

Stephan Bundschuh  
Marike Flömer  
Judith Hilgers  
Timo Voßberg  
Eren Yildirim Yetkin

# Jugendliche Erinnerungspraktiken

Methodenplurale Forschung zur  
Auseinandersetzung mit  
Geschichte und Gegenwart



Verlag Barbara Budrich

Stephan Bundschuh • Marike Flömer • Judith Hilgers •  
Timo Voßberg • Eren Yıldırım Yetkin  
Jugendliche Erinnerungspraktiken



Stephan Bundschuh

Marike Flömer

Judith Hilgers

Timo Voßberg

Eren Yıldırım Yetkin

# **Jugendliche Erinnerungspraktiken**

Methodenplurale Forschung zur Auseinandersetzung mit  
Geschichte und Gegenwart

unter Mitarbeit von Melissa Weber

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Dieses Buch sowie das Forschungsprojekt „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUm) an der Hochschule Koblenz, in dem diese Studie entstand, wurden im Rahmen des Programms FH-Sozial des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 13FH052SX8 gefördert.



Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO<sub>2</sub>-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de) | [www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743077>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3077-3 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-3211-1 (PDF)  
DOI 10.3224/84743077

Druck: Libri Plureos, Hamburg  
Umschlaggestaltung und Titelbild: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – [info@textakzente.de](mailto:info@textakzente.de)  
Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – [andrealassalle.de](mailto:andrealassalle.de)

# Danksagung

Dieses Buch konnte nicht ohne die Mitwirkung vieler Personen entstehen. Zualererst möchten wir den am Projekt beteiligten jungen Menschen danken, die uns ihr Wissen und ihre Zeit so großzügig zur Verfügung gestellt haben. Insbesondere die jungen Co-Forschenden haben teils über Zeiträume von mehr als einem Jahr mit uns zusammengearbeitet, was in der Entwicklung junger Menschen eine lange Zeitspanne ist. In diesem Zusammenhang müssen auch die Jugendarbeiter:innen genannt werden, die es uns ermöglichten, mit den jungen Menschen, die ihre Einrichtung besuchen, ins Gespräch zu kommen und vor Ort zu arbeiten.

Die ganze Zeit über wurden wir hervorragend von unseren studentischen Mitarbeiter:innen unterstützt. Wir danken Ruth Büllesbach, Lena Ehmer, Annalena Kretschmer und Naemi Pargaliauskis für ihre aktive, das Projekt auch fachlich bereichernde Mitarbeit. Michael Kalkes und Tochiana-Godly Tolase haben uns tatkräftig vor allem während der Vorbereitung der Publikation begleitet. Melissa Weber war maßgeblich an der Durchführung von zwei Mikroprojekten sowie der Vorbereitung und Verschriftlichung der entsprechenden Kapitel 4.3 und 4.4 beteiligt. Auch danken wir Alia Wielens, die von 2020 bis 2023 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt mitgearbeitet hat. Justin Geißler danken wir für seine Unterstützung und wertvollen Hinweise in der Phase der Drucklegung.

Wir danken unseren Wissenschafts-Praxis-Kooperationspartnern, namentlich Ansgar Drücker von IDA e.V., den Mitarbeiter:innen von Haus Metternich sowie dem Jugendamt der Stadt Koblenz, dem Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder (BdP) Stamm von Helfenstein, dem Kultur- und Schulverwaltungsamt der Stadt Koblenz und der Jugend des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB-Jugend), die das Projekt begleitet haben. Der Bildungsinitiative Ferhat Unvar, die durch ihre rassismuskritische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Erinnern an den Anschlag in Hanau am 19. Februar 2020 lebendig hält, danken wir ebenfalls sehr für die engagierte Begleitung einer unserer Jugendgruppen.

Den Professorinnen Astrid Messerschmidt von der Bergischen Universität Wuppertal und Wiebke Waburg von der Universität Koblenz, die uns während der vier Jahre mit ihrem Wissen begleitet haben, sind wir in besonderer Weise verpflichtet.

Nicht zuletzt haben wir Sarafina-Abena Yamoah und Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich für die zuverlässige und sorgsame Betreuung der Publikation zu danken.

## Danksagung

Abschließend gilt unser Dank insbesondere dem Institut für sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung (IFW), dem Fachbereich Sozialwissenschaften und der Abteilung Forschung an der Hochschule Koblenz für die gewährte Unterstützung und zuverlässige Zusammenarbeit über die letzten vier Jahre. Ohne die Förderung durch das Programm FH-Sozial des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und die reibungslose Verwaltung des Programms durch den VDI wären weder das Forschungsprojekt noch diese Publikation möglich gewesen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	<b>5</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>Transkriptionsnotationen</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Einführung</b> .....	<b>15</b>
<b>2 Theoretischer und historischer Bezugsrahmen</b> .....	<b>25</b>
2.1 Jugendliches Engagement als Praktik gesellschaftlich-politischer Partizipation .....	26
2.1.1 Selbstverwaltete und non-formale Organisationsformen jugendlichen Engagements.....	30
2.1.2 Kritik am formalen Partizipationsbegriff – zur Bestimmung eines subjektorientierten und prozessoffenen Partizipationsverständnisses .....	38
2.2 Teilhabe- und Teilnahmemechanismen in der Erinnerungskultur der deutschen Migrationsgesellschaft.....	40
2.2.1 Die gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Erinnerungslandschaft.....	42
2.2.2 Irritation und Bereicherung durch postkoloniale und postmigrantische Realitäten – Rassismus als Erfahrung und Erinnerung.....	47
2.2.3 Partizipation in der pädagogischen Praxis und Erinnerungsarbeit .....	54
2.2.4 Familiennarrative und intergenerationale Transmission .....	59
2.3 Resümee .....	61
<b>3 Methodenplurales Forschungsdesign</b> .....	<b>63</b>
3.1 Partizipative Forschung: Datenerhebung im Setting der Co-Forschung.....	65
3.1.1 Die Praxis der akademisch Forschenden .....	70
3.1.2 Die Praxis der Co-Forschenden.....	72
3.2 Qualitative Forschung: Interviews mit Jugendlichen .....	80
3.2.1 Herausarbeiten der subjektiven Bedeutungen und Auseinandersetzungen mit Geschichte und Erinnern.....	81
3.2.2 Zugang und Stichprobe der qualitativen Erhebung .....	81
3.2.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrument .....	85
3.2.4 Auswertungsprozess des Interviewmaterials: kategorienbasiertes und fallrekonstruktives Vorgehen .....	87
3.3 Resümee .....	89

<b>4</b>	<b>Partizipative Forschung zur Erinnerungsarbeit .....</b>	<b>91</b>
4.1	Lebensweltliche Nähe als Bedingung für Co-Forschung? Das Mikroprojekt der Pfadfinder:innen .....	92
4.1.1	Konstituierung des Mikroprojekts.....	94
4.1.2	Verbindung von Co-Forschung und Lebenswelten.....	97
4.2	Familiennarrative und lokale Spurensuche. Zum Mikroprojekt A.....	104
4.2.1	Konstituierung des Mikroprojekts.....	105
4.2.2	Das Feldengagement der Co-Forschenden .....	108
4.2.3	Zur Motivation, familienbiographisch zu forschen, und den Herausforderungen .....	111
4.3	Zum Verhältnis von partizipativer Forschung und politischer Bildung. Das Mikroprojekt <i>different places, same histories?</i> ..	115
4.3.1	Konstituierung des Mikroprojekts.....	116
4.3.2	Zum Charakter partizipativer Prozesse im Mikroprojekt .....	119
4.4	Jugendliche mit Fluchterfahrungen und deutsche Geschichte. Reaktionen auf einen Museumsbesuch. ....	128
4.4.1	Konstituierung des Mikroprojekts.....	129
4.4.2	Zum Ablauf des Mikroprojekts und dessen Engführung auf die Themen Konflikte, Krieg und Migration .....	131
4.5	Resümee .....	138
<b>5</b>	<b>Aushandlungsprozesse von Geschichte und Gegenwart.....</b>	<b>142</b>
5.1	Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbezüge junger Menschen .....	143
5.1.1	Prozesse des Erinnerns: Selbstdeutung und Verortung .....	143
5.1.2	Geteilte Geschichtsbilder: Aushandlung und Lernprozess .....	146
5.1.3	Zugänge zu Geschichte: von spontan bis biographisch geprägt .....	150
5.2	Partizipation und jugendliches Engagement .....	154
5.2.1	Formen jugendlichen Engagements unter den Interviewten und deren Zugänge .....	154
5.2.2	Jugendliche Perspektiven auf Engagement unter Aspekten von Teilnahme- und Teilhabemechanismen .....	156
5.2.3	Mitbestimmung durch Engagement? .....	160
5.3	Über die Frage, wie junge Menschen Diskriminierung erfahren, bewältigen und beschreiben .....	163
5.3.1	Erfahrungen mit Ausschlussmechanismen und Diskriminierung.....	164
5.3.2	Bewältigungsstrategien der von Diskriminierung und Gewalt betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen .....	170
5.3.3	Perspektiven auf Diskriminierung.....	174
5.4	Resümee .....	178

