohy, tedy různorodé otázky a úkoly pro žáky, jsou zásadním spouštěčem učení. Jejich formulace vedoucí k aktivaci jednotlivých úrovní kognitivních operací a afektivních odezev představuje klíčový prvek každé moderní učebnice.

Pro učebnice vydané v České republice je typické, že obsahují celkově jen malé množství otázek a úkolů vztahujících se k tématu Migrace, převažuje zejména výkladový text. V případě sady učebnic z nakladatelství Didaktis existuje sice také pracovní sešit, v němž jsou úlohy koncentrovány, jeho zakoupení však není na většině škol povinné a na školách se s ním plošně nepracuje.

Nejčastěji mají žáci za úkol dohledat požadované informace na internetu. Jen ojediněle se objevují úlohy, ve kterých se uplatňuje práce se statistickými údaji – pokud ano, vyhledávají je žáci na oficiálních webových stránkách, např. Českého statistického úřadu. Statistiky tedy nemají k dispozici přímo v učebnici.

Úlohy k zamyšlení bývají obvykle součástí vstupní motivace a úvodu k dané kapitole, např. „*Z jakých důvodů k nám cizinci přicházejí? Jak se u nás cítí? Znáš některého z nich? Vycestoval bys i ty do cizí země a proč? Co nám mohou přistěhovalci dát?*“³⁸

Jedinou zosobňující otázku najdeme v učebnici určené pro základní školy z nakladatelství Fraus – žáci rozhodují, s kým by jim nevadilo strávit cestu ve vlakovém kupé (v nabídce různých osob jsou uvedeni např. upovídaná rakouská učitelka, anglický fotbalový fanoušek, zdvořilý Francouz s dogou, silně kouřící obézní švýcarský bankéř, Rumunka s dítětem v náručí, belgický farmář s košíkem zapáchajícího sýra, HIV pozitivní mladý umělec, baskický nacionalista, švédský skinhead či arabský student medicíny).³⁹

V analyzovaných německých učebnicích je velmi patrná orientace na kompetence, poměrně rovnoměrně se vztahují jak k dimenzi kognitivní, tak afektivní. Žáci nejsou

³⁷ Mattes, *Team*, 56–57.

³⁸ Janošková, *Občanská výchova*, 56.

³⁹ Tamtéž, 57.

odkázání toliko na didaktický výklad učebnice, ale mají k dispozici množství autentických textů, které analyzují, srovnávají a hodnotí – např. dokumenty a nařízení Evropské unie, novinové články, proslovy politiků ad.

Žáci také třídí správné a špatné výpovědi k migrační politice,⁴⁰ nebo posuzují, která integrační opatření oni sami pokládají za důležitá a která naopak za méně významná.⁴¹

Aktivizace probíhá nejrůznějšími způsoby – časté je sepisování esejí na různá témata, východiskem se mnohdy stávají v učebnici předložené písemné dokumenty (například úvaha na téma *Potřebuje Evropa agenturu Frontex?*⁴²). Běžnou aktivitou je také vyhledávání informací, kupříkladu jak bylo postaráno o příchodí z jiných zemí v místě bydliště, nejsou však odkazováni jen na internetové zdroje, nýbrž také na místní tisk apod. Žáci dále zhotovují rešerše a srovnávají mediální protichůdná vyjádření evropských politiků.

Podstatnou složkou společenskovedních předmětů je v Německu diskuze, jejímž námětem je kupříkladu téma Migrace jako národní a evropská otázka.⁴³

Důraz na empatii a osobní rovinu migrační problematiky se projevuje v úkolech vybízejících ke srovnávání osobních příběhů mladých přistěhovalců, v zapojení dramaturgie, kdy žáci sehrávají hru v roli (např. setkání dvou chlapců s různým migračním pozadím). Vztah k rodinné historii je podněcován například úkolem zjistit, zda mají žáci v rodině příbuzné, kteří odešli do Ameriky, a navázat s nimi případně kontakt.⁴⁴ Zajímavým úkolem pro žáky je jistě představit si, že se s rodiči odstěhují do jiné země – mají se pokusit popsat, co jim bude nejvíce chybět jako připomínka na Německo.⁴⁵

V učebnici *Team* je otištěno dvanáct otázek, které jsou součástí testu ověřujícího míru integrace žadatelů o německé státní občanství (tzv. Einbürgerungstest) a žáci mají sami možnost si vyzkoušet, zda by v testu uspěli.⁴⁶

Prostor pro formulaci vlastního názoru, návrh žákovských projektů

Jak již bylo uvedeno výše, autoři českých učebnic se omezují na formulaci několika otázek směřujících spíše k nižším kognitivním operacím (k reprodukci poznatků),

⁴⁰ Mattes, *Team*, 41.

⁴¹ Tamtéž, 61.

⁴² Detjen, *Blickpunkt Sozialwissenschaften*, 202.

⁴³ Tamtéž, 205.

⁴⁴ Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 43.

⁴⁵ Tamtéž, 53.

⁴⁶ Mattes, *Team*, 59.

případně k vyhledávání na internetu a v oficiálních statistických zdrojích. Náměty k projektovému vyučování ve vztahu k tématu Migrace se zde prakticky nesetkáme.

V německých učebnicích se mnohem častěji setkáme s učebními úlohami komplexnější povahy rozvíjejícími kompetence diskutovat, argumentovat, formulovat vlastní názor. Akcentováno je přitom prostředí blízké samotným žákům, často svět mladých lidí. Příkladem může být učebnice *Team*, která žáky vybízí ke srovnávání a vyhodnocování rozdílných názorů teenagerů z většinové populace na integraci cizinců. V učebnici jsou navrženy také jisté záchytné body pro toto srovnání – např. jazyk, přátelé, soužití ad.⁴⁷

V některých učebnicích vydaných v Německu jsou zařazeny také problémy, které žáci řeší v rámci projektového vyučování. Učebnice *navi Gesellschaftslehre* přináší na samostatné dvoustraně námět pro projektový týden, v jehož rámci zpracovávají žáci v pěti tzv. expertních skupinách vybraná témata: Vystěhovalectví z Německa ve 20. století, Gastarbeitři a Německý hospodářský zázrak, Změny klimatu a migrace, Lidé na útěku, Práce v zahraničí. Kapitola směřuje k osvojení dovedností, jak takový projekt vytvořit. Žáci se učí, jak mají projekt promýšlet a plánovat, jaké mají možnosti jeho prezentace před spolužáky. Autoři učebnice rovněž navrhuji, aby žáci projektový týden k tématu Migrace uspořádali také pro další třídy jejich školy.⁴⁸

Závěr

Odlišnost v pojetí tématu Migrace v rámci společenskovedních předmětů v České republice a v Německu vyplývá z několika skutečností. Důraz, jaký je v sekundárním vzdělávání kladen na migrační procesy a s nimi spojené příležitosti i problémy, je v první řadě dán sociální realitou jedné či druhé země. V německé společnosti má skupina obyvatel s migračním pozadím velmi silné zastoupení a také v posledních letech patří Spolková republika Německo k těm evropským zemím, do nichž proudí statisíce přistěhovalců. Česká republika je oproti tomu etnicky a kulturně stále velmi homogenním státem a interkulturní kontakt zde není (především mimo velká města) každodenní záležitostí.

Základní kurikulární dokumenty obou zemí jsou poměrně obecné. Německé osnovy kladou větší důraz na rozvíjení širokého spektra kompetencí (tzv. Kompetenzorientierung). Nabídka učebnic na českém trhu je velice omezená (pouze

⁴⁷ Tamtéž, 44.

⁴⁸ Bludau, *navi Gesellschaftslehre*, 59–60.

jedna ucelená sada pro střední školy a dvě pro školy základní), naopak učitelé v jednotlivých spolkových zemích Německa si mohou vybírat z množství kvalitních publikací.

Celkové didaktické zpracování učebnic vychází do značné míry z tradice tvorby učebních textů v obou státech. V českých učebnicích převažuje autorský výkladový text. Výrazné je zaměření na teoretické pojmy jako migrace, integrace, asimilace, xenofobie, předsudky, rasismus. Ikonografický materiál plní většinou pouze ilustrativní funkci (nevztahují se k němu žádné učební úlohy), otázek a úkolů je obvykle jen několik a mají většinou reproduktivní povahu, případně směřují k dohledávání informací na internetu. Čeští učitelé jsou odkázáni na využívání dalších zdrojů, např. internetových portálů, filmových dokumentů, denního tisku.

Didaktická vybavenost německých učebnic je v mnoha aspektech na vyšší úrovni a české tvůrce může jistě inspirovat. Pracuje se s autentickými texty (dokumenty, novinovými články, projevy politiků), využívají se statistické údaje zpracované obvykle ve sloupcových a výsečových grafech. Ikonografický materiál je velmi různorodý (fotografie, karikatury), avšak jeho interpretace není propracována ve všech učebnicích stejně důkladně a pouze některé z analyzovaných publikací dosahují kvalit německých učebnic dějepisu. Učební úlohy jsou často nápadité a postihují různé úrovně kognitivní náročnosti, akcentovány jsou aktivizující úkoly a produktivní činnosti. Významnou roli sehrávají osobní příběhy umožňující identifikaci žáků s vrstevníky s migračním pozadím a odlišným původem.

Seznam literatury

- Bludau, Marie et al. *navi Gesellschaftslehre 9/10*, Köln: Bildungsverlag EINS, 2011.
- Brockhausen, Alfons et al. *Demokratie heute. Politik 3*, Braunschweig: Schroedel, 2011.
- Detjen, Joachim et al. *Blickpunkt Sozialwissenschaften 2 Qualifikationsphase SII*, Braunschweig: Schroedel, 2015.
- Doetsch, Angelika et al. *Mensch & Politik. Globale Herausforderungen – Globale Verantwortung*, Braunschweig: Schroedel, 2011.
- Dufek, Pavel et al. *Společenské vědy pro střední školy – 2. díl*, Brno: Didaktis, 2010.
- Janošková, Dagmar et al. *Občanská výchova 7. Rodinná výchova 7*, Plzeň: Fraus, 2004.
- Köhlerová, Tereza a Marek Moudrý. *Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí*, Prostějov: Computer Media, 2012.
- Lunerová, Jitka et al. *Výchova k občanství 7*, Brno: Nová škola, 2012.

Mattes, Wolfgang et al. *Team 2. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*, Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schäffer, 2009.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. „Kernplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft“, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf, naposledy citováno 2. října 2017.

Moree, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Varianty, 2008.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Raps, Christian. *Mensch & Politik. Gesellschaft im Wandel*, Braunschweig: Schroedel, 2012.

Sächsisches Staatsministerium für Kultur. „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft“, http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1531_lp_gy_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_wirtschaft_2013.pdf?v2, naposledy citováno 2. října 2017.

Flucht und Vertreibung, Gastarbeiter und Asyl als Themenfelder in Religionsschulbüchern der BRD. Die 1950er bis 1980er Jahre im Lichte der religionspädagogischen Entwicklung

(Cornelia Hagemann)

Geschichten, in denen Migrationsbewegungen eine Rolle spielen, gehören zu den prominentesten Erzählungen des Alten Testaments: Abraham, der sich über einen Umweg nach Ägypten in Kanaan niederlässt, Josef und seine Brüder, die es mitsamt ihren Familien nach Ägypten verschlägt oder schließlich Moses, der die Israeliten wieder aus Ägypten herausführt. Der Theologe Dominik Markl spricht gar davon, die Bibel sei „von und für Migranten“¹ geschrieben und der Gott der Bibel „ein Gott von Migranten“.² Es scheint naheliegend, dass sich der Religionsunterricht diesen Umstand zu Nutzen macht, um Migrationsbewegungen des zwanzigsten Jahrhunderts im Unterricht zu thematisieren, mit denen Kinder und Jugendliche in Deutschland konfrontiert waren, so zum Beispiel Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg, der Zuzug von Gastarbeitern in die BRD oder die Beantragung von Asyl in Deutschland. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ab wann und auf welche Art und Weise diese Themenfelder in Religionsschulbüchern auftauchten und in welche Zusammenhänge sie gestellt wurden. Grundlage der Untersuchung stellen dabei 50 Religionsschulbücher (27 evangelisch, 23 katholisch) aus den 1950er bis 1980er Jahren dar, die in Schulen der BRD zum Einsatz kamen. Die zeitliche Eingrenzung erscheint sinnvoll, da sich die religionspädagogische Konzeption des Religionsunterrichtes in diesen Jahrzehnten stark wandelte und anhand dieses Wandels deutlich wird, wie sehr die Frage, ob Themen der „Migration im zwanzigsten Jahrhundert“ in den Religionsbüchern auftauchten, mit dem Selbstverständnis des Faches und seinen Zielsetzungen zusammenhängt. Im Folgenden wird daher zunächst die religionspädagogische Entwicklung der ersten drei Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg umrissen, bevor die Zusammenhänge, in denen Migration als Thema in den Religionsschulbüchern vorkam, besprochen werden.