<b>6</b>	<b>Über Erinnerungspraktiken, Methodenpluralität und Forschungsprozesse. Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>181</b>
6.1	Jugendliche Erinnerungspraktiken.....	182
6.2	Jugendliche Diskriminierungserfahrungen.....	191
6.3	Methodenpluralität und partizipative Forschung.....	198
6.4	Forschungsethische Reflexionen .....	202
6.5	Akzentuierungen partizipativer Forschung zwischen Forschung und Bildung .....	213
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>220</b>
	<b>Die Autor:innen .....</b>	<b>241</b>



# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungen

Abbildung 1: Sequenzielle und parallele Anwendung der Methoden und die Ethnographie als verknüpfendes und konfigurierendes Element.....	64
Abbildung 2: Die Mikroprojekte der jungen Teilnehmenden des PEPiKUm ...	67
Abbildung 3: Phasenmodell der Co-Forschung.....	74
Abbildung 4: Datenkorpus für die Auswertung .....	82
Abbildung 5: Methodenverknüpfung auf der Erhebungs- und Auswertungsebene .....	90
Abbildung 6: Begriffswolke zur Erinnerungskultur aus dem ersten digitalen Treffen mit der Gruppe der Pfadfinder:innen .....	94
Abbildung 7: Co-Forschende bei der Ortsbegehung .....	109
Abbildung 8: Wandbild vor der Bildungsinitiative Ferhat Unvar. Foto: Timo Voßberg .....	122
Abbildung 9: Projektteilnehmende erkunden den ehemaligen Tatort und heutigen Erinnerungsort in Hanau. Foto: Projektteilnehmer ...	124
Abbildung 10: Plakat mit Exkursionsort Haus der Geschichte in Bonn .....	132

## Tabellen

Tabelle 1: Zusammensetzung des Korpus der Interviews.....	84
Tabelle 2: Themenbereiche und Inhalte der Leitfadeninterviews .....	86
Tabelle 3: Kombinationsebenen der empirischen Bausteine des methodenpluralen Designs .....	199



# Transkriptionsnotationen

Das ist so (.) stark anders.	Pause (.) 1 Sekunde, (Zahl) für mehr als 3 Sekunden
Wie man EVENTUELL besser machen kann. (unv.)	Versalien für Betonung unverständliche Wörter
Hm (seufzend)	Beschreibung der Betonung nach einem „hm“
Habe ich dann (lachend) erfunden. //Nein, einfach nur Schulbuch.// Ganz // normales Schulbuch. //	emotionale nonverbale Äußerung Sprechüberlappungen
Die Ge/ die Beschäftigung mit der Geschichte	Wort- und Satzabbrüche
XXX (Name der Einrichtung)	Orte, Personen, Einrichtungen o.Ä. mit Hinweis auf betreffende Anonymisierung in Klammern
(kam dann halt viel Streit raus?) „Ja, warum nicht so.“	unsichere Transkription wörtliches Zitat im Interview

*Die Interviews wurden nach den Regeln der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription von Dresing/Pehl (2018) transkribiert. Die gesprochene Sprache wurde wörtlich transkribiert und nicht geglättet oder grammatikalisch korrigiert. Die Zögerungslaute, wie z.B. „hmmm“, „äh“, „ähm“, wurden nicht vereinheitlicht und in ihrer gesprochenen Form verschriftlicht.*

## **Lesehilfe:**

Im Text werden die Interviews wie folgt zitiert: (B3, Pos. 3) = (Interview, Positionsnummer). Um sie von der Literaturzitation deutlich zu unterscheiden, wird bei Interviewzitationen zwischen Interview und Positionsnummer statt Doppelpunkt (:.) immer ein Komma (,) gesetzt. Bei Interviewzitationen wird aus demselben Grund kein „ebd.“ verwendet, wenn dieselben Interviews im Text vorkommen. Sowohl bei den Interview- als auch Literaturzitationen werden die Anmerkungen der Autor:innen in eckigen Klammern eingeführt.



# 1 Einführung

In einer ländlichen Kleinstadt nicht weit entfernt von Koblenz sitzen wir akademisch Forschenden mit einem interessierten jungen Mann auf dem Hof eines Jugendhauses für ein Leitfadeninterview. Es ist ungefähr am Ende des zweiten Jahres unseres Forschungsprojekts. Unser Interesse an den Erinnerungspraktiken und biographischen Erfahrungen junger Menschen zum Anlass nehmend, hatte der Sozialarbeiter des Jugendhauses vorgeschlagen, dass der junge Mann ein Gespräch mit uns führt. Nach einem knappen Kennenlernen begann das Interview auf dem Hof, damit er und der Interviewer in Ruhe, etwas entfernt vom hochfrequentierten Gemeinschaftsraum des Jugendhauses miteinander sprechen konnten. Die Entscheidung des Interviewpartners für den Hof scheint auch wegen des schönen, warmen Wetters richtig zu sein. Der 19-Jährige erzählt von seinem Leben in der Kleinstadt in Rheinland-Pfalz und in einer kurdischen Stadt in Nordsyrien, bevor er mit seiner Familie vor einigen Jahren nach Deutschland kam, und darüber, was er in beiden Ländern und überhaupt als Jugendlicher erlebte. Aus jedem Wort seiner Geschichte wird ersichtlich, dass seine Migrationserfahrung nicht nur die Bewegung in Richtung eines neuen Landes, sondern darüber hinaus auch seinen Alltag in der Schule, auf der Straße und mit Gleichaltrigen umfasst. Gefragt, was Diskriminierung für ihn bedeutet, kann er keine Antwort geben. Diskriminierung ist für ihn ein Fremdwort, er kann es nicht richtig einordnen. Kann man sagen, dass jemand z.B. wegen jugendlicher Modetrends von einer Gruppe ausgeschlossen würde? Er versucht zu beschreiben, dass es Diskriminierung wäre, wenn einer nicht mehr in der Gruppe akzeptiert wird. Aber etwas schien nicht zu stimmen, seiner Gestik und Mimik war es anzumerken. So beginnt ein Austausch zwischen Interviewer und Interviewpartner, weil Letzterer Fragen hat. Dabei geht es nicht darum, seine Fragen von der forschenden Seite zu beantworten. Im Gegenteil sollte er den freien Raum der qualitativen Forschung genießen, um das für ihn Relevante wiederzugeben. Dann ruft ein anderer Jugendlicher über den Hof: „Er meint Rassismus, Digga!“ Die jungen Menschen, die immer mal wieder bei uns vorbeikamen, aber auch eine gewisse räumliche Distanz hielten, lauschten anscheinend aus Interesse. Mit der Intervention vom Freund des Interviewpartners geht es dann los. Während er von seinen Erfahrungen erzählt und durch sein biographisches Wissen Rassismus im Alltag beschreibt, kommen immer mehr Interessierte dazu. In wenigen Minuten sitzen wir zu fünft am Tisch mit weiteren, die noch neben uns stehen, zuhören und immer mal wieder am Gespräch teilnehmen. Das Einzelinterview entwickelt sich sehr schnell zu einer Gruppendiskussion (vgl. Becker/Rosenthal 2022: 369). Aufgrund des lockeren Interviewsettings auf dem Hof oder auch der Frage selbst, zu der sie wegen leidvoller eigener Erfahrungen viel beitragen können und zu der sie eventuell noch

nie befragt wurden, zeigen diese jungen Menschen eine große Offenheit. Sie stellen ihre Expertise in der Sache dar, sie haben viel zu erzählen.

Als sich das Gespräch langsam seinem Ende nähert, wird ihnen die Frage gestellt, ob sie eine schöne Kindheitserinnerung erzählen können (vgl. Bertaux 2018: 76). Wie bei allen anderen Interviews wollten wir die jungen Menschen nicht mit einem schlechten Gefühl aufgrund ihrer Rassismuserfahrungen bzw. unserer Fragen verlassen. Sie melden sich einer nach dem anderen. Uns scheint, dass niemand sie bislang nach ihren Kindheitserinnerungen gefragt hat. Sie beschreiben das Leben in Syrien, auf dem Dorf, im Haus der Großeltern, in der Natur, auf dem Bauernhof ... Von Bürgerkrieg und Gewalt, die die Mehrheit in Deutschland mittlerweile mit Syrien verbindet, ist nun im Gegensatz zu vorhin, als sie sich mit uns im Jugendhaus über den Krieg und dessen Brutalität unterhielten, keine Rede. Dabei ist ihnen und uns klar, wie Syrien zurzeit aussieht, ein Land in Trümmern, das nicht mehr funktionsfähig ist und Gefahrenpotenziale für weitere bewaffnete Konflikte birgt. Durch unsere Abschlussfrage und den Austausch darüber aber werden ihre Erinnerungen aus einem noch nicht zerstörten Land hervorgerufen. Die Kindheit dieser jungen Menschen war nicht davon geprägt, was sie und ihre Familien dazu zwang, das Land zu verlassen. Wir hören nur zu. Es ist keine Zeit mehr, Notizen zu machen, aber nicht nur deswegen, sondern weil wir keine weiteren Fragen stellen wollten. Wir beobachten, wie eine Interaktion von individuellen Erinnerungen zustande kommt und wie das Kollektiv der Nutzer:innen des Jugendhauses mit diesen Erinnerungen umgeht. Sie kennen die Geschichten voneinander, das Gespräch mit uns bietet ihnen die Möglichkeit, sich wieder darüber auszutauschen. Ein weiterer Grund dafür, warum wir keine Notizen mehr machen, ist genau dieser Austausch über das Leben, das sie wahrscheinlich nie wieder haben werden. Die Erinnerungen dieser jungen Menschen können wir in dem Moment nur so würdigen.

### *Der Weg zum Interview und darüber hinaus*

Diese ethnographische Szene zeigt mit ihrer Dichte verschiedene Dimensionen unseres Forschungsprojekts „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (kurz PEPiKUm) auf. Als wir dieses Interview führten, befand sich das Projekt in einer Umbruchphase, in der das Team das Forschungsdesign und den Zugang zum Feld neu denken musste. Die qualitativen Methoden und der partizipative Ansatz, auf denen die Feldforschung in der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit basieren sollte, konnten nicht wie geplant umgesetzt werden. Die Gründe dafür waren vielfältig, aber eine der elementarsten Ursachen war die unklare Situation, in der sich die Einrichtungen der Jugendarbeit seit den Schließungen wegen der Corona-Pandemie befanden. Die Offene Jugendarbeit, mit der wir in Kooperation standen, konnte sich davon nicht erholen bzw. war noch sehr

instabil. Die frühzeitige Suchbewegung, um neue Jugendhäuser und damit interessierte Jugendliche und junge Erwachsene für die Interviews sowie eine partizipative Zusammenarbeit zu gewinnen, erwies sich zuerst als nicht so fruchtbar. Die Neubegegnungen mit etablierten Jugendhäusern und Selbstorganisationen, z.B. migrantischen Communitys, führten oft zu Absagen aus Ressourcengründen oder wegen des mangelnden Zugangs zu jungen Menschen. Dass sich die Einrichtungen oder Initiativen für unsere Forschung interessierten, spielte oft keine Rolle mehr.

Nur bei einem Jugendhaus sollte das nicht der Fall sein. Bei unserem ersten Treffen dort, im Frühjahr 2022, zu dem die Sozialarbeitenden für ein Kennenlernen einluden, erwartete uns eine Einrichtung im ländlichen Raum, die von etwa 30 Jugendlichen und jungen Erwachsenen regelmäßig frequentiert wurde. Im Laufe unserer Arbeit vor Ort, bei der wir mehrere Interviews aufnahmen und ein partizipatives Projekt mit den jungen Menschen durchführten, stellten sich uns wiederholt die Fragen: Wie gelang es diesem Jugendhaus trotz der erschwerten Bedingungen weiterhin so viele junge Menschen zu erreichen? Und weshalb besuchten vor allem migrantische und migrantisierte junge Menschen dieses Jugendhaus? Über diese sozialarbeitspraktischen Fragen hinaus zeigten sich in unserer Feldforschung in diesem Jugendhaus weitere neue Facetten im Leben junger Menschen, die wir bei der Datenerhebung, den Interviews und der partizipativen Forschung, bis dato nicht so genau betrachtet hatten. Vor Ort nahmen wir mehrere Interviews mit jungen Menschen auf, die entweder in ihrem Alltag migrantisiert und rassifiziert werden oder Diskriminierung und Hass aufgrund ihrer sexuellen Identität erleben. Bei der Mehrheit der jungen Menschen, mit denen wir ins Gespräch kamen, war die Migrationserfahrung bzw. -geschichte mit der Klassenfrage und prekären Lebensverhältnissen verbunden. Viele berichteten von Kinderarbeit auf der Migrationsroute. Als junge Erwachsene, also über 18-Jährige, arbeiteten sie manchmal bei zwei Arbeitgebern oder spielten mit Kryptowährungen, um sich über Wasser zu halten oder ihre Wünsche zu verwirklichen.

In unserer Datenerhebung zeigte sich, dass viele unserer Interviewpartner:innen aus unterschiedlichen Gründen keine Gedenkstätten zu nationalsozialistischen Verbrechen besichtigt hatten. Einer der Gründe dafür war, dass Schulen und Gedenkstätten ab März 2020 immer wieder geschlossen waren. Im Jugendhaus erfuhren wir von einigen jungen Menschen zudem, dass ihre Schulen bzw. Lehrkräfte sie ausschlossen, wenn solch eine Reise stattfinden sollte. Jedoch wussten sie schon, was mit der Zeit des Nationalsozialismus bzw. dem Zweiten Weltkrieg gemeint war. Als Betroffene eines anderen Krieges stellten sie in unseren Gesprächen biographische Verbindungen her.

### *Plurale Zugänge zur deutschen Geschichte*

Damit stellten sich im Projekt neue Fragen. Sollte die Wahl der geschichtlichen Zugänge und der Erinnerungen komplett den Jugendlichen überlassen bleiben oder hatten wir die Aufgabe, bei diesem Thema in der Arbeit mit den jungen Menschen auf die Katastrophen deutscher Geschichte hinzuweisen? Es gab viele Diskussionen im Projektteam darum, dass eine Thematisierung von Erinnerung und Gedächtnis im Kontext deutscher Gesellschaft und Geschichte sicherlich immer im Horizont des Nationalsozialismus, aber auch des Kolonialismus und des Rassismus jüngster Vergangenheit stehen wird. Es wäre naiv gewesen zu glauben, dass Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland, wenn sie auf Erinnerungsarbeit angesprochen werden, nicht bewusst oder unbewusst die öffentlichen Debatten, die auch in den Social Media verhandelt werden, in Teilen reproduzierten. Diese Debatten über die Erinnerungskultur werden immer wieder neu und mit unterschiedlichen Schwerpunkten öffentlich ausgefochten. Die Publikationen dazu sind zahlreich und kontrovers (vgl. Czollek 2023; Mendel 2022; Wiedemann 2022; Zimmerer 2023b). Überregionale Ereignisse und transnationale Diskussionen und Bewegungen beeinflussen sie immer wieder aufs Neue.

Die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte ist das beständige Kreisen um ihr dunkelstes, noch nicht einmal hundert Jahre zurückliegendes Kapitel. Bezogen auf die Rezeption deutscher Geschichte bedeutet dies:

[f]ür alle Epochen vor 1933 [...] die Frage zu stellen, wie sie zu den Menschheitsverbrechen danach stehen, für die Auschwitz die Chiffre wurde. Für die Zeit nach 1945 stellt sich die Frage, wie man sich mit dieser Geschichte auseinandersetze, welche Lehren man aus Diktatur und Menschheitsverbrechen zog, wie man diese umsetzte. (Zimmerer 2023a: 11)<sup>1</sup>

---

1 In Interviews, die in Kapitel 5 ausgewertet werden, begegnen wir wiederholt der Auffassung, dass aus der Geschichte zu lernen sei. Dieser Topos, der auch im Zitat von Zimmerer auftaucht, ist ein Kennzeichen deutscher Erinnerungskultur. Beispielsweise steht ein einschlägiges Online-Portal im Bereich historisch-politischer Bildung unter dem Titel „Lernen aus der Geschichte“: <https://lernen-aus-der-geschichte.de/> [Zugriff: 05.08.2024]. Bereits im Jahr 2005 stellt Meseth (2005: 158) dazu kritisch fest: „Erst durch seine Pädagogisierung gewinnt der Holocaust eine anschlussfähige Form für das Selbstvergewisserungsbemühen der Bundesrepublik. Eine Form, in der die historischen Ereignisse sinnstiftend umgedeutet und zu einem Lerngegenstand für folgende Generationen geworden sind, der weniger die Aporien der Moderne als vielmehr eine moralische Botschaft lehrt, die es erlauben soll, in uneindeutigen Zeiten eindeutige Entscheidungen zwischen Gut und Böse treffen zu können.“ Pampel (2021) mit Bezug auf den nationalen Diskurs und Gensburger/Lefranc (2020) mit internationalen Bezügen widmen sich ausführlich dem Thema, ob und wie aus der Geschichte zu lernen sei.