¹ Dominik Markl, „Flucht und Migration. Was sagt die Bibel dazu?“ in: *ReliS. Religion lehren und lernen in der Schule – Reihe für den katholischen Religionsunterricht* 24, 2 (2017), 4.

² Ebd., 5.

Religionspädagogische Entwicklungen der 1950er bis 1980er Jahre

Religionsbücher sind, so Hansjörg Biener, eine noch relativ „junge Gattung“.³ Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts stellten Bibel, Katechismus und eventuell das Gesangbuch die einzigen Materialien des Religionsunterrichts dar. Erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs kamen Religionsbücher als eigene Gattung mehr und mehr im Unterricht zum Einsatz. Elisabeth Reil verweist für den „katholischen Bereich“ gar darauf, die heutige Form von Religionsbüchern, „als jahrgangsbezogene(s) Schul- beziehungsweise Schülerbuch“ sei erst „im Umfeld des II. Vatikanischen Konzils (1962–1965) entwickelt worden“.⁴ Inhalte und Konzeption der Religionsschulbücher hingen dabei stark von der religionspädagogischen Entwicklung ab, die auf evangelischer und katholischer Seite sowohl einige Ähnlichkeiten, als auch ihre ganz eigenen konfessionellen Charakteristika aufwies.⁵

1950er Jahre

Sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite fand der Religionsunterricht der 1950er Jahre noch als eine Art „Kirche in der Schule“ statt. Die Aufgabe der Lehrkraft bestand hierbei darin, die gläubigen Schülerinnen und Schüler im Glauben zu unterweisen und sie so in die kirchliche Gemeinde einzuführen. Der Unterricht richtete sich an religiös sozialisierte Kinder und Jugendliche, denen neben den Geschichten der Bibel und den Glaubensgrundsätzen des Katechismus meist ergänzend lediglich einige Lektionen in Kirchengeschichte erteilt wurden. Auf evangelischer Seite wurde den Erfahrungen der NS-Zeit mit dem Konzept der *Evangelischen Unterweisung* begegnet. Diese rückte die Bibel als normativen Richtwert ins Zentrum des Religionsunterrichts, um so jeglichen Missbrauch der Religion zur (politischen) Ideologisierung der Schülerinnen und Schüler zu verhindern.⁶ Auf katholischer Seite erschien 1955 der *Katholi-*

³ Hansjörg Biener, „Religionsbücher – Zwischen dem Anspruch der Sache und der Sache der Schüler und Schülerinnen“, in: Angelo van Gorp und Marc Depaepe (Hg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, 99.

⁴ Elisabeth Reil, „Religionsbuch, katholisch“, in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsbuch_katholisch.100031, 2015, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

⁵ vgl. Eva Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen*, Kempten: Klinkhardt, 2016, 21.

⁶ Zur Evangelischen Unterweisung vgl. z. B. auch Rainer Möller, „Evangelische Unterweisung“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Evangelische_Unterweisung.100122, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

sche *Katechismus der Bistümer Deutschland*, auch *Grüner Katechismus* genannt. In ihm rückte verstärkt das Kerygma – die Verkündigung der Frohen Botschaft Jesus Christus – ins Zentrum, dementsprechend die katholische Religionspädagogik dieser Zeit auch *Kerygmatischer Religionsunterricht* oder *materialkerygmatische Erneuerung* genannt wird.⁷ Auch finden sich im Grünen Katechismus bereits erste Ansätze, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler – die allerdings noch stark vom kirchlichen Kontext geprägt war – mit einzubeziehen.⁸ Themen, wie etwa Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg, die die Kinder eventuell in ihrem Alltag beschäftigten, tauchten jedoch weder in den evangelischen noch in den katholischen Konzepten des Religionsunterrichts auf.

1960er Jahre

Ab den 1960er Jahren wurde die *Evangelische Unterweisung* nach und nach vom *Hermeneutischen Religionsunterricht* abgelöst. Die Kinder und Jugendlichen sollten sich nun auch an der historisch-kritischen Lesart der Bibel versuchen und die Ursprünge und Entstehungsgeschichten der Texte kennen lernen. Themen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler spielten auch hier noch kaum eine Rolle, beziehungsweise wurden als in den Bibeltexten immanent angesehen, was eine gesonderte Thematisierung unnötig machte.⁹ Auf katholischer Seite fand eine ähnliche Entwicklung zum Hermeneutischen Religionsunterricht statt.¹⁰ In den katholischen Religionsbüchern rückten dabei ab den 1960er Jahren bereits verstärkt Alltagsthemen in den Fokus. So wurden zum Beispiel die Bedeutung von Sport, die Gefahren von Vergnügungen wie Rauchen oder Tanzen, Freundschaft und erste Liebe besprochen und Anleitung gegeben, was ein katholischer Christ davon zu halten habe. In einem süddeutschen Religionsbuch von 1964, das auch in Hessen zum Einsatz kam, kann man aus einer Stelle zumindest eine Anspielung auf Folgen von Migration herauslesen: „immer brennender“

⁷ Zum Kerygmatischen Religionsunterricht vgl. z. B. auch Gottfried Bitter, „Kerygmatischer Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer_Religionsunterricht.100121, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

⁸ Vgl. Reil, *Religionsbuch, katholisch*.

⁹ Vgl. Gabriele Klappenecker, „Hermeneutischer Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutischer_Religionsunterricht.100120, 2017, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

¹⁰ Vor allem Hubertus Halfas vertrat auf katholischer Seite den hermeneutischen Ansatz, vgl. Eva Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen*, Kempten: Klinkhardt, 2016, 41.

werde die „Mischehenfrage“ angesichts dessen, dass die Bevölkerung „religiös so stark gemischt“ sei. Es wird hier vor den Risiken und Schwierigkeiten einer Ehe mit „Andersgläubigen“ gewarnt.¹¹ Vermutlich ging es bei dieser Warnung nicht unbedingt um mögliche „Mischehen“ mit Angehörigen anderer Religionen, sondern um die konfessionell „Andersgläubigen“, die Protestanten. Dass viele Regionen Deutschlands nicht mehr streng monokonfessionell geprägt waren und mit einer stärkeren „Durchmischung“ katholischer und evangelischer Bevölkerungsgruppen auch überkonfessionelle Ehen auf eine steigende Akzeptanz in der Bevölkerung stießen, ist nicht zuletzt auf die Folgen von Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen. Konkreter wurde dieser Aspekt der (Zwangs-)Migration jedoch auch in den katholischen Religionsbüchern der 1960er Jahre nicht thematisiert.

1970er und 1980er Jahre

Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre gerieten sowohl katholischer als auch evangelischer Religionsunterricht in eine Krise. Nicht zuletzt im Zuge der 1968er Bewegung war der Religionsunterricht immer stärker in die Kritik geraten. Die Säkularisierung in Deutschland schritt voran, der christliche Bildungsauftrag der Schulen war plötzlich keine Selbstverständlichkeit mehr. Im Religionsunterricht konnte nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen von Haus aus religiös und kirchlich sozialisiert waren und sich mit Glaubensinhalten auskannten, geschweige denn, sich mit ihnen identifizierten. 14-Jährige, religiös mündig gewordene Schülerinnen und Schüler, meldeten sich gar reihenweise vom Religionsunterricht ab.¹² Es galt durch eine neue religionspädagogische Konzeption dieser Entwicklung zu begegnen und den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler wieder interessanter zu gestalten. Hierzu sollten die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie die Themen, die sie in ihrem Alltag beschäftigten, stärker in den Blick genommen werden. Es sollte nicht mehr von der christlichen Überlieferung auf das eigene Leben, sondern umgekehrt vom Leben der Kinder und Jugendlichen und ihren eigenen (Alltags-) Erfahrungen ausgehend, auf die Überlieferung geschlossen werden.

¹¹ Fritz Bauer und Alfred Läpple, *Christus das Leben*, München: Kösel, 1964, 99.

¹² Vgl. z. B. Matthias Hahn, „Problemorientierter Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Problemorientierter_Religionsunterricht.100119, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

Schon gegen Mitte und Ende der 1960er Jahre hatte es Überlegungen einzelner evangelischer Theologen gegeben, welchen Platz der Religionsunterricht in der Schule, bezogen auf die Gesellschaft und das Leben der Schülerinnen und Schüler, eigentlich einnehmen sollte. In einigen Landeskirchen wurde bereits fleißig an neuen Lehrplänen für den Religionsunterricht gearbeitet. 1971 gab die EKD Synode für den Religionsunterricht folgende Empfehlung heraus:

Maßgebend für die Fachdidaktik des RU sind die Erfahrungen, Konflikte und Fragen des jungen Menschen, das Selbstverständnis und das Bekenntnis der Religionsgemeinschaften sowie die mit Sinn- und Wertfragen der menschlichen Existenz befassten Wissenschaften.¹³

In der Folge wendeten sich im Laufe der 1970er Jahre alle evangelischen Landeskirchen dem *Problemorientierten Religionsunterricht* zu, der auf die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen genauso Bezug nehmen sollte wie auf theologische Grundlegungen.

Auch auf katholischer Seite wurde die problemorientierte Konzeption des Religionsunterrichts diskutiert und in einigen Religionsschulbüchern umgesetzt. Eva Willebrand attestiert ihr jedoch „keine lange Wirkdauer“, sei sie doch bald von der *Korrelationsdidaktik* abgelöst worden.¹⁴ Die *Korrelationsdidaktik* spielt auf die Wechselbeziehung, zwischen Gott und der Welt, bzw. Glauben und Leben an. 1974 wurde zudem von den deutschen Bistümern auf der Würzburger Synode das Dokument „Der Religionsunterricht in der Schule“ herausgegeben. Wichtige Punkte des Dokuments waren, dass erstmals eine klare Unterscheidung zwischen Gemeindekatechese und Religionsunterricht vorgenommen wurde. Des Weiteren wurde die Tatsache anerkannt, dass der Religionsunterricht nicht mehr ausschließlich für gläubige Katholiken stattfand, sondern sich unter den Schülerinnen und Schülern auch solche befanden, die sich nicht mit der christlichen Lehre identifizierten oder diese sogar ablehnten. Aus diesen Punkten heraus ergab sich die Möglichkeit, neue Ziele für den Religionsunterricht festzulegen und ihn künftig als Ort zu sehen, an welchem Glaube und Welterfahrung der Kinder und Jugendlichen miteinander in Bezug gesetzt werden konnten.¹⁵

Die aufgeführten Umbrüche in der religionspädagogischen Konzeption des Religionsunterrichts stehen nicht voneinander abgeschlossen chronologisch hintereinander.

¹³ Entschlüsse der Synode der EKD November 1971, zitiert nach Christina Kalloch u. a. (Hg.), *Lehrbuch der Religionsdidaktik für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, 2. Aufl., Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2010 (1. Aufl. 2009), 132.

¹⁴ Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern*, 47f.

¹⁵ Kalloch, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, 146–147.

Beispielhaft für die Gleichzeitigkeit verschiedener Konzeptionen und der Schwierigkeit, diese klar voneinander abzugrenzen, steht zum Beispiel die *Symboldidaktik*. Einige evangelische und katholische Theologen stellten ab den 1980er Jahren (christliche) Symbole verstärkt in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Ansätze dieser *Symboldidaktik* finden sich zum Beispiel bei Hubertus Halbfas oder Peter Biehl. Kalloch und Leimgruber sehen die *Symboldidaktik* als Weiterentwicklung der *Korrelationsdidaktik*. Willebrand erwähnt die *Symboldidaktik* hingegen überhaupt nicht und meint, dass sich „bis heute nahezu sämtliche Religionsbücher“ auf die *Korrelationsdidaktik* bezögen.¹⁶

Auswirkungen der religionspädagogischen Entwicklung auf die Religionsschulbücher

Die „religionspädagogische Wende der 70er Jahre“ brachte nach Büttner „einen neuen Schulbuchtyp“ hervor.¹⁷ Durch die Hinwendung zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ab den 1970er Jahren wurden auch Themen wie Gastarbeiter, Flucht oder Asyl zunehmend in den Religionsschulbüchern aufgegriffen. Allerdings wurde über die veränderte Rolle des Religionsunterrichts in der Schule sowohl auf katholischer, als auch auf evangelischer Seite teils noch heftig debattiert. Manchen gingen die eben beschriebenen Entwicklungen zu weit, anderen nicht weit genug. Einige Autorinnen und Autoren der zahlreichen neu erscheinenden Religionsbücher legten daher eigene religionspädagogische Konzepte vor.

Auf evangelischer Seite tauchte das Thema Migration in den meisten der neuen Religionsbücher für den *Problemorientierten Religionsunterricht* auf: Vor allem über Arbeitsmigration, Vorurteile gegen Ausländer oder Missverständnisse mit Gastarbeitern aufgrund ihrer Religion wurde in den Büchern gesprochen. Doch die neue Ausrichtung an ‚weltlichen‘ Themen stieß in der evangelischen Kirche nicht überall auf Gegenliebe: So heißt es zum Beispiel in einem Gutachten zum 1976 erstmals erschienenen *Kursbuch Religion*: Es sei „überraschend, mit welcher Selbstverständlichkeit heutiger Religionsunterricht sich anmaßt, über seinen eigentlichen Gegenstand, die Religion, hinauszugreifen und prinzipiell alle Themen des privaten und öffentlichen Lebens für sich zu usurpieren.“¹⁸ Im Richtungsstreit der EKD in den 1970er und 1980er Jahren konnten

¹⁶ Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern*, 48.