Über den nationalen Standpunkt hinaus ist das Sprechen über den Nationalsozialismus und seinen Kulminationspunkt, die fast vollständige Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden sowie der Sinti:zze und Rom:nja, mittlerweile zu „eine[r] internationale[n] Sprache des Erinnerns geworden“, wie es Mirjam Zadoff (2024), Direktorin des Münchner NS-Dokumentationszentrums, formuliert. Diese internationale Sprache des Erinnerns assoziiert und verknüpft eigene regionale Erfahrungen, Erlebnisse und Schrecknisse mit dem, was global als Symbol absoluter Gewalt oder Archetyp (vgl. Young 1992) gilt, der deutschen Gewaltherrschaft über Europa in den Jahren 1939 bis 1945. In einem eindrucksvollen kleinen Text zeigt sich dies bei Wafa Mustafa, einer aus Syrien nach Deutschland geflohenen jungen Frau.<sup>2</sup> Sie verbindet ihre eigene Geschichte mit der Geschichte eines im Holocaust ermordeten kleinen Mädchens. Diese Verarbeitung führt sie nicht von der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust fort, sondern zu ihr hin. Kollektives wie individuelles Gedächtnis müssen „nicht (mehr) als an feste Räume und Zeiten gebunden gedacht werden“, stellt die Sozialwissenschaftlerin Viola Georgi (2019: 52) fest. Wenn Literaturwissenschaftler und Holocaustforscher Michael Rothberg (2023: 246) konstatiert, dass in „der sich verändernden Welt des 21. Jahrhunderts [...] neue Erinnerungsakteure und neue Formen des Andersdenkens“ nötig seien, um das Erinnern und Gedenken lebendig zu halten, zeigt er am Beispiel von Mustafa, dass diese neuen Erinnerungsakteur:innen nicht erst gefunden werden müssen, sondern es sie längst gibt. Sie folgen nicht einer Programmatik, sondern fügen Erinnerungen aus lebensgeschichtlichen Verhältnissen und lebensweltlichen Bedürfnissen heraus zusammen. Mustafas Stimme steht dabei exemplarisch für die postmigrantische Realität der bundesdeutschen Gesellschaft, in der sich soziale Diversität auch in pluralen Geschichtsnarrativen artikuliert.<sup>3</sup>

### *Jugendliche Erinnerungspraktiken*

Diesen lebensweltlich und biographisch geprägten, sich kreuzenden, überlappenden, gegenseitig bestärkenden und verändernden oder gleichgültig nebeneinander herlaufenden Erinnerungsprozessen junger Menschen spürt die vorliegende Publikation nach. Explizit sollte die Suche nach Erinnerungen, Gedächtnis und Geschichte nicht durch die Verbrechen des 20. Jahrhunderts überformt werden. Wir beabsichtigten, die mit uns arbeitenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Themen frei wählen zu lassen. Dabei gab es ihnen gegenüber nur eine Vorgabe, nämlich sich mit Geschichte und Erinnerung auseinanderzusetzen. Mehr war

2 Der Hinweis auf den Text von Wafa Mustafa (2017) stammt von Michael Rothberg (2023).

3 Ansätze, die Erinnerungspädagogik der migrationsgesellschaftlichen deutschen Realität anzupassen, gibt es schon lange. Bereits 2006 schildern Elke Gryglewski (2006), Doğan Akhanlı (2006) und Ulla Kux (2006) multiperspektivische Bildungsprojekte.

thematisch nicht vorausgesetzt, denn es sollten Erinnerungspraktiken<sup>4</sup> erforscht werden, die sich unvoreingenommen, ungeformt, ungerahmt, selbst gewählt und ungeschützt artikulieren sollten. Doch nicht nur die freie Themenwahl, sondern auch der weitere Umgang mit der Aneignung des jeweiligen Themas und die Reflexion darüber waren relevant.<sup>5</sup> Entsprechend finden sich auf den folgenden Seiten sehr unterschiedliche Geschichtsbezüge, deren Gemeinsamkeit vor allem darin besteht, jeweils in enger Verbindung mit dem Selbstbild und lebensgeschichtlichen Bezügen der Beteiligten zu stehen.

Das Forschungsinteresse bestand nicht in der Ermittlung konkreter historischer Themen oder Bezüge, sondern in der Herausarbeitung der Spezifik, wie junge Menschen sich Geschichte und Erinnerung erschließen. Entsprechend ließ sich das Projekt von folgenden Forschungsfragen (ausführlich dazu Kapitel 3) leiten:

- 1) Wie rekonstruieren Jugendliche und junge Erwachsene politisch und sozial Verangenes?
- 2) Welche Rolle spielen ihre individuellen, familiären und gruppenbedingten Narrative in ihrem Geschichtsverständnis?
- 3) Wie gestalten sich die jugendlichen Erinnerungspraktiken heute?

Am Beispiel jugendlicher Erinnerungswelten und ihrer intersubjektiven Verschränkung und Vermittlung soll ein Beitrag zur (Re-)Produktion und Aushandlung indi-

---

4 Nach dem Soziologen Frank Hillebrand setzt sich Praxis aus der Verknüpfung einzelner Praktiken zusammen: „Praxis ist [...] als Verkettung von ereignishaften Einzelpraktiken zu verstehen. Praktiken bringen andere Praktiken hervor und müssen somit nicht nur als Effekte, sondern auch als Attraktoren der Praxis verstanden werden. Der so beschriebene Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung von Praktiken führt zu Verkettungen von Einzelereignissen. Weisen diese Verkettungen eine gewisse Regelmäßigkeit auf, kann von Praxisformen oder -formationen gesprochen werden. Praxisformen bzw. -formationen sind also als regelmäßige Verkettungen von Praktiken zu verstehen“ (Hillebrand 2014: 58f.). Wenn in der vorliegenden Publikation von Praktiken gesprochen wird, sind einzelne mit Eigensinn ausgestattete Aktivitätsformen junger Menschen gemeint, wenn über pädagogische Praxis gesprochen wird, wird darunter der praktische Zusammenhang mehrerer pädagogischer Praktiken verstanden.

5 Eine pädagogische Rahmung, wie sie die politische Bildung in der Regel vornimmt, über die Orte der Jugendarbeit hinaus, wäre unverstellten Prozessen jugendlicher Erinnerungspraktiken, um deren Erforschung es ging, nicht förderlich gewesen. Zugleich war aber gerade bei der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust gegenwärtig, dass möglicherweise geschichtsrevisionistische Positionen verhandelt oder gar unter dem Deckmantel des Projekts propagiert würden. Obwohl dies durch die Auswahl der Praxispartner relativ unwahrscheinlich war, diente der regelmäßige Austausch im akademischen Forschungsteam zur Supervision der Entwicklung der Mikroprojekte und der Rolle der Wissenschaftlichen Begleitung und Anleitung in den Mikroprojekten. Zum Forschungsteam selbst zählten Personen, die über Erfahrungen in der politischen Bildung in Auseinandersetzung mit rechten Tendenzen und Kontakte zur Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus und zur Mobilen Beratungsstelle für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Rheinland-Pfalz verfügten.

vidueller, familiärer und kollektiver Erinnerungsnarrative geleistet werden. Junge Menschen wurden aufgrund folgender Annahmen von uns ausgewählt: Sie sind erstens als eigene Erzählende im erinnerungspolitischen Diskurs unterrepräsentiert, während sie zugleich die maßgebliche Zielgruppe erinnerungspädagogischer Praktiken darstellen; zweitens sind sie vermutlich weniger konventionell überformt als Erwachsene, da ihre soziale Entwicklung prozessual noch unabgeschlossen ist; und drittens zeichnen sich eventuell Hinweise für künftige Erinnerungsdiskurse ab, da die rekonstruierte soziale Gruppe in absehbarer Zukunft die Geschicke des Landes maßgeblich beeinflussen und steuern wird. Zugleich sollte nicht nur die Erzeugung eigener Erinnerungen und die Partizipation am gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs untersucht werden, sondern Jugendliche sollten, um Partizipation konsequent umzusetzen, in den Forschungsprozess selbst aktiv eingebunden werden.

### *Partizipative Forschung im methodenpluralen Design*

Das führte das Projekt PEPiKUm zum empirischen Ansatz der partizipativen Forschung. In diesem Projekt arbeiteten die Autor:innen mit Fachkräften der Jugendarbeit und jungen Menschen gemeinsam zu Geschichte und Erinnerung. Diese Zusammenarbeit wurde in ein methodenplurales Forschungsdesign eingebettet, in dem neben der partizipativen Forschung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Datenerhebung auch weitere qualitative Methoden, u.a. ethnographische Beobachtungen und Leitfadeninterviews, durchgeführt wurden. Anhand dieser Daten stellt der vorliegende Band Formen der Thematisierung und Praktiken der Auseinandersetzung dar, die als einige Grundformen jugendlichen Erinnerns interpretiert werden. Doch nicht nur die Forschung über Erinnerungsprozesse unter jungen Menschen, sondern auch wissenschaftsmethodologische Fragen bildeten ein wichtiges Forschungsfeld. Das Projekt erhob den Anspruch, unterschiedliche qualitative Methoden und partizipative Ansätze für die eigene Feldforschung miteinander zu verknüpfen. Dieser Anspruch wurde, wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, in paralleler sowie sequenzieller Anwendung umgesetzt. Die methodisch-methodologische Herangehensweise bietet dementsprechend neue Perspektiven für die Forschung auch über Erinnerungspraktiken.

Im Prozess der Feldforschung und unserer Forschungspraxis zeigte sich die Notwendigkeit, wissenschaftliche Methoden so handhabbar zu machen, dass junge Forschungsteilnehmende sie für ihre eigenen Projekte anwenden können, ohne die Methodik zu stark zu simplifizieren. Die jungen Menschen brachten unterschiedliche Ressourcen, Zeitbudgets, Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen und unterschiedliches biographisches Wissen (vgl. Dausien/Hanses 2017) mit, die für ihre Zusammenarbeit mit uns entscheidend waren. Insofern obliegt es diesem Buch zu zeigen, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen methodischen Instru-

menten es gelingt, zum einen partizipative Forschung mit unterschiedlichen Gruppen umzusetzen und zum anderen die Komplexität des Forschungsgegenstandes angemessen zu untersuchen, der ein Ensemble u.a. von Jugendarbeit, Erinnerungspraktiken und partizipativen Ansätzen bildet.

### *Zur Gliederung der Publikation*

Im Anschluss an diese Einführung wird in Kapitel 2 unter dem Titel *Theoretischer und historischer Bezugsrahmen* der thematische Rahmen aufgespannt, innerhalb dessen sich die Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart im Material, das dieser Studie zugrunde liegt, zeigt. Insbesondere zwei Themen stehen im Zentrum des Kapitels: jugendliche Engagement- und Partizipationsformen und die Entwicklung von Erinnerungspraktiken. Jugendliches Engagement und junge Partizipation zeigen sich in großer Breite und reichen von selbstgesteuertem politischem Aktivismus bis zu freizeitgestaltender und bildender Partizipation in non-formalen institutionellen Settings wie der Offenen Jugendarbeit oder den Aktivitäten in Jugendverbänden (Kapitel 2.1). Da diese Engagementformen bei den am Projekt beteiligten und vom Projekt interviewten jungen Menschen relevante Anlässe bieten, sich mit Geschichte und Erinnerungen auseinanderzusetzen, werden die aktuellen Kenntnisse zu jugendlichem Engagement resümiert. Im zweiten Schritt werden Partizipationsmöglichkeiten und -hindernisse in der Erinnerungskultur der deutschen Migrationsgesellschaft rekonstruiert (Kapitel 2.2). Zum einen wird dabei die Entwicklung der Erinnerungskultur vor allem am Beispiel der Institutionalisierung der Gedenkstätten nachgezeichnet, zum anderen werden die Herausforderungen für die Gedenkkultur durch das Faktum, dass sich die Bundesrepublik zu einer (Post-) Migrationsgesellschaft gewandelt hat, thematisiert. Hier geht es sowohl um die Bedeutung von Rassismus- und weiteren Diskriminierungserfahrungen als Zugang zu gewalttätigen Ereignissen der deutschen Geschichte als auch um die Frage der Partizipation und Repräsentation migrantischer Communitys in diesem Erinnerungsdiskurs.

Kapitel 3 widmet sich unter dem Titel *Methodenplurales Forschungsdesign* dem methodisch-methodologischen Vorgehen des Projektes. Hier werden insbesondere die unterschiedlichen gewählten Methoden der qualitativen Sozialforschung mit Blick auf ihre Verknüpfungen erläutert. Angesichts der wechselhaften und sich dynamisch verändernden Verhältnisse im Feld entwickelte sich die Forschungspraxis weiter, was hier ebenfalls behandelt wird. Das Projektteam arbeitete dabei mit partizipativen Forschungsansätzen, deren Grundlage die Zusammenarbeit von akademisch Forschenden und jungen Co-Forschenden ist, die wir wiederum ethnographisch protokollierten (Kapitel 3.1). In der Projektlaufzeit konnten wir mit vier unterschiedlichen Jugendgruppen arbeiten, die ihre eigenen Mikroprojekte unter

dem Dach von PEPiKUm durchführten. Hinzu tritt die qualitative Datenerhebung, in der wir Leitfadeninterviews mit jungen Co-Forschenden und Nicht-Co-Forschenden geführt haben (Kapitel 3.2). Die Auswertung dieser diversen Daten erfolgte fallrekonstruktiv und, angelehnt an die Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), fallübergreifend. Ziel der Methodenverknüpfung war es, möglichst vielfältige und vielförmige Informationen über das Forschungsthema zu erhalten, um seiner Komplexität gerecht zu werden.

In den Kapiteln 4 und 5 wird das erhobene Datenmaterial ausgewertet und interpretiert. Grundlage für Kapitel 4 mit dem Titel *Partizipative Forschung zur Erinnerungsarbeit* stellen ethnografische Aufzeichnungen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Interviews mit Co-Forschenden und, zum Teil, von ihnen erhobene Materialien zu den vier Mikroprojekten dar. Zwecks Vergleichbarkeit werden diese nach einheitlicher Matrix und variierenden Themenschwerpunkten sowie Felderfahrungen vorgestellt. Beim Mikroprojekt mit einem lokalen Pfadfinder:innenstamm (Kapitel 4.1) steht der Lebensweltbezug im Zentrum der Analyse, beim Mikroprojekt A (Kapitel 4.2) wird die Auseinandersetzung mit Familiennarrativen zur Zeit des Nationalsozialismus geschildert. Beim Mikroprojekt *different places, same histories?* (Kapitel 4.3) wird das Verhältnis von partizipativer Forschung zu politischer Bildung in solch einem Projekt im Hinblick auf Rassismuserfahrungen migrantischer und migrantisierter Jugendlicher und junger Erwachsener beschrieben, während beim letzten Mikroprojekt, das rund um einen Museumsbesuch projektiert war (Kapitel 4.4), die geflüchteten Jugendlichen im Laufe der Zusammenarbeit die Frage thematisch in den Mittelpunkt stellten, ob sie zukünftig Teil der deutschen Geschichte sein würden. In diesem Kapitel werden zudem die Bedingungen der Feldforschungsphase bis April 2023 durch das fallanalytische Vorgehen zu den Mikroprojekten rekonstruiert und die partizipative Forschung in ihrer Praxis mit unterschiedlichen Gruppen reflektiert.

Kapitel 5, *Aushandlungsprozesse von Geschichte und Gegenwart*, stützt sich auf die Leitfadeninterviews, die das Projektteam in Einzel- und Gruppensettings durchführte. Hier erweisen sich folgende Themen als besonders relevant: das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtsbezüge junger Menschen, die sich prozesshaft u.a. in Interaktion mit Familie, Peers, Institutionen und gesellschaftlichen Narrativen und biographisch gestalten (Kapitel 5.1); jugendliches Engagement, dabei wirkende Teilhabe- und Teilnahmemechanismen und die erlebten oder fehlenden Mitbestimmungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten (Kapitel 5.2); und die Diskriminierungserfahrungen junger Menschen, die von ihnen entwickelten Umgangsformen bzw. Bewältigungsstrategien und Perspektiven der Betroffenen und Nicht-Betroffenen (Kapitel 5.3). In dem Kapitel wird argumentiert, dass Erinnerungspraktiken junger Menschen mehr als nur geschichtswissenschaftliche und pädagogische Beschäftigungen mit bestimmten Zeiten sind und individuelle

Erfahrungen, Sozialisationsinstanzen und Positionierungen in der Gegenwartsgesellschaft einschließen.

Das die Publikation abschließende Kapitel 6 mit dem Titel *Über Erinnerungspraktiken, Methodenpluralität und Forschungsprozesse. Diskussion der Ergebnisse* bietet eine fusionierende Analyse, die die bisherigen Ergebnisse aus den Kapiteln zur partizipativen Forschung und qualitativer Datenerhebung miteinbezieht. Es werden erinnerungsthematische, rassismuskritische und forschungsmethodologische Fragen aufgeworfen und unter Bezug auf die bisherigen Ergebnisse diskutiert. Die jugendlichen Erinnerungspraktiken (Kapitel 6.1) erhalten ihre Bedeutung als Elemente zur Verortung des Selbst in der Gegenwartsgesellschaft, in denen sich Geschichte, Gegenwart und Zukunftsvorstellungen verknüpfen. Viele Forschungsteilnehmende gehen davon aus, dass aus der Geschichte gelernt werden müsse und dass sich eine normative Qualität des Erinnerns in der postkolonialen, postnationalsozialistischen und postmigrantischen Gesellschaft widerspiegele. Besonders zeigt sich die Bedeutung der Familienbiographie im Erinnerungsprozess. Oft lässt sich eine Bewegung von der Toleranz bzw. Akzeptanz der Familiennarrative hin zur kritischen Auseinandersetzung mit ihnen und zum kritischen Verständnis dieser Narrative nachzeichnen. Bedeutend für Erinnerungsprozesse erscheinen die Diskriminierungserfahrungen junger Menschen (Kapitel 6.2), die ihnen ermöglichen, die Verhältnisse in der Gegenwartsgesellschaft kritisch zu reflektieren. Sie stellen sich für die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungspraxis ebenfalls als signifikant heraus. Es folgen methodologische Reflexionen (Kapitel 6.3), die sich auf partizipative Forschung als Element eines methodenpluralen Forschungsdesigns beziehen, das in der vorliegenden Arbeit angewendet wurde. Es wird begründet, wie komplexe Themenfelder, z.B. Erinnerungspraktiken junger Menschen, durch ein methodenplurales Vorgehen differenzierter und umfassender als mit monomethodischen Designs erfasst werden können. Die Verhältnisbestimmung in solch einem Design sowie der partizipativen Forschung wirft verschiedene forschungsethische Fragen auf (Kapitel 6.4), darunter vor allem die nach der Verantwortung der akademisch Forschenden für den Schutz der vulnerablen Forschungssubjekte und der Gestaltung des Forschungsbündnisses im Setting der partizipativen Forschung angesichts der ethischen Praxis. Abschließend wird diskutiert, welche Effekte partizipative Forschung auf Co-Forschende hat. Sie changieren zwischen Forschung und politischer Bildung (Kapitel 6.5). In Abgrenzung zu verbreiteten Positionen, die den Zweck partizipativer Forschung in der Transformation der Lebenslage von Beteiligten sehen, hebt die vorliegende Studie präziser hervor, dass partizipative Forschung besonders geeignete Bildungsräume eröffnen kann, die, sofern sie nicht pädagogisch überfrachtet sind, für junge Menschen Möglichkeiten zu einem hohen Maß an Selbststeuerung und Mitbestimmung kreieren.