¹⁷ Gerhard Büttner, „Religionsbuch, evangelisch“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsbuch_evangelisch.100030, 2015, zuletzt geprüft am 12. April 2018.

¹⁸ Zitiert nach Hans-Jürgen Herrmann, *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religions-*

sich die links-liberalen Autoren der Kursbuchreihe zumindest faktisch durchsetzen: Ihre Religionsbücher avancierten zum absoluten Kassenschlager unter den evangelischen Religionsbüchern.

Auf katholischer Seite finden sich ab den 1970er Jahren verschiedenste Ansätze in den Religionsbüchern unterschiedlicher Autorinnen und Autoren. So konzipierte etwa Günther Weber Anfang der 1970er Jahre die katholische Religionsbuchreihe *Wie wir Menschen leben* für die Grundschule, in der an vielen Stellen auch Migration thematisiert wird. So kommt zum Beispiel das Gastarbeiterkind Peppino neu in die Klasse und hat zunächst mit Sprachproblemen, Heimweh und Einsamkeit zu kämpfen. In Ralph findet er einen Freund, der sich sogar mit seinem eigenen Vater anlegt, um Peppino gegen Vorurteile in Schutz zu nehmen. Auch das Thema Flucht und Asyl wird in einer Geschichte um die dunkelhäutige Angelika angedeutet, die oft unvermittelt zu weinen anfängt und „wohl früher viel Trauriges erlebt haben“ muss. In weiteren Geschichten und durch Bilder, auf denen Kinder verschiedener Hintergründe in Selbstverständlichkeit miteinander spielen, wird Vielfalt als Normalität dargestellt.¹⁹ Weber erklärt das religionspädagogische Konzept hinter seiner Schulbuchreihe in einem Einführungsband, der 1973 erschien. Hier fordert er, dass man auf die veränderten Verhältnisse im Religionsunterricht mit einer Art der Glaubensunterweisung reagieren müsse, „die auch in der ‚Schule für alle‘ einer säkularisierten pluralistischen Gesellschaft sinnvoll, möglich und notwendig ist. „Weg von einem ‚innerkirchlichen‘ Unterricht, der die Schulklasse als Glaubensgemeinde anspricht, sollte der Religionsunterricht nach Weber ein schulischer Unterricht werden, „der den christlichen Glauben thematisiert, und zwar *für alle*.“²⁰ Konkret bedeutete dies für ihn zum Beispiel, eine vereinnahmende Sprechweise zu vermeiden und etwa anstatt „Wir glauben an Jesus, Wir gehen sonntags in die Kirche, ...“ zu schreiben „sie, die Christen, die Menschen die an Jesus Christus glauben, ...“.²¹ Weber spricht davon, sein Konzept sei sowohl auf großes Lob als auch auf viel Kritik gestoßen. Zum einen seien die Texte für Grundschulkindern als viel zu schwer angemahnt worden. Vor allem aber hielten Kritiker die Bücher für zu bibelfern und meinten, die christliche Religion sei in ihnen kaum auffindbar. Webers Bücher erschienen in

unterrichts: ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2012, 97f.

¹⁹ Günther Weber, *Wie wir Menschen leben 4. Ein Religionsbuch für die Grundschule*, Freiburg: Herder, 1973, 53 und 60.

²⁰ Günther Weber, *Einführung in die Religionsbücher „Wie wir Menschen leben“*, Freiburg: Herder, 1974, 12f.

²¹ Ebd., 44.

mehreren Auflagen und finden sich bis in die 1990er Jahre auf katholischen Zulassungslisten. Gleichzeitig kamen jedoch auch Bücher mit gänzlich divergierenden Konzepten auf den Markt. So zum Beispiel die Reihe „Religion in der Grundschule“, die ab Anfang der 1980er Jahre in mehreren Auflagen erschien und unter anderem in Baden-Württemberg zum Einsatz kam. Hier spielen Bibelausschnitte, Gebete und Lieder die tonangebende Rolle. Alltagsgeschichten, um die biblischen Geschichten auf die Lebenswelt der Kinder zu beziehen, kommen eher am Rande vor. Das Thema Migration taucht dabei nicht auf. Lediglich im Band für das zweite Schuljahr wird an einer Stelle ein Migrant erwähnt: In einem Abschnitt über das Beten heißt es dabei schlicht: „Kemal aus der Türkei betet auch. Er betet anders als wir.“²² Große Unterschiede gab es auch bei den großen Schulbuchreihen – etwa zwischen der an den *Zielfelderplan* der katholischen Bischofskonferenz von 1973 angepassten *Zielfelder-Reihe*, die ab 1975 erschien und einer ab 1978 von Werner Trutwin in drei Bänden herausgegebenen Reihe für die Sekundarstufe I. Petermann kommentiert diese Unterschiede negativ: „[Es] drängt sich eine gewisse Beliebigkeit nicht nur für die didaktische Anlage, sondern auch für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts auf.“²³ Willebrand dagegen spricht eher positiv von der „Fülle von [katholischen] Religionsbuchtypen“, die auf die „Offenheit von Korrelation“ zurückzuführen sei, „die sich zu einem didaktischen Grundprinzip, aber nie zu einer Konzeption oder gar Methode entwickelt“ habe. Des Weiteren merkt sie an, dass trotz der „Vielgestaltigkeit die Werke von großer zeitlicher Beständigkeit geprägt sind“ und keine große „konzeptionelle Wende“ mehr zu verzeichnen sei. Viele der Religionsschulreihen der 1970er und 1980er Jahre seien bis heute in Neuauflagen verfügbar.²⁴

Man kann evangelische und katholische Religionsbücher nicht losgelöst von der jeweiligen religionspädagogischen Konzeption untersuchen. Wie und in welchem Umfang das Thema Migration in den letzten Jahrzehnten im Religionsschulbuch auftauchte, hängt eng mit der Frage zusammen, welche Aufgaben und Ziele dem Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule eigentlich zugerechnet wurde. Dies wurde teilweise von Autorenteam zu Autorenteam unterschiedlich gesehen. Während manche den Hauptauftrag des Religionsunterrichts vehement in der reinen Vermittlung der christli-

²² Valentin Hertle und Margot Saller (Hg.), *Religion in der Grundschule 2*, München: Kösel, 1983, 53.

²³ Hans-Bernhard Petermann, *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen*, online-veröffentlichte Dissertation, Uni-Heidelberg, urn:nbn:de:bsz:16-opus-35170, 2002, zuletzt geprüft am 12. April 2018, 373.

²⁴ Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern*, 50.

chen Religion und ihrer theologischen sowie geschichtlichen Aspekte sahen, suchten andere, die religiösen Inhalte mit dem Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen zu verknüpfen, um so das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Glauben und Religion (wieder) zu wecken. Dementsprechend kommen auch die Themenfelder Flucht und Vertreibung, Gastarbeiter oder Asyl ab den 1970er Jahren in ganz unterschiedlichem Umfang in den Büchern vor, je nachdem, wie stark der Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Büchern hergestellt wurde oder nicht.

Befunde aus der Religionsbücheranalyse

Als eigenständiges Kapitel wird Migration in keinem der für den vorliegenden Beitrag gesichteten Bücher aufgegriffen. Migration nach Deutschland und Geschichten über Migrantinnen und Migranten werden in andere Themenkomplexe eingebettet. Am häufigsten spielen hier Kapitel über den Islam oder allgemein über andere Religionen eine Rolle. Abgesehen hiervon tauchen Menschen mit Migrationshintergrund vor allem im Zusammenhang mit Themenfeldern wie Diskriminierung, Rassismus und Ausgrenzungserfahrungen auf, sowie in Unterrichtseinheiten, in denen über Menschenwürde, Toleranz und Mitmenschlichkeit gesprochen wird.

Themenkomplex Islam/Andere Religionen

Die Beschäftigung mit „nicht-christlichen Religionen“ ist, so Elisabeth Reil, „durch die Arbeiter-Migration seit den 1960er Jahren“ verstärkt ins Blickfeld des Religionsunterrichts gerückt.²⁵ Dabei wird die Migration nach Deutschland vor allem in den Kapiteln über den Islam und nur selten in denen über andere Religionen aufgegriffen und Migrantinnen und Migranten selbst spielen mal mehr, mal weniger eine Rolle. Manche Bücher begnügen sich damit, die Schülerinnen und Schüler in Arbeitsaufträgen dazu aufzufordern, zum Thema Islam doch einmal muslimische Mitschülerinnen oder Mitschüler, Nachbarn oder Gastarbeiterkinder zu befragen. In anderen Büchern sind lediglich Bilder von Gastarbeitermoscheen abgedruckt oder es wird anhand von Tabellen die Zahl der Muslime in Deutschland und ihre Herkunftsregionen aufgezeigt.²⁶ Viele der Bücher nutzen Geschichten über muslimische Nachbarn oder Mitschülerinnen und Mitschüler und deren Eltern dazu, die Bräuche des Islam – vor allem die muslimischen Fes-

²⁵ Reil, *Religionsbuch, katholisch*.

²⁶ Gerhard Jentsch und Friedhelm Munzel, *Zeitzeichen. Religion ab 7. Schuljahr*, Hannover: Schroedel, 1980, 244.

te – für die Schülerinnen und Schüler anschaulicher darzustellen. Des Weiteren werden „Eigenheiten“ der Zuwanderinnen und Zuwanderer erklärt, die in Deutschland ungewohnt sind und daher zu Missverständnissen führen können: Wenn etwa der eingeladene muslimische Nachbar den angebotenen Wein verschmätzt,²⁷ beim Klassenausflug die beiden aus der Türkei stammenden Mitschüler keine Bratwurst essen wollen²⁸ oder die sonst immer so tüchtigen Auszubildenden im Fastenmonat Ramadan auf der Baustelle plötzlich weniger leisten.²⁹ Meistens stammen die Protagonisten der Geschichten aus der Türkei, seltener aus arabischen Ländern.

Themenkomplex Diskriminierung/Ausgrenzungserfahrungen

In Kapiteln, in denen Diskriminierung und Ausgrenzungserfahrungen behandelt werden, kommt die Innensicht von Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen in der neuen Umgebung zum Ausdruck. Die Schwierigkeiten in einem neuen Land mit einer anderen Sprache in eine neue Klasse zu kommen und sich dort zurechtzufinden werden beispielsweise besprochen. Diese Geschichten finden oft einen positiven Ausgang, wenn die Klassengemeinschaft sich dem Neuen/der Neuen annimmt und Freundschaften geschlossen werden. Auch außerhalb des Schullebens finden die Kinder meist schnell Freunde. Die Ausgrenzungserfahrungen der Erwachsenen bleiben hingegen oft ungelöst. So berichtet zum Beispiel ein griechischer Gastarbeiter:

Eine Mauer steht zwischen den Ansässigen und uns. Wir leben dahinter. Wir sind der letzte Dreck... Sie reden uns mit 'Du' und Vornamen an. Manchmal sagen sie: 'Hier nix für Ausländer, Hammelfresser raus!' Was haben sie gegen uns? (...) Warum sind wir weniger wert als die Leute hier?³⁰

Auch anhand von Karikaturen oder kurzer Gedichte werden Vorurteile und Diskriminierung dargestellt, mit denen sich Gastarbeiter und ihre Familien häufig konfrontiert sehen. Oft werden die Schülerinnen und Schüler anschließend in Arbeitsaufträgen dazu aufgefordert, sich einmal in die Lage der so Ausgegrenzten zu versetzen.³¹ Eine kritische Debatte über das Verhalten der ‚deutschen Mehrheitsgesellschaft‘ soll dadurch

²⁷ Gerhard Kraft u. a., *Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 1978, 148.

²⁸ Ulrich Becker u. a., *Orientierung Religion. Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1974, 133.

²⁹ Werner Trutwin und Klaus Breuning, *Zeit der Freude. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6*, Düsseldorf: Patmos, 1980, 227.

³⁰ Jürgen Kluge (Hg.), *Entdeckungen machen. Unterricht für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 9/10*, Düsseldorf: Cornelsen, 1988, 9.

³¹ Ebd.

wohl angeregt und darauf abgezielt werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Zukunft ein anderes Verhalten an den Tag legen. Kinder gehen dabei aus den Geschichten in den Religionsbüchern häufig als moralisches Vorbild gegenüber den Erwachsenen hervor: So zum Beispiel der bereits erwähnte Ralf, der seinen Freund Peppino wiederholt gegen die Vorurteile Erwachsener in Schutz nehmen muss³² oder der neunjährige Wolfgang, der „richtig böse“ wird, „wenn jemand über die Türken schimpft“, da er selbst nur gute Erfahrungen mit seinem Freund Ahmed und dessen Familie gemacht hat.³³ Ähnlich auch die Schülerin Ina, die, angeregt durch ihre Lehrerin, Parallelen zwischen der Apartheid in Südafrika und dem Umgang mit „den Türken“ in Deutschland zieht und daraufhin mit ihren Eltern die Frage diskutiert, was Rassismus eigentlich ist, und was man gegen ihn unternehmen kann.³⁴

Themenkomplex Toleranz/Mitmenschlichkeit

Zu Toleranz und Mitmenschlichkeit gegenüber Menschen jeglichen Hintergrundes werden die Kinder und Jugendlichen mitunter auch über christliche Glaubensgrundsätze und Bibelzitate geführt. Die Gottebenbildlichkeit und dadurch jedem innenwohnende Menschenwürde ist hier ein Motiv. Zu Geschichten der Bibel werden dabei in den für diese Untersuchung herangezogenen Religionsschulbüchern insgesamt jedoch recht wenige Bezüge hergestellt, wenn über zeitgenössische Migration gesprochen wird. Am Häufigsten wird noch aus dem 3. Buch Mose, Kapitel 19 zitiert. So etwa Vers 33–34 in *Das neue Kursbuch Religion* für die fünfte und sechste Klasse:

Unterdrückt nicht die Fremden, die bei euch im Land leben, sondern behandelt sie genau wie euresgleichen. Jeder von euch soll seinen fremden Mitbürger lieben wie sich selbst. Denkt daran, dass auch ihr in Ägypten Fremde gewesen seid. Ich bin der Herr, euer Gott!³⁵

Angelehnt an dasselbe Kapitel der Bibel heißt es im Religionsbuch *Schnittpunkt*:

Die Fremden sollt ihr nicht unterdrücken, denn ihr wißt, wie Fremden zumute ist, weil ihr auch Fremdlinge in Ägypten gewesen seid. Jahwe hat die Witwen und Waisen lieb, daß er ihnen Speise und Kleider gibt. Auch ihr sollt die Fremden lieben, denn ihr seid auch Fremde gewesen in Ägypten.³⁶

³² Weber, *Wie wir Menschen leben* 4, 53 und 60.

³³ Friedhelm Munzel und Reinhard Veit, *Mein Religionsbuch. 3./4. Schuljahr*, Hannover: Schroedel, 1985, 144.

³⁴ Jürgen Kluge, *Entdeckungen machen*, 36.

³⁵ Ottheinrich Knödler u. a., *Das neue Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*, Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 1984, 114.

³⁶ Holger Hammerich u. a., *Schnittpunkt. Religion 5/6*, Hannover: Schroedel, 1980, 180.

Der Satz über die Witwen und Waisen ist eine Hinzufügung, die an der angegebenen Bibelstelle im dritten Buch Mose nicht auftaucht. Hier zeigt sich beispielhaft, wie Migrantinnen und Migranten in den Religionsbüchern oft in eine Linie mit aus anderen Gründen bedürftigen Menschen – teilweise auch mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen – gestellt werden, die vermeintlich besondere mitmenschliche Zuwendung brauchen. Dadurch wird ihnen Bedürftigkeit sowie eine passive Rolle in der Gesellschaft zugeschrieben. Erfrischend stellen sich hier die im *Neuen Kursbuch Religion* von 1984 abgedruckten Gedanken eines Vaters dar, der den Zuzug von Menschen anderer Kulturen als Chance begreift. Er beschreibt, wie viel sein Sohn von seinen ausländischen Mitschülern gelernt habe (slawische Lebensgewohnheiten, türkisches Essen, italienische Geschichten, ...), dass er jedoch über Italien, die Türkei etc. trotzdem nichts wisse. Der Vater prangert daher an: „Ich frage mich: Warum hat sich die Schule (...) eine solche Chance entgehen lassen? Warum begreifen so wenige, daß jeder Fremde eine Bereicherung für uns und unsere Kinder ist?“³⁷

Fazit

Angesichts der großen Vielfalt an Religionsschulbüchern ab den 1970er Jahren, mit dutzenden Titeln auf den Zulassungslisten, ist die Anzahl der für den vorliegenden Beitrag gesichteten Bücher recht klein. Dennoch wurde bereits deutlich, wie stark die Thematisierung von Migration von der jeweiligen Konzeption der Bücher und ihrem Anspruch, die Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit einzubeziehen, abhängt und in welche Themenkomplexe die Beschäftigung mit Migration tendenziell in den Büchern eingebunden wurde. Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den Religionsschulbüchern unter den Migranten und Migrantinnen die Gruppe der Gastarbeiter und deren Kinder mit Abstand am häufigsten auftauchten. Unter diesen spielte vor allem die Türkei als Herkunftsland eine Rolle. Daneben kamen seltener auch Italien und Griechenland vor. Im Zusammenhang mit dem Islam wurde ansonsten auch Nordafrika als Herkunftsregion genannt. Obwohl in vielen Religionsklassen bestimmt Kinder saßen, die familiär von Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg betroffen waren, kommt dieses Thema in den für diesen Beitrag herangezogenen Religionsschulbüchern der 1950er bis 1980er Jahre nicht vor. Die Migrantinnen und Migranten, die auftauchen, sind deutlich häufiger männlich als weiblich, das Verhältnis liegt in den gesichteten

³⁷ Knödler, *Das neue Kursbuch Religion*, 115.

Büchern in etwa bei 2:1. Eine Innensicht auf eigene Migrationserfahrungen kommt in den Religionsschulbüchern zwar zur Sprache – vor allem, wenn Diskriminierungserfahrungen thematisiert werden – insgesamt überwiegt jedoch die Außensicht auf Migration. Erstaunlich ist der seltene Rückgriff auf Geschichten aus der Bibel, in denen Wanderungsbewegungen oder die Suche nach einer neuen Heimat eine Rolle spielen.

Es ist anzunehmen, dass das Thema Migration in Folge der Asyldebatte der 1990er Jahre in vielen evangelischen und katholischen Religionsbüchern verstärkt behandelt wurde. Darüber, inwieweit Migration in die Bundesrepublik im Religionsunterricht tatsächlich angesprochen wurde, lassen sich über die Analyse der Schulbücher keine Aussagen treffen. Die im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern sehr große Zahl an verfügbaren Büchern geht mit einer „Kopier- und Arbeitsblätterflut“ in den „unterrichtlichen Realitäten“ des Religionsunterrichts einher.³⁸ Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass viele Lehrkräfte mehrere Religionsbücher zur Gestaltung des Unterrichts heranzogen und, je nach Themengebiet, mal aus dem einen, mal aus einem anderen, Kopien verteilten.³⁹ Die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eröffnete außerdem die Möglichkeit, unabhängig von im Schulbuch Vorgegebenem, „aktuelle Trend-Themen“ zu besprechen, was dem Religionsunterricht auch den Ruf einbrachte, ein „Lager-Fach“ zu sein.⁴⁰ Diese Trend-Themen fanden – zeitverzögert – oft auch Eingang in die Religionsschulbücher. Eine genauere Untersuchung einzelner, teilweise bis heute verfügbarer, Schulbuchreihen in ihren verschiedenen Auflagen könnte hier interessante Einblicke geben, ab wann und wie sich die gesellschaftlichen Debatten über Migration seit den 1990er Jahren in den Religionsschulbüchern niederschlugen. Dass der Umgang mit dem Thema „Migration“ in der „postmigrantischen Gesellschaft“ insgesamt neu gedacht werden muss, ist inzwischen auch in der religionspädagogischen Diskussion angekommen.⁴¹

³⁸ Petermann, *Religion zur Erfahrung bringen*, 372.

³⁹ Vgl. auch Büttner, *Religionsbuch, evangelisch*.

⁴⁰ Hans Mendel zitiert nach Willebrand, *Literarische Texte in Religionsbüchern*, 48.

⁴¹ Siehe hierzu z. B. Henrik Simojoki, „Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft“ in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69, 1 (2017).

Literatur

- Bauer, Fritz und Alfred Läßle. *Christus das Leben*, München: Kösel, 1964.
- Becker, Ulrich u. a. *Orientierung Religion. Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1974.
- Biehl, Peter u. a. (Hg.). *Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 12 (1995)*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1996.
- Biener, Hansjörg. „Religionsbücher – Zwischen dem Anspruch der Sache und der Sache der Schüler und Schülerinnen“, in: *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Angelo van Gorp und Marc Depaepe (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, 99–112.
- Bitter, Gottfried. „Kerygmatischer Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer_Religionsunterricht.100121, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Büttner, Gerhard. „Religionsbuch, evangelisch“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsbuch_evangelisch.100030, 2015, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Hahn, Matthias. „Problemorientierter Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Problemorientierter_Religionsunterricht.100119, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Hammerich, Holger u. a. *Schnittpunkt. Religion 5/6*, Hannover: Schroedel, 1980.
- Herrmann, Hans Jürgen. *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts: ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2012.
- Hertle, Valentin und Margot Saller (Hg.). *Religion in der Grundschule 2*, München: Kösel, 1983.
- Jentsch, Gerhard und Friedhelm Munzel. *Zeitzeichen. Religion ab 7. Schuljahr*, Hannover: Schroedel, 1980.
- Kalloch, Christina, Stephan Leimgruber und Ulrich Schwab (Hg.). *Lehrbuch der Religionsdidaktik für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 2. Aufl., Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2010.

- Klappenecker, Gabriele. „Hermeneutischer Religionsunterricht“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*,
https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutischer_Religionsunterricht.100120, 2017, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Kluge, Jürgen (Hg.). *Entdeckungen machen. Unterricht für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Band 9/10*, Düsseldorf: Cornelsen, 1988.
- (Hg.). *Entdeckungen machen. Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht Band 5/6*, Düsseldorf: Cornelsen, 1986.
- Knödler, Ottheinrich u. a. *Das neue Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*, Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 1984.
- Kraft, Gerhard u. a. *Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 1978.
- Lähmann, Johannes. *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1998.
- Markl, Dominik. „Flucht und Migration. Was sagt die Bibel dazu?“ in: *ReliS. Religion lehren und lernen in der Schule – Reihe für den katholischen Religionsunterricht* 24 (2), 2017, 4–7.
- Möller, Rainer. „Evangelische Unterweisung“ in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*,
https://doi.org/10.23768/wirelex.Evangelische_Unterweisung.100122, 2016, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Munzel, Friedhelm und Reinhard Veit. *Mein Religionsbuch. 3./4. Schuljahr*, Hannover: Schroedel, 1985.
- Petermann, Hans-Bernhard. *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen*, online-veröffentlichte Dissertation, Uni-Heidelberg, urn:nbn:de:bsz:16-opus-35170, 2002, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Reil, Elisabeth. „Religionsbuch, katholisch“, in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*,
https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsbuch_katholisch.100031, 2015, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- Simojoki, Henrik. „Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft“ in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69 (1), 2017, 26–36.

Flucht und Vertreibung, Gastarbeiter und Asyl als Themenfelder in Religionsschulbüchern der BRD. Die 1950er bis 1980er Jahre im Lichte der religionspädagogische Entwicklung

Trutwin, Werner und Klaus Breuning. *Zeit der Freude. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6*, Düsseldorf: Patmos, 1980.

Weber, Günther. *Einführung in die Religionsbücher „Wie wir Menschen leben“*, Freiburg: Herder, 1974.

Weber, Günther. *Wie wir Menschen leben 4. Ein Religionsbuch für die Grundschule*, Freiburg: Herder, 1973.

Willebrand, Eva. *Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen*, Kempten: Klinkhardt, 2016.

Ethische Fragen zur Regulierung von Migration in der Bildungsarbeit: Vier Thesen

(Christian Wendelborn)

Man kann grob zwei Themen- bzw. Fragenkomplexe im Zusammenhang mit Migration unterscheiden, die beide gerade auch in der Bildungsarbeit relevant sind. Zum einen stellen sich sozusagen am hinteren Ende von Migrationsprozessen besondere Fragen: Was ist Integration? Wie kann Integration gelingen? Wie sollte sich eine durch Migration(erfahrungen) gekennzeichnete Gesellschaft selbst verstehen, welches Bild sollte sie von sich selbst entwickeln? Welche Pflichten, Rechte, Einstellungen und Erwartungen sind angemessen, nötig, fruchtbar oder hilfreich für eine gelingende Einwanderungsgesellschaft?

Zum anderen gibt es jedoch einen diesem Themenkomplex vorgelagerten Bereich, in dem sich grundlegende Fragen nach der Legitimität und Rechtfertigung von Anstrengungen zur Steuerung, Zulassung oder Begrenzung von Migration stellen. Wozu sind (bestimmte) Staaten oder Gesellschaften angesichts verschiedener Formen der Migration verpflichtet? Haben Staaten das Recht über die Zulassung von Migration zu bestimmen? Wie muss eine auch ethisch-moralischen Gesichtspunkten gerecht werdende Migrationspolitik (der EU oder der BRD) angesichts einer fortschreitenden Globalisierung und demografischer Entwicklungen sowohl nationaler als auch globaler Art aussehen?