## 2 Theoretischer und historischer Bezugsrahmen

Jugendliches Engagement und Erinnerungspraktiken bilden das Zentrum dieses Kapitels, da beide Felder für die Abbildung der existierenden pluralen Erinnerungsnarrative wichtig sind. Jugendliches Engagement spielt in vielen Bereichen des Projekts „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUm) eine Rolle. Es wurde mit jungen Menschen<sup>6</sup> zusammengearbeitet, die sich in unterschiedlichen organisatorischen Strukturen engagierten, darunter in einem losen kommunalen Netzwerk politischer Bildung, in einem Jugendverband und in Angeboten von Jugendzentren. Von diesen jungen Menschen wurde erwartet, sich aktiv am Projekt zu beteiligen, sonst hätten die partizipativen Teile des Projekts schlicht nicht stattfinden können. Warum aber schien es notwendig, Partizipation vorauszusetzen? Dies resultierte aus zwei Prämissen: Zum einen sollten sich jugendliche Erinnerungspraktiken unverstellt artikulieren, ihnen sollten weder Themen noch Formate übergestülpt werden. Das aber konnte nur mit einem hohen Anspruch an partizipative Aktivität seitens der Jugendlichen gelingen. Darüber hinaus sollte das wissenschaftliche Vorgehen selbst partizipativ angelegt sein, indem die Beteiligten unter Wahrung wissenschaftlicher Präzision möglichst weitgehend in alle Entscheidungen, die ihre Forschungsaktivität betrafen, einbezogen werden. Neben diesem explizit partizipativ angelegten Forschungsrahmen, der zusätzliches Engagement aller Beteiligten erforderte, zeigten sich auch in den Leitfadeninterviews mit unbeteiligten jungen Menschen zu Geschichte, Erinnerung und Gegenwart unterschiedliche Beteiligungs- und Organisationsformen, die entweder maßgeblich für ihre Auseinandersetzung mit Geschichte waren oder in denen sie sich auch mit historischen Ereignissen auseinandersetzten. Entsprechend wird in Kapitel 2.1 der aktuelle wissenschaftliche Stand zu Selbstorganisation und Partizipation junger

---

6 In der Publikation wird von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und jungen Menschen gesprochen. Dies ist an die Bezeichnungen im Kinder- und Jugendhilfegesetz angelehnt. Nach § 7 SGB VIII gilt als „Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist“, als „junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist“ und als „junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist“. Alle drei Personengruppen gehören zur Lebensphase Jugend, die im SGB VIII von 14 bis 27 Jahren reicht. Die wissenschaftlichen Bestimmungen von Jugend dagegen lösen sich teils von Altersbestimmungen aufgrund der Fluidität der Lebensphasen und damit der Übergänge zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. Wenn Alterseingrenzungen vorgenommen werden, weichen sie von der gesetzlichen Festlegung ab. Nach Quenzel/Hurrelmann (2022: 44) bspw. umfasst die Lebensphase Jugend aktuell das Alter von 12 bis max. 30 Jahre. Es zeigt sich die Tendenz der Vorverlegung des Anfangs und der Ausweitung des Endes der Jugendphase. Wenn in dieser Publikation allgemein von jugendlichen Erinnerungspraktiken gesprochen wird, wird der weitere wissenschaftliche Begriff von Jugend verwendet, er umfasst also Jugendliche und junge Erwachsene.

Menschen resümiert (Kapitel 2.1.1) und für einen erweiterten Partizipationsbegriff jenseits formeller Verfahrensregelungen plädiert (Kapitel 2.1.2).

Erinnerungspraktiken bilden den Schwerpunkt in Kapitel 2.2. Es wird die Entwicklung der bundesdeutschen Erinnerungskultur, die als Erinnerungskultur einer Migrationsgesellschaft näher bestimmt wird, in wichtigen Teilen nachgezeichnet. Sie bildet den öffentlichen Diskursraum, in dem sich jugendliche Erinnerungen bewegen. Diese öffentliche Erinnerungskultur ist vor allem von der Auseinandersetzung mit und historischen Einordnung von Nationalsozialismus und Holocaust geprägt und wurde durch zivilgesellschaftliche Initiativen maßgeblich mitgeformt (Yetkin et al. 2022). In drei Schritten werden wichtige Elemente, die Erinnerungskultur betreffend, vorgestellt. In Kapitel 2.2.1 wird am Beispiel der Institutionalisierung der Gedenkstätten die Entwicklung der aktuellen Erinnerungskultur über die letzten 30 Jahre rekonstruiert. In dieser Zeit stellte sich auch allmählich die Erkenntnis ein, dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungs- bzw. Migrationsgesellschaft (Alexopoulou 2020), wenn nicht gar als Postmigrationsgesellschaft (Foroutan 2021; Yildiz 2014) historisch, soziologisch, kulturwissenschaftlich sowie durch die Perspektiven und Stimmen der migrantischen und migrantisierten Communitys näher zu bestimmen ist. Zu dieser Gesellschaft gehört maßgeblich auch die Erfahrung von Rassismus (siehe hierzu das grundlegende Buch von Terkessidis 2004 und die empirischen Erhebungen von Aikins et al. 2021 und DeZIM 2022). Diese Erfahrungen bilden einen wichtigen Zugang zur jüngeren wie älteren deutschen Vergangenheit (siehe Kapitel 2.2.2). Anschließend wird in Kapitel 2.2.3 die Teilhabe an der pädagogischen Praxis der Erinnerungsarbeit am Beispiel der Pädagogik in Gedenkstätten betrachtet und dabei herausgearbeitet, dass in diesem Feld nicht nur um die Deutung historischer Fakten gerungen wird, sondern auch Fragen gesellschaftlicher Aktualität, wie Anerkennung und Gleichberechtigung, verhandelt werden. Kapitel 2.2.4 greift als zweite Form der Erinnerungsebene das familiale Gedächtnis und seine Erzählungen auf. Diese prägen gleichfalls den Zugang Jugendlicher zur Geschichte. Der Umgang Jugendlicher mit Familiennarrativen zeigt sich vielschichtig und changiert zwischen Apologie und distanzierender Kritik, zwischen Indifferenz oder gar Dethematisierung und distanzierender Verurteilung bezüglich schuldhafter Verstrickungen Angehöriger in historische Gewaltereignisse.

## **2.1   Jugendliches Engagement als Praktik gesellschaftlich-politischer Partizipation**

In dieser Publikation wird Engagement als partizipative Praktik verstanden. Der Begriff der gesellschaftlich-politischen Partizipation wird gewählt, weil er einerseits den Begriff der politischen Partizipation um die gesellschaftliche vorpolitische Di-

mension erweitert und andererseits den Begriff des Engagements in sich einschließt und vielfältige Organisationsformen umfasst.<sup>7</sup>

Im gesellschaftlichen Generationenverhältnis stellt sich älteren Generationen die Aufgabe, junge Menschen für die Reproduktion der von den Älteren etablierten Strukturen zu interessieren und zu aktivieren. Im Feld Jugend bzw. Adoleszenz wird „der Zeitraum der *aktiven Teilhabe am Geschichtsprozess* reguliert, der Zeitraum und die Bedingungen für die Teilhabe an den als erwachsen definierten, mit entsprechenden Vorrechten und Pflichten versehenen sozialen Positionen“ (King 2024: 98, Hervorhebung im Original).<sup>8</sup> Deshalb wird oft im allgemeinen Verständnis Engagement überhaupt mit Engagement in und für etablierte formale Strukturen und Institutionen gleichgesetzt. Die „Wiederentdeckung der Zivilgesellschaft“ seit den 1990er Jahren ist eng mit der Idee des aktivierenden Staats verknüpft, der zivilgesellschaftliches Engagement gezielt fördert (Beckmann/Schönauer 2021: 6; siehe zur Aktivierung von Kindheit und Jugend die präzise Kritik von Lange/Reiter 2018: 25–28). Auch in der Debatte über Partizipation findet häufig eine Verkürzung auf formale Partizipationsformen statt. Diese Reduktion von Partizipation aber führt entgegen den öffentlichen Verlautbarungen zu sozialer Ungleichheit, denn

[f]ormale Partizipationsformen erweisen sich für Menschen, welche in eher privilegierten Kontexten aufwachsen, als anschlussfähiger, weil sie sozialisationsbezogen über die Erfahrung verfügen, dass formale Kontexte für sie biografisch nutzbar sind, während als benachteiligt etikettierte Menschen diese Erfahrung potenziell weniger oder gar nicht gemacht haben (Schwanenflügel 2015: 265).

Dabei wird häufig übersehen, dass es für gewöhnlich ausgeprägtes jugendliches Engagement in Form von Aktivismus gibt, der sich sowohl in politisch als auch sozial und kulturell eigenständigen Formen in analoger wie digitaler Präsenz ausdrückt.

Engagement, Aktivismus und Partizipation sind eng miteinander verbunden, da alle auf eine aktive Teilnahme oder Erzeugung dieser Teilhabe an gesellschaftli-

---

7 „Gesellschaftlich-politische Beteiligung wird hier breiter verstanden als freiwilliges Engagement, das sich durch explizite gesellschaftliche Nützlichkeit auszeichnet und eine soziale Leistung für Dritte darstellt [...]. Gesellschaftlich-politische Beteiligung steht somit auch in der Tradition der Erweiterung des Begriffs von politischer Partizipation: Nicht nur sozial erwünschtes Tun, sondern auch ein Sich-für-Etwas oder Sich-gegen-Etwas einzusetzen sind sinnvolle Beteiligungen. Somit ergibt sich die gegenüber ehrenamtlicher Orientierung weitere Fassung von Aktivität: Nicht nur die [...] Aktivität in einem Verein [...], sondern auch die Teilnahme an politischen Demonstrationen sind unter diesem Blickwinkel relevante Formen der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben“ (Gaiser/Gille 2012: 141).

8 Diese verantwortliche Aufgabe einer älteren Generation einer jüngeren gegenüber befindet sich aktuell in der Krise, wie die Bildungsphilosophin Rita Casale (2022: 63–76) zeigt.

chen Prozessen bezogen sind. Sie sind nicht nur Forderung von Jugendlichen an die Gesellschaft, sondern auch selbstverständlicher Teil des Lebens vieler Jugendlicher. Die Hälfte aller Schüler:innen in der BRD engagiert sich ehrenamtlich (Beckmann/Schönauer 2021: 8), wobei Jugendliche selbst ihr Engagement vor allem als freiwilliges und ehrenamtliches, weniger als zivilgesellschaftliches oder bürgerschaftliches begreifen (Düx 2018: 182). Im spezifischen Feld der Jugend(verbands)arbeit bilden junge Menschen im Alter zwischen 14 und 29 Jahren laut Freiwilligensurvey 2019 die größte Engagement-Gruppe in der Jugendarbeit (BMFSFJ 2021: 23). Als freiwilliges Engagement werden darin Aktivitäten bezeichnet, „die freiwillig und gemeinschaftsbezogen ausgeübt werden, im öffentlichen Raum stattfinden und nicht auf materiellen Gewinn ausgerichtet sind“ (ebd.: 6). Freiwilliges Engagement und Bürgerschaftliches Engagement sind im Freiwilligensurvey weitgehend deckungsgleich. Die Pädagogin Wiebken Düx (2018: 186) stellt fest, dass sich junge Menschen maßgeblich in Vereinen und Verbänden engagieren, sich dies aber allmählich in Richtung selbstorganisierter Initiativen oder Projekte verschiebt. Diese Aussage unterstreicht die Bedeutung von Engagement auch in seiner selbstgewählten Form des Aktivismus unter Jugendlichen, wie er gleichfalls in den in dieser Publikation analysierten Daten zutage tritt.

Aktivismus bedeutet politische und soziale Einflussnahme in der ersten Person für Themen, die die Person unmittelbar angehen, oft eine Community betreffen und zugleich auch als universal angesehen werden. Er ist die am engsten an Politik gebundene Form engagierter Partizipation. Junge Menschen praktizierten strategisch und reflexiv eingreifenden und verändernden Aktivismus (Applegarth 2024; Lee et al. 2013: 73). (Bürgerschaftliches oder zivilgesellschaftliches) Engagement ist nicht notwendig politisch und verändernd, im Falle der vorliegenden Publikation interessiert aber besonders das Engagement in der historisch-politischen Bildung, das sowohl aktivistisch als auch „nur“ bildend und erinnernd konzipiert sein kann.

Freiwilliges Engagement ist zeitlich unbestimmt. Es „kann kontinuierlich oder sporadisch, regelmäßig oder eher unregelmäßig sowie über Jahre dauerhaft oder mit zeitlichen Unterbrechungen und somit eher situativ geleistet werden. Inhaltlich kann das Engagement aus (politischer) Gestaltung und ideellen Forderungen und somit Handeln im politischen Gemeinwesen bestehen“ (Beckmann/Schönauer 2021: 4f.), aber auch in anderen gesellschaftlichen Feldern erfolgen. Engagement und damit Aktivismus als spezifisch auf Veränderung drängende politische Form von Engagement sind Ausdruck gesellschaftlich-politischer Partizipation. Zugleich kann aber Partizipation auch als Handlungselement, Voraussetzung und Ergebnis von bürgerschaftlichem Engagement und politischem Aktivismus gelesen werden.

Im Feld gesellschaftlicher Erinnerungskultur sind sowohl aktivistische Formen politischen Eingreifens – dazu gehören z.B. post- und dekoloniale Stadterkundungen sowie Initiativen zur Straßenumbenennung, die bspw. als Bürger:innenini-

tiativen die Stadtpolitik herausfordern – als auch Formen des bürgerschaftlichen Engagements – wie die Verlegung von Stolpersteinen oder die Erkundung historischer Orte, die mittlerweile öffentlich anerkannte soziale Praktiken sind – und partizipative Elemente im Rahmen non-formaler Jugendbildungsangebote anzutreffen. Die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Partizipationsformen sind fließend, verschiedene Formen jungdlichen Engagements, die von non-formaler Jugendarbeit bis zu selbstorganisiertem politischem Aktivismus reichen, sind in der vorliegenden Studie präsent.

Eine Studie zur politischen Partizipation junger Menschen spricht von „*parallelen Welten* politischer Teilhabe von jungen Menschen“ (Busse et al. 2017: 77, Hervorhebung im Original) und unterscheidet drei Formen der politischen Partizipation unter Jugendlichen: a) Teilnahme in traditionellen Organisationen, b) Teilnahme in alternativen Organisations- und Beteiligungsformen und c) keine Teilnahme (ebd.: 99). In den von uns geführten Interviews und initiierten Mikroprojekten sind Jugendliche aller drei Teilnahmeformen vertreten (siehe Kapitel 4 und 5). Die Studie von Busse et al. zeigt auch, dass Jugendliche, sofern sie aktiv sind, mehrheitlich alternative Strukturen bevorzugen.

Handlungsleitend sind dabei die unmittelbare Wahrnehmbarkeit von Erfolg bzw. Misserfolg der politischen Aktivitäten sowie ein regionaler bzw. lokaler Bezug der Aktivitäten, d.h. durch den einzelnen Aktiven noch direkt steuerbare Partizipationsanstrengungen. Dadurch ergibt sich ein sichtbarer Bezug des politischen Engagements zum Alltagsleben bzw. zu den unmittelbaren individuellen Interessen der Aktiven (ebd.: 100).

Was hier in Bezug auf politische Partizipation formuliert wird, lässt sich auf das Feld der Auseinandersetzung mit Erinnerung und Geschichte übertragen. Die Autor:innen konstatieren eine zunehmende Professionalisierung bzw. ein zunehmendes Expert:inentum im Feld der organisierten Politik, das zu einer Distanz und Zurückhaltung seitens der Jugendlichen gegenüber politischen Organisationen führen kann (ebd.: 92–94). Eine ähnliche Verschiebung von zivilgesellschaftlichem Engagement zu organisierter Professionalität lässt sich im Feld der Gedenkstättenpädagogik beobachten (siehe Kapitel 2.2).<sup>9</sup> Die zunehmende Professionalisierung und Institutionalisierung der Gedenkstätten führt tendenziell zu einer Zurückdrängung

---

9 Pointiert formuliert Rothberg, „dass eine ursprünglich progressive, aus der Graswurzelbewegung stammende Art des Gedenkens, die sich der Staat dann zu eigen gemacht hat, dogmatisch geworden ist“, und fragt, „wie die kritischen Dimensionen der von der Graswurzelbewegung geleisteten Erinnerungsarbeit zurückgewonnen werden können“ (Rothberg 2023: 244). Ein positives Beispiel für die kritische Aktualisierung der Erinnerung an den Holocaust sieht er in der Rap-Gruppe *Microphone Mafia* oder im postmigrantischen Theater.

ehrenamtlichen zivilgesellschaftlichen Engagements bzw. kanalisiert dieses in etablierten institutionellen Strukturen. Das führt zum einen zu einer Professionalisierung der historischen Forschung und pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten und wirkt sich damit zugunsten einer strukturierteren Bearbeitung dieser Thematiken insbesondere im schulischen Bereich aus; zugleich führt es auch zu einem Rückzug zivilgesellschaftlichen Engagements aus diesem Feld. Es steht zu erwarten, dass sich Jugendliche, die im Rahmen ihrer politischen Sozialisation eine Distanz zu öffentlichen Einrichtungen entwickelt haben, von diesen weniger angesprochen bzw. im Kanon der institutionalisierten Lehre nicht ausreichend repräsentiert fühlen. Im besten Falle könnte dies zu verstärkter Eigenaktivität und Selbstorganisation führen. Auch sind viele Jugendliche skeptisch gegenüber formalen Teilnahmen, da die Effektivität konkreter Teilhabe angezweifelt wird, während eine flexible Anbindung an informelle oder non-formale Gruppen es jederzeit ermöglicht, sich bei eintretendem Desinteresse oder Reduktion des Lebensweltbezugs ohne großen Aufwand ein anderes Aktivitätsfeld zu suchen. Schon lange ist bekannt, dass Jugendliche flexiblere Aktivitätsformen gegenüber Organisationsbindungen, z.B. durch eine Mitgliedschaft oder regelmäßige Teilnahme, bevorzugen.<sup>10</sup>

### 2.1.1 Selbstverwaltete und non-formale Organisationsformen jugendlichen Engagements

Eine exemplarisch selbstbestimmte Form politischer Partizipation ist der Aktivismus. Besonders hervorzuheben sind Bewegungen wie Fridays for Future oder Black Lives Matter. Herausragende Personen der jüngeren Vergangenheit sind für solche Bewegungen bspw. Greta Thunberg oder Malala Yousafzai, die als Jugendliche weltweit Aufmerksamkeit für die Themen erregten, für die sie sich engagieren. Aktivismus als aktive, auf Veränderung zielende Auseinandersetzung mit Geschichte und Gesellschaft in selbstorganisierten Gruppen beginnt in der Regel im Jugendalter.