Offensichtlich hängen beide Fragenkomplexe eng miteinander zusammen. Während sich zum Beispiel Fragen zur Integration überhaupt nur dann stellen, wenn Fragen zur Zulassung von Migration positiv beantwortet wurden, spielen umgekehrt auch mögliche Probleme und Herausforderungen im Zusammenhang mit Integration und die Auswirkung von Migration auf die Aufnahmegesellschaft eine Rolle für die Frage nach einer Zulassung und Kontrolle. Im Folgenden werde ich Fragen nach einem (moralisch) angemessenen Umgang mit der Regulierung, Zulassung oder Beschränkung von Zuwanderung als Fragen nach der *regulatorischen Dimension von Migration* bezeichnen und sie von einer *integrations-theoretischen Dimension* abgrenzen. In die erste Dimension fällt zum Beispiel die Frage, ob eine politische oder staatliche Regulation von Migrationsbewegungen im Sinne von Zulassungsbeschränkungen oder -bedingungen überhaupt zulässig ist. Mit dem Label „regulatorische Dimension“ soll also keine Vorentscheidung der Frage verbunden sein, ob überhaupt reguliert, kontrolliert oder

beschränkt werden darf (oder kann). Markiert werden soll damit lediglich, dass es in dieser Dimension um grundlegende Fragen nach der Zulassung, Regulation und Beschränkung von Migration geht.

In meinem Beitrag möchte ich vier Thesen begründen und kommentieren, die Fragen nach der regulatorischen Dimension von Migration im Zusammenhang mit Bildungsarbeit und Bildungsmedien betreffen.

Die vier Thesen lauten:

1. Fragen nach einem ethisch begründbaren regulatorischen Umgang mit Migrationsbewegungen sind Fragen, die in der Bildungsarbeit nicht einfach als beantwortet vorauszusetzen sind. Sie sollten einen eigenständigen Raum bekommen.
2. Bildungsarbeit, die sich auf dieses Projekt einlässt, muss sich darüber im Klaren sein, dass hier ein „Mehr an Wissen“ nicht unbedingt mit einem „Mehr an Lösungsfähigkeit“ korreliert. Das Bewusstsein, dass am Anfang möglicher Lösungsansätze die Vermittlung „tragischen Wissens“ über die dilemmatischen Strukturen und Unübersichtlichkeiten der Thematik steht, ist zu schärfen.
3. (Politische) Bildung zur Thematik darf sich nicht auf Ideologie- und Medienkritik beschränken. Es gilt grundsätzliche ethische Probleme und Dilemmata als solche zugänglich zu machen.
4. Die Unterscheidung zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik, die momentan eine Konjunktur erlebt, ist als Mittel der Strukturierung des argumentativen Feldes ungeeignet und irreführend.

Die Frage nach dem Umgang mit Migrationsbewegungen in der Bildungsarbeit

Fragen nach einem ethisch begründbaren (staatlichen) Umgang mit Migrationsbewegungen sollten in der Bildungsarbeit zum Themenfeld Migration einen eigenständigen Raum einnehmen: Migrationspolitik, die sich in mittel- bis langfristiger Perspektive um eine kohärente Zuwanderungs- und Flüchtlingskonzeption bemüht, ist über Jahrzehnte an den Rand politischer wie ethischer Reflexion gedrängt worden. Zudem werden die Begriffe, mit denen wir es gewohnt sind, Verbindlichkeiten und Ansprüche im Zusammenhang mit Zuwanderung und Flucht zu denken, in einer – nicht erst seit der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 bestehenden – neuen Weltsituation auf die Probe gestellt und herausgefordert. Wir befinden uns in einer Situation, in welcher zum einen die völkerrechtliche Konzeption des Flüchtlings eine Anwendung findet, die von den Urhebern

der internationalen Konventionen (GFK, AEMR) nicht antizipiert wurde: Flucht als Massenschicksal in einer Welt, in der ganze Regionen politisch zerfallen und in Bürgerkrieg und Chaos versinken. Marie-Luisa Frick führt dazu anschaulich aus:

Die Neuordnung der Welt, wie sie in Form der Organisation der Vereinten Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg versucht wurde, hatte eine friedliche Koexistenz von funktionierenden Nationalstaaten vor Augen, die gemeinschaftlich durch Kooperation und Gewaltverzicht in den internationalen Beziehungen alle Probleme zu lösen in der Lage wären, die sich gelegentlich ergeben könnten: Ein Staat führt einen Angriffskrieg und wird vom System kollektiver Sicherheit wieder in die Schranken gewiesen. Ein Staat verfolgt ethnische Minderheiten oder Dissidenten, die aber im Nachbarstaat Schutz finden. In dem so vorgestellten Weltsystem sollten die Zonen der Unordnung die Ausnahme, der Krieg zwischen Staaten geächtet und der Zwang sein Land zu verlassen, keinesfalls ein Massenschicksal sein. Wir sehen heute, dass diese Utopie gescheitert ist.¹

Zum anderen haben wir es unabhängig von akuten Krisenherden mit massiven Migrationsbewegungen zu tun, die im Zuge einer fortschreitenden Globalisierung, aufgrund einer zunehmenden Überbevölkerung gemessen an den zur Verfügung stehenden Ressourcen in vielen Teilen Afrikas sowie angesichts der Krisenherde Vorderasiens, des Nahen Ostens und Nordafrika vermutlich auf lange Sicht anhaltend sind. Auch hier gilt es die Besonderheiten dieser Massenmigration hervorzuheben: Auch wenn sich der große Teil der Migration im globalen Süden abspielt, sieht sich vor allem Europa einem starken Migrationsdruck ausgesetzt, der nicht nur andauernd, sondern auch schwer beherrschbar erscheint, weil er nicht – wie etwa die Wanderungsbewegungen der Nachkriegszeit – politisch gesteuert ist.

Vor dem Hintergrund dieser Situation werden auch ethische Fragen zur staatlichen Zulassung, Steuerung oder Beschränkung von Migration drängender, auch wenn sich diese Fragen ganz grundsätzlich stellen. Wer schuldet wem was angesichts verschiedener Gründe für Migration? Lassen sich Zulassungsbeschränkungen für Migranten rechtfertigen? Und gibt es Obergrenzen für Flüchtende? Und wenn ja, wie lassen sie sich durchsetzen, wenn uns mehr Flüchtende erreichen? Wie ist das Verhältnis unserer Verantwortung gegenüber Flüchtenden zu einer Verantwortung gegenüber anderen Notleidenden, die nicht an unseren Küsten landen, zu bestimmen?

Bildungspolitik darf nun nicht darüber hinweg gehen, dass hier ein hoher (ethischer) Reflexionsbedarf besteht. Und sie muss sich der zunehmenden Orientierungslosigkeit und Ratlosigkeit auch in dem Sinne stellen, dass sie es sich zur Aufgabe macht, Fragen nach unserem moralischen Kompass im Zusammenhang mit (massenhaften) Migra-

¹ Marie-Luisa Frick, „Wenn das Recht an Verbindlichkeit verliert und die Zonen der Unordnung wachsen, rettet uns keine kosmopolitische Moral“, in: Thomas Grundmann und Achim Stephan (Hg.), *Welche und wie viele Flüchtlinge sollen wir aufnehmen?*, Stuttgart: Reclam, 2016, 70–83.

tionsbewegungen zugänglich zu machen. So zu tun, als gäbe es hier keine Notwendigkeit (zu Angeboten) zur Reflexion und Diskussion, als zeige der moralische Kompass in eine klare Richtung und als ginge es nur noch darum, die Hartherzigen, Wohlstandschauvinisten und Rassisten zu mehr Empathie und Großzügigkeit zu bewegen, ist sicher keine ausreichende Reaktion. So wichtig und sinnvoll zum Beispiel Antirassismusbildung in der politischen Bildung ist: Zu kurz greift eine Diagnose, welche den ethisch-gesellschaftlichen Orientierungsbedarf bloß begreift als Bedarf an

eine[r] gesellschaftliche[n] und humanitäre[n] Einordnung der Situation, beispielsweise durch eine gerahmte, also bewusst gestaltete Konfrontation mit den Lebenswegen und Erfahrungen von Geflüchteten, um selbst Empathie entwickeln zu können.²

Die (politische) Bildungsarbeit kann und darf nicht voraussetzen, dass grundsätzliche Fragen der Migrationspolitik, bei denen es um begriffliche Differenzierungen, dilemmatische Strukturen und empirische Unübersichtlichkeiten geht, bereits beantwortet sind – ich komme darauf gleich zurück. Es kann nicht nur noch darum gehen, bestimmte Einstellungen und Haltungen zu bilden und zu kultivieren, die für ein Einwanderungsland oder eine Willkommenskultur förderlich oder nötig sind. Daneben, oder besser: *Zuvor* muss die Anstrengung geleistet werden, neben einer adäquaten Problembeschreibung die Auseinandersetzung mit wichtigen Argumenten für und wider verschiedener migrationspolitischer Konzeptionen (von *open borders* bis zur Abschottung) zu ermöglichen. Ihnen muss ein angemessener Raum in der praktischen Urteilsbildung zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen zur Migration beigemessen werden.

Es geht also um die Thematisierung und Bearbeitung von Grundsätzlichem zu unserem Verhältnis zur Migration. Dies gilt nicht zuletzt weil breite Migrationsbewegungen bis auf weiteres zu den bestimmenden Herausforderungen internationaler wie nationaler Politik gehören werden und dieses Thema großes Potential zur Entzweiung und Polarisierung unserer Gesellschaft hat. Hier sind bildungspolitische Anstrengungen zur grundsätzlichen Orientierung nötig. Und wie gesagt, gehört dazu der Anspruch einer angemessenen Situationsbeschreibung. Historische Zugangsweisen zum Thema Migration etwa, die auf Gemeinsamkeiten nach dem Motto „massive Migrationsbewegungen gab es schon vorher (und wir haben sie gemeistert)“ verweisen, können – so wichtig und erhellend sie für viele Zusammenhänge sind – auch die genannten Besonderheiten

² Ansgar Drücker, „Von der Festung Europa zu Deutschland als sicherem Hafen und zurück? Herausforderungen einer Bildungsarbeit in bewegten und bewegenden Zeiten“, in: *Lernen aus Geschichte-Magazin* 3 (2016), 8.

aktueller Migrationsströme verdecken. Den richtigen Weg zwischen den beiden Extremen der Panikmache und der Verdrängung zu finden, ist dabei nicht die geringste Herausforderung für bildungspolitische Projekte und Formate.

Um zusammenzufassen: Es besteht ein gesellschaftlicher Reflexionsbedarf bezüglich grundlegender ethischer Fragen zum regulatorischen Umgang mit Migrationsbewegungen. Die Bildungsarbeit sollte diesen Bedarf durch einen entsprechenden Fokus decken.

Bildungsarbeit als Produktion „tragischen Wissens“ zu ethischen Fragen der Migration

Bildungsarbeit, die sich auf diese grundsätzliche Orientierung in Fragen zur Regulierung von Migration einlässt, muss sich darüber im Klaren sein, dass hier ein „Mehr an Wissen“ nicht unbedingt mit einem „Mehr an Lösungsfähigkeit“ korreliert: Sofern sich die Bildungsarbeit auf dieses Terrain begibt, ist sie zunächst mit der Produktion „tragischen Wissens“³ beauftragt. Die epistemische Situation, in der wir uns angesichts von Fragen zu Flucht- und Migrationsbewegungen befinden, ist stellenweise durch dilemmatische Strukturen und Unübersichtlichkeiten gekennzeichnet. Es beginnt schon bei Fragen danach, wer überhaupt als Flüchtling zu gelten hat und ob (und warum) uns verschiedene Migrationsgründe auf unterschiedliche Art (wenn überhaupt) in die Pflicht nehmen. Bleiben wir kurz bei der Frage nach dem Flüchtlingsstatus. Der Flüchtling ist jemand, der unsere Hilfe, unseren Schutz besonders nötig hat, und uns von daher auf besondere Art in die Pflicht nimmt. Wenn man mal die Problematik beiseitelässt, wer „wir“ sind und was mit „unserer“ Pflicht passiert, wenn andere keine Hilfe leisten: Haben nur politisch Verfolgte und Bürgerkriegsvertriebene unsere Hilfe und unseren Schutz nötig? Haben sie unsere Hilfe gar am nötigsten? Wer Hilfe am nötigsten hat, ist sicherlich nicht immer klar zu bestimmen (und hier stellen sich natürlich auch grundlegende Fragen nach den normativen Maßstäben). Aber ein Verständnis, das für politisch Verfolgte Leistungen fordert, die es für Verhungerte in fernen Ländern allerhöchstens als Akte der Wohltätigkeit betrachtet, scheint ganz grundlegende Rechtfertigungsdefizite zu haben. Erkennt man aber eine (Hilfs-)Pflicht für alle Notleidenden der Welt an und zieht die Möglichkeit begrenzter Hilfsressourcen in Betracht, könnte sich herausstellen, dass die Aufnahme von Notleidenden gegenüber einer Hilfe vor Ort die weniger effi-

³ Zum Begriff des „tragischen Wissens“ im Zusammenhang mit Fragen der Migration und Flucht siehe: Clemens Sedmak, „Drei Sätze und zwei Fische. Nachdenken über Notreisende“, in: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 2, 2 (2015), 372.

ziente und weniger faire Leistung ist. Davon abgesehen stellt sich bei einer so verstandenen Hilfspflicht ganz offensichtlich die Frage danach, worin sie ihre Grenze findet. Und damit sind wir bei der Frage nach den Zahlen und einer Obergrenze angelangt – keine Frage, mit der sich Wohlstandschauvinismus offenbaren muss.

Aber auch unabhängig von der Frage nach einer Rechtfertigung unterschiedlicher Behandlungen von verschiedenartigen Notsituationen, muss unsere Praxis des Umgangs mit dem Flüchtlingsstatus irritieren: Wieso eigentlich warten, bis Flüchtende an unsere Grenzen gelangt sind? Klar muss doch sein, was das bedeutet: Faktisch machen wir uns damit nur gegenüber jenen verantwortlich, die das Geld, die Kraft und die Bereitschaft haben, sich in Boote zu setzen – und die zusätzlich das Glück haben, mehr oder weniger heil an Europas Küsten anzukommen.

All diese Fragen sind nicht neu. Und ich möchte nicht suggerieren, dass es für sie einfache Antworten gibt. Mein Punkt ist gerade, dass diese Fragen, *weil* sie so schwierig und komplex sind, nicht weiter an den Rand der (öffentlichen und pädagogischen) ethischen Reflexion gedrängt werden dürfen. Sie sollten gerade als schwierige und komplexe Fragen Eingang in Prozesse der gesellschaftlichen Selbstverständigung finden, und auch explizit als Probleme, bei denen die Möglichkeit besteht, dass sie uns vor dilemmatische Situationen stellen oder *Trade-offs* zwischen verschiedenen Gütern und Werten nötig machen. Klar sollte auch sein, dass die Auseinandersetzung sich hier nicht um die Opposition von (kosmopolitischem) Verantwortungsbewusstsein gegenüber Notleidenden und nationalistisch-egoistischem Leugnen von jeglichen Verantwortlichkeiten dreht. Es geht um die Verständigung darüber, wie Verantwortung und Moral angesichts einer ungerechten und Elend produzierenden Welt kohärent und stimmig auszubuchstabieren ist. Das erfordert, so meine These, vor allem eine ehrliche Bestandsaufnahme faktischer Unstimmigkeiten und Inkohärenzen und die Bereitschaft, Versuche zur Herstellung von Konsistenz und Kohärenz auf ihre (mittel- bis langfristige Effekte berücksichtigende) Wünschbarkeit und Realisierbarkeit zu prüfen.

Wenn man sich erstmal auf den Zusammenhang zwischen Moral und Zuwanderung eingelassen hat, stellen sich schnell weitere Erkenntnisse dazu ein, dass dieser Zusammenhang alles andere als einfach, gradlinig oder anspruchslos ist. Zwei weitere Beispiele sollen hier genügen. Das erste Beispiel handelt von einem moralischen Dilemma, das Clemens Sedmak wie folgt beschreibt:

Ist es klüger, gerechter und barmherziger (um drei Kriterienkataloge heranzuziehen), weniger Flüchtlinge im Land zu haben und diese qualitativ besser zu versorgen, oder ent-

spricht es Klugheits-, Gerechtigkeits- und Barmherzigkeitsüberlegungen eher mehr Flüchtlinge aufzunehmen und diese auf entsprechend geringerem Begleitniveau zu unterstützen?⁴

Solche und ähnliche Fragen stellen sich im Zusammenhang mit Flucht und Migration. Einfach und naheliegende Antworten sind für sie nicht in Sicht, hier muss gerungen werden und zwar argumentativ. Empathie und Warmherzigkeit scheinen jedenfalls nicht hinreichend für eine Lösung zu sein.

Das zweite Beispiel dreht sich um die empirischen Unübersichtlichkeiten, die viele Fragen zur Migration und zur Regulierung der Migration kennzeichnen. Der wissenschaftliche Dissens zu Fragen der Gründe und Ursachen, der Verläufe und Effekte von Migration ist sowohl in ökonomischer als auch in soziologischer, demografischer und politikwissenschaftlicher Hinsicht enorm. Von Antworten auf solche Fragen hängt aber zum großen Teil auch die moralische Bewertung verschiedener migrationspolitischer Anstrengungen ab. Welche Effekte (und Kosten) hat eine militärische Sicherung der Außengrenzen Europas? Welche Pull-Effekte sind bei einer großzügigen Flüchtlingspolitik zu erwarten und wie sind diese gegebenenfalls zu bewerten? Ist mit der Einrichtung legaler Zuwanderungsmöglichkeiten zu erwarten, dass illegale Migration abnimmt? Ist damit der Migrationsdruck politisch beherrschbar oder ist die Vorstellung einer (gewalt- und opferlosen) Regulierung von Migrationsströmen Richtung Europa sowieso nur eine Illusion?

Diese Fragen und die Erkenntnis, dass die einschlägigen Wissenschaften hier zum Teil (noch) mehr Dissens als Konsens erzeugen, können vor allem junge Menschen orientierungslos zurücklassen. Die Bildungsarbeit ist hier aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, wie – generell, aber vor allem auch im Zusammenhang der Migrationsthematik – produktiv mit wissenschaftlichem Dissens im Kontext moralischer Fragestellungen umgegangen werden kann.

Ich hoffe mit den Beispielen gezeigt zu haben, dass die Auseinandersetzung mit Fragen zur Regulierung von Migration „tragisches Wissen“ produziert. Tragisch ist dieses Wissen, weil es in der Erkenntnis besteht, dass die Thematik durch dilemmatische und Trade-offs nötig machende Strukturen und empirische Unübersichtlichkeiten und Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Die Frage, was zu tun ist, gerät damit als eine komplexe und schwer zu beantwortende Frage in den Blick.

⁴ Sedmak, 2015, 366.

Eine genuin ethische Perspektive neben Ideologie- und Medienkritik

Meine dritte These ergibt sich unmittelbar aus dem Vorhergehenden: *Bildungsarbeit zur regulatorischen Dimension von Migration und Flucht sollte versuchen, den Zugang zum Thema nicht nur über typische Meinungsäußerungen oder gesellschaftlich weit verbreitete Sichtweisen zu ermöglichen. Es kann nicht nur um die Förderung von Kritikfähigkeit angesichts problematischer Haltungen, medialer Aufbereitungen oder öffentlicher Wahrnehmungen gehen.* Die regulatorische Dimension von Migration wird in der Bildungsarbeit oftmals in Verbindung mit der Vermittlung von medienkritischen und/oder ideologiekritischen Kompetenzen thematisiert. Ich möchte dazu zwei Beispiele aus Bildungsmedien vorstellen.

Das Unterrichtsmaterial „Auf der Flucht – ist das unser Problem?“ der Reihe *mach's klar! Politik einfach erklärt* der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg bietet unter der Überschrift „Flucht und Asyl: Ein Thema, viele Meinungen?“ eine Übersicht über folgende auf den Punkt gebrachte Meinungen: „Asyl ist Menschenrecht!“, „Kriminelle Ausländer raus!“, „Abschiebung ist Mord!“, „Ausländer nehmen uns die Arbeit weg!“, „Asylflut stoppen!“, „Flucht ist kein Verbrechen!“. Der Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler lautet, diese Meinungen in der Klasse zu diskutieren, und neben der Übersicht ist ein Feld, in dem Platz für „Deine Meinung“ ist.⁵ Vor allem die asylkritischen Stellungnahmen sind hier reduziert auf typische Parolen und Slogans rechts-populistischer Kreise. Die Diskussion des Themas wird damit von vornherein schon auf eine (kritische) Auseinandersetzung mit rechten Positionen sowie deren Vor- und Fehlurteilen gelenkt.

Das „weite Beispiel entnehme ich einem Schulbuch für Politik und Wirtschaft für die Sekundarstufe II, das in Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein eingesetzt wird. In einer Arbeitseinheit eines (allerdings am Ende des Buches sozusagen unter „ferner liefern“ abgedruckten) Unterrichtsabschnitts zum Thema Migration geht es unter dem Titel *Migrations-, „ströme“* um die Diskrepanz zwischen öffentlicher und medialer Wahrnehmung und dem tatsächlichen Ausmaß der Migration nach Europa.⁶ Anhand von Daten zu globalen Migrationsbewegungen soll hier nachvollziehbar gemacht werden, dass Europa im internationalen Vergleich vor allem mit dem globalen Süden nur

⁵ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, *mach's klar! Auf der Flucht – ist das unser Problem?*, Stuttgart: 2015, 4.

⁶ Dietrich Heither, Egbert Klöckner und Hartmann Wunderer, *Mensch und Politik Sekundarstufe II: Gesamtband Politik und Wirtschaft*, Braunschweig: Schroedel Verlag, 2011, 451. Ich möchte ganz herzlich Herrn StD Andreas Kurbel und dem Adolf-Reichwein-Gymnasium in Heusenstamm für die Möglichkeit zur Durchsicht verschiedener Schulbücher danken.

mit einem geringen Migrationsdruck zurecht kommen muss. Daran anschließend soll dann diskutiert werden, warum es zu der öffentlichen Wahrnehmung einer „Flut“ oder eines „Ansturms“ kommt.⁷

Beide Beispiele geben einen Eindruck davon, wie das Thema Migration und Regulation aus einer eher ideologie- und medienkritischen Perspektive bearbeitet wird. Die Vermittlung kritischer Kompetenzen in diesem Zusammenhang ist wichtig und nötig und auch nicht ganz losgelöst von der Ausbildung ethisch-argumentativer Kompetenzen. Aber im Zusammenhang mit der regulatorischen Dimension von Migration stellen sich eben nicht nur Probleme der Ideologie- und Medienkritik. Diese Dimension stellt uns vor genuin ethische Fragen, und die Bildungsarbeit muss hier einen Zugang entwickeln, der sowohl Wissen als auch (argumentative) Kompetenzen zur Orientierung vermittelt. Die Eigenständigkeit und Notwendigkeit dieser grundsätzlichen normativen Perspektive muss zur Geltung kommen; sie darf nicht zu sehr mit anderen Zielen, Ansprüchen und Perspektiven politischer Bildung zur Migration vermischt werden. Für den schulischen Kontext bietet es sich daher an, die Möglichkeiten des Fachs Ethik für das Thema furchtbar zu machen. Will man die normativen Fragen zur Regulierung von Migration nicht sowieso zum Gegenstand von Unterrichtseinheiten im Fach Ethik machen, so kann die Entwicklung von Unterrichtsmaterial und -konzepten für andere Fächer (zum Beispiel Erdkunde oder Politik und Wirtschaft) sicherlich von einem Blick in die Bearbeitung komplexer ethischer Fragestellungen (wie zum Beispiel „Sterbehilfe“) im Ethik-Unterricht profitieren. Hier gibt es zumindest Erfahrungen und Ansätze zur Strukturierung und Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für komplexe – und auch dilemmatische – ethische Probleme.

Gesinnungs- versus Verantwortungsethik: Eine hilfreiche Kategorisierung?

Die vierte These lautet: *Die Unterscheidung zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik, die momentan in Debatten zur Ausrichtung der deutschen und europäischen Flüchtlings- und Zuwanderungspolitik eine Konjunktur erlebt, ist als Mittel der Strukturierung des argumentativen Feldes ungeeignet und irreführend.*

Konrad Ott hat in einem Essay zu konkurrierenden Moralauffassungen in der Kontroverse über Regelwerke der Zuwanderung und die Grundlagen von Flüchtlings- und

⁷ Die Frage, ob ein Sturm nicht auch dann ein Sturm bleibt, wenn es woanders mehr stürmt, wird hier nicht gestellt. Damit will ich nicht behaupten, dass es sich tatsächlich um eine Sturm handelt, sondern lediglich, dass man die Nicht-Existenz eines Sturmes nicht damit begründen kann, dass es woanders mehr stürmt.

Migrationsethik auf Max Webers idealtypische Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik zurückgegriffen:

Die Gesinnungsethik zeichnet sich für Weber bekanntlich dadurch aus, dass sie bestimmte moralische Grundsätze („Wertaxiome“ oder „Prinzipien“) rigoros vertritt. Unliebsame Konsequenzen und riskante Nebenfolgen müssen um der Grundsätze willen, deren Gültigkeit vorausgesetzt wird, in Kauf genommen und bewältigt werden. Diese Konsequenzen gelten als moralisch nachrangig und werden den Weltverhältnissen zugerechnet, die der Moral äußerlich sind. Beispielhaft für eine Gesinnungsethik sind für Weber die christliche Moral, die die Folgen Gott anheimstellt, sowie ein strikter Kantianismus. Die Verantwortungsethik ist für Weber demgegenüber keineswegs gesinnungs- oder prinzipienlos, denkt aber stärker pragmatisch, abwägend, ausgleichend und folgenorientiert. Sie fragt nach Auswirkungen und Ergebnissen des Handelns nach Grundsätzen. Anders als die Gesinnungsethik betreibt sie Moralfolgenforschung [...].⁸

Ott versucht nun, viele Stimmen, die sich in der Zuwanderungsdebatte zu Wort melden, anhand dieser Unterscheidung zu charakterisieren, und die damit verbundene „Gedankenwelt“ in ihrer jeweiligen Logik zu untersuchen und zu beurteilen. So zeichnet Ott etwa eine Denkbewegung nach, die vor allem in linken und christlichen Kreisen zu finden ist, und die von Überlegungen zur Frage, warum wir welchen Menschen Schutz bieten sollten, zu einer tendenziellen Einebnung der Unterscheidung zwischen Flucht und Migration und letztlich zur Forderung nach offenen Grenzen führe. Dieser gesinnungsethischen Position stellt Ott dann in einzelnen Schritten in verantwortungsethischer Absicht Fragen nach deren absehbaren Folgen gegenüber. Letztlich fordert Ott eine Grundsatzdebatte der Bürgerschaft darüber, ob sich die Migrationspolitik eher an gesinnungs- oder verantwortungsethischer Perspektive orientieren sollte.

So zutreffend vielleicht die Charakterisierung der „Gedankenwelt“ bestimmter Kreise als gesinnungsethisch sein mag, als Leitfaden zur Orientierung in dem hochkomplexen und spannungsgeladenen Konfliktfeld der Flüchtlings- und Migrationspolitik eignet sich die Webersche Unterscheidung nicht. Das möchte ich kurz begründen.

Zunächst ein grundsätzlicher Punkt zu der Unterscheidung: Sie hat einen ganz bestimmten Sinn und die Anwendung der Unterscheidung verlangt vom Anwendenden Disziplin. Zu beobachten ist, dass diese Disziplin vielen, die mit der Unterscheidung arbeiten, fehlt. Ein drastisches Beispiel: Wenn eine Position in der Flüchtlingspolitik als gesinnungsethisch bezeichnet wird, weil aus dieser Position gewisse Kosten für „das deutsche Volk“ resultieren, dann wird die Unterscheidung falsch angewendet. Es kann bei der Charakterisierung einer Position als gesinnungsethisch doch nicht darum gehen, dass die Folgen einer Umsetzung dieser Position mit irgendwelchen Kosten für irgend-

⁸ Konrad Ott, *Zuwanderung und Moral*, Stuttgart: Reclam, 2016, 8f.

wen verbunden sind. Eine Position, die etwa fordert, dass man ein ertrinkendes Kind auch dann aus einem See retten muss, wenn die Folge davon lediglich eine nasse Hose ist, kann man wohl kaum als gesinnungsethisch bezeichnen. Kriterium für eine gesinnungsethische Position muss vielmehr sein, dass sie *hohe moralisch relevante* Kosten gegenüber einem bestimmten Prinzip als nachrangig betrachtet. Das klassische Beispiel dafür ist das kantische Bestehen auf dem Lügenverbot auch in Fällen, wo eine Lüge eine Katastrophe oder zumindest das Eintreten einer klarerweise als moralisch schlecht zu bezeichnenden Situation verhindern könnte. Wer also zum Beispiel eine Position in der Flüchtlingspolitik als gesinnungsethisch bezeichnen möchte, der muss nachweisen, dass diese Position hohe moralisch relevante Kosten zur Folge hat und sie diese als nachrangig gegenüber der Einhaltung eines moralischen Prinzips ansieht. Es reicht also nicht, einer Position nachzuweisen, dass ihre Umsetzung das „deutsche Volk“ (oder irgendwen) etwas kostet. Die Frage ist *erstens*, ob diese Kosten moralisch relevant sind, und *zweitens* wie hoch sie sind.

Doch selbst wenn man die nötige Disziplin aufbringt und die Anwendungskriterien der Weberschen Unterscheidung respektiert (was, wie gesagt, nicht der Fall ist, wenn man zum Beispiel dort von Gesinnungsethik redet, wo einem selbst ein wenig abverlangt wird), kann man mit ihrer Hilfe nicht das argumentative Terrain in der Flüchtlings- und Migrationsfrage ordnen und strukturieren. Und zwar aus drei Gründen.

Erstens geht es in vielen Streitpunkten in der Migrationsdebatte um empirische Einschätzungen der Folgen verschiedener Konzeptionen. Das argumentative Terrain ist zum großen Teil nicht nur von normativen, sondern auch und vor allem von empirischen Fragestellungen gekennzeichnet. So stellt sich etwa die Frage nach den absehbaren oder wahrscheinlichen Folgen einer *open borders*-Politik, aber auch nach den Folgen einer Abschottungspolitik, es gibt Fragen nach den Folgen einer erhöhten Zuwanderung für den Sozialstaat, den Arbeitsmarkt und das Wirtschaftswachstum, nach den Folgen für die Schlechtergestellten der Aufnahmegesellschaft, nach den Folgen für das politische und gesellschaftliche Klima sowie für das europäische Projekt angesichts des Zuwachses rechts-nationalistischer Strömungen. Und nicht zuletzt gibt es Fragen nach den Folgen im Zusammenhang mit der islamischen Komponente der Zuwanderung.

In all diesen Fragen gibt es Dissens bezüglich der Wahrscheinlichkeit des Eintretens bestimmter Szenarien. Die Ökonomen streiten sich zum Beispiel darüber, ob eine Abschottungspolitik oder eine Politik der offenen Grenzen besser für den Sozialstaat, den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft ist, während Sozialwissenschaftler die Folgen einer

Zuwanderung von Menschen aus Ländern mit anderen kulturellen und politischen Kulturen und Strukturen für Integrationsprozesse unterschiedlich einschätzen. Die Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik bringt einem zur Sortierung dieser Streitfragen und der möglichen Antworten nicht viel. Und, das ist der eigentliche Punkt, sie bringt einem daher auch nicht viel für die Sortierung verschiedener Konzeptionen und Positionen zur regulatorischen Dimension der Migrationsfrage: Eine *open borders*-Position, die von der empirischen Diagnose einer problemlos verlaufenden, ökonomisch vorteilhaften und das demografische Problem Europas lösenden Zuwanderung im Falle von offenen Grenzen ausgeht, ist nicht mit dem Begriff der Gesinnungsethik zu fassen. Schließlich legt sich diese Position nicht darauf fest, dass die *open borders*-Prinzipien vorrangig gegenüber Folgenabschätzungen sind. Mit dieser Position ist es durchaus vereinbar, dass die Grenzen geschlossen werden müssen, *wenn die Folgen für die Aufnahmegesellschaft katastrophal wären*. Aber diese Position nimmt eben an, dass offene Grenzen keine katastrophalen, sondern ausgesprochen positive Folgen haben werden. Das mag sie vielleicht zu einer blauäugigen Position machen, gesinnungsethisch wird sie dadurch nicht.

Da nun viele unterschiedliche Positionen zur Migrationsfrage deshalb unterschiedlich sind, weil sie auf divergierenden empirischen Einschätzungen der Folgen einer bestimmten Politik beruhen, ist die Gegenüberstellung Gesinnungs- vs. Verantwortungsethik für ein Verständnis der Unterschiede dieser Positionen also gar nicht einschlägig. Das heißt, mit dieser Unterscheidung kann ein großer Teil des argumentativen Terrains gar nicht in den Blick geraten. Die Migrationsethik wird nicht durch Fragestellungen dominiert, deren mögliche Antworten mit der Weberschen Unterscheidung charakterisiert werden können.

Das gilt auch in einer zweiten Hinsicht: Viele grundsätzliche Fragen drehen sich zunächst überhaupt nicht darum, ob gewisse Prinzipien Vorrang vor irgendwelchen Folgenüberlegungen haben. So zum Beispiel die erwähnten Fragen im Zusammenhang mit der Festlegung des Flüchtlingsstatus und unserer globalen Hilfspflichten. Wer hier auf Inkonsistenzen und Widersprüche hinweist, und danach fragt, wie man ein kohärentes Konzept von Pflichten gegenüber Schutzsuchenden oder Notleidenden entwickeln kann, outet sich noch lange nicht als Gesinnungsethiker. Daraus, dass zum Beispiel politische Verfolgung nicht notwendigerweise eine größere Notlage darstellt als unter einer Hungersnot zu leiden, und daraus, dass es unfair ist, nur jenen Schutz zu bieten, die es an unsere Küsten schaffen, folgt ja noch lange nicht, dass Europa „die ganze Welt aufneh-

men“ muss. Hier geht es zunächst mal nur darum, wie denn unsere Prinzipien überhaupt aussehen (sollen) – Fragen danach, wie sie ggf. umzusetzen und wie sie angesichts bestimmter Folgen der Umsetzung zu behandeln wären, stellen sich erst, *nachdem* wir darauf Antworten gefunden haben. Erst wenn wir uns über Prinzipien verständigt haben, ist der Raum vorhanden für mögliche gesinnungs- und verantwortungsethische Reaktionen auf diese Prinzipien. Verschiedene Auffassungen über die Prinzipien selbst sind daher mit Webers Klassifizierung gar nicht zu beschreiben.

Auch das Dilemma, das Sedmak beschreibt, ist gar nicht mit den Kategorien der Gesinnungs- und Verantwortungsethik zu erfassen: Fordert die Moral von uns, dass wir mehr Menschen ein wenig helfen oder dass wir weniger Menschen umfangreicher helfen? Die möglichen Antworten hierauf haben nichts mit Gesinnung oder Verantwortung im Weberschen Sinne zu tun.

Drittens: Die Unterscheidung ist für die grundsätzliche Debatte auch insofern ungeeignet, als sich viele Fragen dort um die angemessene Bewertung verschiedener Folgen drehen. So stellt sich zum Beispiel die Frage, welche Folgen für die Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft sowie für die Flüchtenden bei einer sehr liberalen Flüchtlingspolitik einerseits und bei einer Abschottung andererseits zu erwarten sind. Nehmen wir an, dass eine liberale Politik nachteilig für die Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft (sie ist extrem kostenintensiv), aber sehr vorteilhaft für die Flüchtenden ist (sie finden Schutz vor Verfolgung, usw.), während eine Abschottung nicht nachteilig für die Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft, aber sehr nachteilig für die Zuwanderungswilligen ist (sie werden eben verfolgt, gefoltert, usw.). Welche Politik ist nun Ausdruck einer Gesinnungsethik, welche Ausdruck einer Verantwortungsethik? Mit gutem Recht kann man beide Ausrichtungen als sowohl gesinnungs- als auch verantwortungsethisch bezeichnen: Beide Positionen nehmen ein Prinzip („Wir schulden den Mitgliedern unserer eigenen Gesellschaft mehr als anderen Menschen“ einerseits, „Alle Menschen zählen gleich“ andererseits) als vorrangig gegenüber bestimmten Folgen an (die Folgen für die Zuwandernden auf der einen Seite, die Folgen für die aufnehmende Gesellschaft auf der anderen Seite). Man kann also die so begründete Abschottungspolitik als ebenso gesinnungsethisch bezeichnen wie die liberale Politik. Auch sie nimmt ein Prinzip wichtiger als bestimmte negative Folgen. Und umgekehrt kann man auch die liberale Politik als verantwortungsethisch klassifizieren: Sie sieht ein Prinzip („Wir schulden den Mitgliedern unserer Gesellschaft mehr als anderen Menschen“) als nachrangig angesichts der negativen Folgen für Flüchtende an.

Die Anwendung der Weberschen Unterscheidung ist in vielen Fällen perspektivabhängig, das heißt, je nach dem worauf man fokussiert, stellt sich eine Position als gesinnungs- oder verantwortungsethisch heraus. Nur in den seltenen Fällen von Positionen, die jegliche Folgenabschätzungen für völlig irrelevant halten, ist die Zuschreibung „Gesinnungsethik“ sozusagen eine objektiven Kriterien folgende. Die meisten Positionen in der Migrationsethik teilen aber gerade die Prämisse, dass Konsequenzen prinzipiell relevant sind. Worin sie sich unterscheiden, ist, dass sie die Konsequenzen moralisch unterschiedlich gewichten: Die einen halten die Folgen für Flüchtende für weniger moralisch ausschlaggebend als die anderen und die einen finden, dass die Folgen für „Einheimische“ stärker zu gewichten sind als die Folgen für Flüchtende. Dieser Dissens bezüglich der moralischen Gewichtung hat nichts mit dem Dissens zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik zu tun. Viel mehr wäre er als Dissens zwischen einer eher kosmopolitischen und einer eher kommunitaristischen Position zu verstehen.

Die Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik ist also in dreifacher Hinsicht ungeeignet, um das Feld einschlägiger Fragen, Probleme und Dissense zur regulatorischen Dimension von Migration und Flucht zu strukturieren. Erstens kann mit ihr der Stellenwert empirischen Dissenses für die Dialektik der Debatten nicht erkannt werden; zweitens lassen sich grundlegende Fragen der Migrationsethik zu der Gestalt, der Reichweite und des normativen Gewichts einschlägiger Prinzipien nicht anhand der Unterscheidung strukturieren; und drittens hat die Unterscheidung nichts mit den Fragen nach der normativen Gewichtung unterschiedlicher Folgen zu tun, die viele Debatten zur Migrationsethik auszeichnen (z. B. die Debatte darum, wie die Vor- und Nachteile einer Politik für „Einheimische“ und Flüchtende gegeneinander zu verrechnen sind).

Ich möchte zum Schluss noch kurz erläutern, woran sich die Bildungsarbeit oder die Konzeption von Bildungsmedien zur Strukturierung des argumentativen Feldes in der Migrationsthematik orientieren sollte. Was kann statt der Weberschen Unterscheidung zur Orientierung dienen?

Da ist zunächst und ganz grundlegend die Unterscheidung zwischen den deskriptiv-empirischen und den normativen Fragen und Aspekten der Migrationsthematik. Es gilt ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass empirische von normativen Problemen der Thematik zu unterscheiden sind, aber auch dass sie in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Wer nicht weiß, dass man in Fragen zur Migrationspolitik allein deshalb ganz unterschiedlicher Meinung sein kann, weil man empirische Zusammen-

hänge unterschiedlich einschätzt, und dass die Meinungsverschiedenheit dann nichts mit unterschiedlichen Moralvorstellungen zu tun hat, der kann sich kaum in der Debattenlandschaft orientieren.

Zweitens ist zwischen verschiedenen Perspektiven zu unterscheiden. Die prudentielle Perspektive ist zum Beispiel explizit von der moralischen zu trennen. Fragen danach, was „uns“ Zuwanderung bringt, sind strikt von Fragen zu unterscheiden, was „wir“ Zuwanderungswilligen schulden. Innerhalb der moralischen Perspektive kann man dann – und das ist gerade für die Migrationsthematik einschlägig – zwischen kosmopolitischen, universalistischen, egalitaristischen, partikularistischen, kommunitaristischen und nationalistischen Positionen unterscheiden. Extrem kosmopolitische oder universalistische Positionen erklären dabei alle partikularen oder speziellen Beziehungen für moralisch irrelevant und erkennen keinerlei spezielle moralische Verpflichtungen, etwa gegenüber „Landsleuten“, an. Dagegen leugnen extrem partikularistische oder nationalistische Positionen jegliche transnationalen oder globalen moralischen Verpflichtungen und sehen die moralische Welt in den Beziehungen zu „Landsleuten“ oder Nahestehenden erschöpft.

Neben der moralischen und prudentiellen Perspektive ist nun noch eine realistisch-pragmatische Perspektive zu berücksichtigen. Aus dieser Perspektive werden zum Beispiel Fragen thematisiert nach der Umsetzbarkeit moralischen Verhaltens unter bestimmten gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und der Wünschbarkeit einer Umsetzung angesichts möglicher Gegenreaktionen weiter Teile der Bevölkerung. Einschlägig sind hier etwa Fragen danach, ob ein Bestehen auf einem als moralisch empfundenen Verhalten die Bürgerschaft derart entzweit, dass um die politische Stabilität eines Landes gefürchtet werden muss. Wichtig ist hier, dass diese Perspektive zwar moralisch äußerst relevant ist, es in ihr aber nicht um die Frage nach der Gestalt und Reichweite moralischer Prinzipien oder Pflichten geht. Es mag moralisch geboten sein, auf der Einhaltung moralischer Pflichten gegenüber Flüchtenden nicht zu bestehen, um eine ansonsten drohende Gegenreaktion der Unzufriedenen abzuwenden. Aber daraus folgt eben nicht, dass es diese moralischen Pflichten gegenüber Flüchtenden nicht gibt. Die Unterschiede und Zusammenhänge dieser Perspektiven zu klären, kann sicherlich sehr zur Orientierung in der Gemengelage der Positionen zur Migrationsthematik beitragen.

Literatur

- Drücker, Ansgar. „Von der Festung Europa zu Deutschland als sicherem Hafen und zurück? Herausforderungen einer Bildungsarbeit in bewegten und bewegenden Zeiten“, in: *Lernen aus Geschichte-Magazin*, 3, 2016, 5–8.
- Frick, Marie-Luisa. „Wenn das Recht an Verbindlichkeit verliert und die Zonen der Unordnung wachsen, rettet uns keine kosmopolitische Moral“, in: *Welche und wie viele Flüchtlinge sollen wir aufnehmen?*, Thomas Grundmann und Achim Stephan (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2016, 70–83.
- Heither, Dietrich, Egbert Klöckner und Hartmann Wunderer. *Mensch und Politik Sekundarstufe II: Gesamtband Politik und Wirtschaft*, Braunschweig: Schroedel Verlag, 2011.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. *mach's klar! Auf der Flucht – ist das unser Problem?*, Unterrichtsmaterial der LpB, Stuttgart, 2015.
- Ott, Konrad. *Zuwanderung und Moral*, Stuttgart: Reclam, 2016.
- Sedmak, Clemens. „Drei Sätze und zwei Fische. Nachdenken über Notreisende“, in: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 2 (2), 2015, 361–376.

Verzeichnis der AutorInnen

Mgr. **Barbara Baarová** ist Geographiedidakterin am Lehrstuhl für Sozialgeographie und Regionalentwicklung an der Universität Ostrava (Ostrau). Sie ist Autorin von Unterrichtsmaterialien, Handreichungen und Fortbildungsmaterialien für Lehrkräfte. Sie beschäftigt sich mit der Integration von politischer Geographie und Kulturgeographie in Bildungsprozessen, forscht zur Ausbildung von Studierenden des Lehramts für Geographie in Mitteleuropa und betreibt Schulbuchforschung. barbara.baarova@osu.cz

Prof. Dr. **Bodo v. Borries**, Jahrgang 1943, Promotion in Wirtschaftsgeschichte, beide Staatsexamina, hauptberufliche Arbeit in Hochschulreform und Bildungspolitik, dann Schul- und Hochschultätigkeit. Von 1976 bis 2008 Professor für Erziehungswissenschaft, besonders Didaktik der Geschichte (Universität Hamburg), zahlreiche empirische Drittmittelprojekte und internationale Kooperationen. bvborries@web.de

Dr. **Jan Čapek** arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Fremdsprachen, Philosophische Fakultät, Universität Pardubice. Er leitet Kurse für Literatur, Lexikologie, Wirtschaftsdeutsch, Akademisches Schreiben und interkulturelle Germanistik, publiziert zu Themen aus dem Bereich der tschechisch-deutschen Geschichte, Literatur und Sprache. Seine Forschungsschwerpunkte sind deutschsprachige Literatur und Kultur auf dem Gebiet von Böhmen, Mähren und Schlesien. jan.capek@upce.cz.

Cornelia Hagemann, M.A., studierte Iranistik, Islamwissenschaften und Evangelische Theologie an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg. Seit 2015 arbeitet sie im Projekt „Migration und Bildung in Deutschland seit 1945“ am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Neben der Darstellung von Migration in deutschen Religionsschulbüchern beschäftigt sie sich hier mit Lehrmaterialien für den muttersprachlichen Persisch-Unterricht in Deutschland, den Hintergründen ihrer Verwendung und Produktion sowie der Selbstorganisation iranischer MigrantInnen im Bildungsbereich. hagemann@gei.de

Prof. Dr. **Rudolf Jaworski**, lehrte 1987 bis 2009 Osteuropäische Geschichte an der Universität Kiel und lebt seit 2014 in Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Geschichte Ostmitteleuropas im 19. und 20. Jahrhundert, politische Ikonografie und Gedächtniskulturen. jaworski@arcor.de

Dr. hab. **Violetta Julkowska**, außerplanmäßige Professorin am Institut für Geschichte der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen (Poznań/Polen). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Geschichte der Geschichtswissenschaft und Theorien der Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur sowie biographische und erinnerungspolitische Studien. Sie ist an außerschulischen Lernangeboten zur Geschichtsvermittlung für Jugendliche und Erwachsene beteiligt und setzt sich in ihrem Umfeld für regionalgeschichtliche Aktivitäten der lokalen Zivilgesellschaft ein. Seit 2008 ist sie Präsidiumsmitglied der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission der Historiker und Geographen (UNESCO) und wirkt im Expertenrat des gemeinsamen deutsch-polnischen Geschichtsbuchprojektes mit. viola@amu.edu.pl

Dr. **Bärbel Kuhn** ist Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Siegen. Sie ist Herausgeberin der Reihe *Historica et Didactica* zu Fragen geschichtsdidaktischer Forschung, der Vorstellung von Unterrichtseinheiten und -materialien und Anregungen für die Praxis des Geschichtsunterrichts. Ihre Forschungsinteressen gelten kulturgeschichtlichen, erinnerungskulturellen und gendergeschichtlichen Fragen sowie allgemein geschichtskulturellen und geschichtsdidaktischen Themen mit einem Schwerpunkt in der Schulbuchforschung. baerbel.kuhn@uni-siegen.de

Doc. Dr. **Denisa Labischová** leitet den Lehrstuhl für Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Fakultät der Universität Ostrava. Sie ist Autorin von drei Monographien und etlichen Studien in wissenschaftlichen Zeitschriften. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Geschichtsdidaktik sowie die Didaktik der Sozialwissenschaften, dabei besonders das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen, die Analyse und Interpretation von historischen Quellen im Unterricht und die interkulturelle Dimension des Geschichtsunterrichts. denisa.labischova@osu.cz

Dr. **Robert Maier** leitet die Forschungsabteilung „Europa. Narrative, Bilder, Räume“ am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Er ist Herausgeber und Autor von Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandreichungen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte Ostmittel- und Osteuropas in Verbindung mit Schulbuchforschung, Geschichtsdidaktik und akustischem Gedächtnis. maier@gei.de

PhDr. **Salim Murad**, PhD. arbeitet am Lehrstuhl für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice (Budweis). Dort unterrichtet er zukünftige Lehrkräfte des Fachs Staatsbürgerkunde in Politikwissenschaften und doziert im Studiengang European Master in Migration and Intercultural Relations (www.emmir.org). Außerdem unterrichtet er amerikanische Studierende an der New York University in Prag. Er forscht vor allem zu ethnischen Stereotypen sowie zum Thema Medien und Migration. murad@pf.jcu.cz

Dr. **Marcus Otto** ist Historiker und Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsabteilung „Europa. Narrative, Bilder, Räume“ am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. die moderne Geschichte Frankreichs, Inklusion und Exklusion sowie postkoloniale und poststrukturalistische Theorien. otto@gei.de

Mgr. **Lenka Pavelková**, MSc. ist Doktorandin der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Prager Karlsuniversität, an der sie auch unterrichtet, und ist Mitglied im Forschungsteam Geomigrace. Ihr Hauptforschungsfeld ist Migration mit Fokus auf die Beschäftigung von MigrantInnen in den Bereichen Putzdienste und Pflege. Pädagogisch tätig ist sie außerdem im Rahmen von Workshops über Migration, die sie an Grundschulen, weiterführenden Schulen sowie für die Öffentlichkeit durchführt. lenka.pavelkova@natur.cuni.cz

Dr. **Alina Laura Just**, geb. Tiews war von 2013 bis 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Mediengeschichte am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung in Hamburg. Zuletzt bearbeitete sie dort den Forschungsschwerpunkt „Medien und Migration“ anhand historischer Rundfunkprogramme über deutsche Flüchtlinge und Vertriebene nach dem Zweiten Weltkrieg. Seither war sie als freie Historikerin u. a. für die Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung, die HafenCity Universität Hamburg und die KZ-Gedenkstätte Neuengamme tätig. tiews@museumsfieber.de

Dr. **Matthias Weipert**, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, Universität Siegen, matthias.weipert@uni-siegen.de

Dr. **Christian Wendelborn** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie in Mannheim sowie Dozent für das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium an

der Universität Konstanz. Er gibt regelmäßig Workshops für Bildungspaten zum Thema Bildungsgerechtigkeit, sucht den Transfer von Wissen und Methoden zwischen Universität und Schule (z. B. durch Kooperationen und Vorträge im Ethik- und Philosophieunterricht) und forscht zu Themen der angewandten Ethik, der Metaethik und der informellen Logik. Zurzeit entwickelt und erprobt er (zusammen mit einer Bildungswissenschaftlerin) ein ko-edukatives Seminar zum Kritischen Denken in den Bildungswissenschaften. christian.wendelborn@uni-konstanz.de

Dr. **Stephanie Zloch** leitet die Leibniz-Wettbewerb-Gruppe „Migration und Bildung in Deutschland seit 1945“ am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migrationsgeschichte, Wissensgeschichte, Transnationale Geschichte und *spatial history* mit besonderem Blick auf Deutschland und Ostmitteleuropa im 20. Jahrhundert. zloch@gei.de