Zu den Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen zählen neben Familie und Schule insbesondere die Peergroup<sup>11</sup> sowie außerschulische Bildungs- und Sozialisationsorte wie Jugendzentren oder Jugendverbände. Die Abgrenzung von Jugend gegenüber Kindheit und Erwachsenenalter ist aufgrund der zeitlichen Ausdehnung der Transitionsphasen heute schwieriger denn je (siehe zur Abgrenzung Quenzel/

---

10 Für den Bereich der politischen Bildung siehe BMFSFJ 2017: 12; BMFSFJ 2020: 418; zur Differenz zwischen Stammbesuchenden und sonstigen Teilnehmenden für den Bereich der Jugendarbeit siehe Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024: 32.

11 Schule, Peergroup und Familie gelten gemeinhin als zentrale Sozialisationsinstanzen für Jugendliche. Ecarius (2014: 57–60) hebt hier nochmals die Familie besonders hervor. Das unterstützt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Familiennarrativen unter Jugendlichen, der wir in der Erinnerungsarbeit begegnen (siehe die Kapitel 2.2.4; 4.2; 5.1 und 6.1).

Hurrelmann 2022: 29–40; zur Theoriedebatte über den Jugendbegriff Grunert et al. 2024). Eine mögliche Unterscheidung stammt von dem Soziologen Albert Scherr (2009: 25), der Jugend u.a. folgendermaßen bestimmt:

Grundlegend für moderne Jugend ist eine in sich komplexe und widersprüchliche Konstellation von ökonomischer und sozialer Abhängigkeit, eingeschränkten Rechten und pädagogischer Einwirkung und Qualifizierungszwängen einerseits, gesellschaftlich ermöglichten Freiräumen für die Persönlichkeitsentwicklung und das Leben in Gleichaltrigengruppen andererseits. Jugend ist eine befristete Übergangsphase und eine Phase der sozialen Platzierung, in der für die künftige soziale Stellung als Erwachsener entscheidende Weichenstellungen erfolgen. [...] Für die soziale Hervorbringung von Jugend sind weiter auch die Praktiken relevant, mit denen Heranwachsende sich als Jugendliche definieren und darstellen und sich dabei in bestimmter Weise gegen Kinder und Erwachsene abgrenzen.

Die Frage, was Jugend von Kindheit so spezifisch unterscheidet, dass eine erweiterte Kindheitsforschung dies nicht einholen könne (so Bauer 2020a: 54), beantwortet der Soziologe Ullrich Bauer (ebd.: 66) mit der These,

dass mit der Jugendphase eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur erfolgt, die als Prozess jugendspezifischer Mentalisierung beschrieben wird. Dieser Prozess der Mentalisierung, der auch als bewusste Form der Selbst- und Fremdrelexion verstanden wird, ist in der Kindheit und im Erwachsenenalter ebenfalls vorhanden. Er wird aber in der Jugendphase besonders intensiv erlebt und gelebt.

Er beschreibt den Prozess auch als „Ausbildung von jugendspezifischen Autonomie-Tendenzen“ (ebd.: 55). Diese Spezifizierung von Jugend ist für die Rekonstruktion jugendlicher Erinnerungspraktiken geeignet, da sie die Möglichkeit der kritischen Positionierung gegenüber Familiennarrativen in der Jugendphase plausibel macht. Das unterstreicht auch die Soziologin und Sozialpsychologin Vera King (2020: 40), wenn sie Jugend als Zeit beschreibt,

in der Lebens- und Familiengeschichte kognitiv und affektiv potenziell in anderem Licht erscheinen und Erfahrungen stärker reflexiv verarbeitet werden, neue Beziehungs- und Lebensentwürfe entstehen [...]. Gleichaltrige erlangen eine veränderte Rolle, während Eltern- und Selbstbilder der Kindheit im Wandel der Identität transformiert werden, teils radikal,

teils unmerklich. Ablösung oder Individuation bezeichnen in diesem Sinne Umgestaltungen von kindlichen Vorstellungs- und Beziehungswelten, während gleichzeitig positive Beziehungen zu den Eltern durchaus fortbestehen können.

Auch verändert sich die Aufgabe der Eltern, es „lässt sich generative Fürsorge in der Jugend, anders als in der Kindheit, eher als etwas Indirektes beschreiben – weniger als konkretes Handeln denn als eine Art generativer Haltung“ (ebd.: 48). Allen genannten Faktoren werden wir in der Analyse der im Projekt PEPiKUm erhobenen Daten begegnen, insbesondere dem „adoleszenten Möglichkeitsraum“ (ebd.: 41; ausführlich dargestellt bei King 2013: 39–45; daran anschließend Grunert/Hummrich 2024: 24–26), der eine reflexive Distanz zu den Familiennarrativen und die von Älteren weitgehend ungesteuerte Zusammenarbeit mit tendenziell Gleichaltrigen, die ja eine Grundlage der Mikroprojekte des Projekts ist, eröffnet.

Mit Bauer lässt sich also schließen, dass autonome politische, historische und soziokulturelle Positionierungen weitgehend im Jugendalter beginnen. Erst Jugendliche entwickeln im Rahmen der Adoleszenz eine relative Unabhängigkeit gegenüber Eltern, damit gegenüber der Institution Familie und auch gegenüber der Schule. Entsprechend gelangen sie verstärkt in Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen – der Peergroup – und in Reibung mit familiären Gewissheiten zu Positionierungen bezüglich gesellschaftlicher und privater Themen. Es beginnt die eigenständige Sozialisation und Aneignung relevanter gesellschaftlicher Themen. Familie und die jeweilige formale Bildungsinstanz bilden nicht mehr alleine zentrale Fixpunkte des sozialen Lebens, sondern Blick und Interesse gehen über diese gegebenen Orientierungspunkte hinaus. Im intuitiven Wissen um den „*symbolischen Wechsel der Plätze in der Generationenfolge*“, wie King (2013: 48, Hervorhebung im Original) es nennt, wird die Frage nach der eigenen Repräsentation und Position zu den sozialen Gegebenheiten existenziell.

Autonome Formen von jugendlichem Aktivismus und jugendlicher Selbstorganisation sind vielstimmig. Im Wesentlichen zielt der Aktivismus auf das Agenda-Setting von Themen, die in der Wahrnehmung der jugendlichen Aktivist:innen unzureichend in der Öffentlichkeit repräsentiert sind, oder auf eine eingreifend verändernde Umschreibung öffentlicher Diskurse. Das Spektrum der Aktionen ist sehr unterschiedlich und reicht von lokalem Aktivismus bei der Aufarbeitung der Vergangenheit bis zu globalen Aktivitäten wie beim Klimastreik. Mit Bezug auf Kings Verständnis von Jugend bzw. Adoleszenz „*als einer sozialen Form, durch die der generationale Wechsel reguliert und verzeitlicht wird*“ (ebd., Hervorhebung im Original) lässt sich jugendlicher Aktivismus vorsichtig auch als Auseinandersetzung mit und Herausforderung von dominanten Positionen und formalen Regulierungen älterer

Generationen lesen.<sup>12</sup> Hier gibt es in Habitus, Agenda und Engagement Schnittmengen zur institutionalisierten Form jugendlichen Engagements, der Jugendverbandsarbeit. Aktivismus kann ein Teil von Jugendverbandsarbeit sein, aktivistische Selbstorganisation und Jugendverbandsarbeit (formal auch als Selbstorganisation definiert) setzen Partizipation ihrer Mitglieder voraus. Auch im Bereich der Offenen Jugendarbeit ist Aktivismus möglich, eher aber ist hier von partizipativen Elementen zu sprechen. Dies soll im Folgenden genauer untersucht werden.

### *Offene Jugendarbeit*

Nur wenige Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) sind selbstverwaltet, die meisten in der Regel eingebunden in kommunale oder freie Trägerstrukturen, in denen Ehrenamtlichkeit eine geringere Rolle zukommt.<sup>13</sup> „Die

---

12 In seiner klassischen Studie *Modernisierung und neue soziale Bewegungen* stellt der Soziologe Dieter Rucht (1994: 175) fest, dass die „Unterstützer neuer sozialer Bewegungen [...] überproportional aus den jüngeren Altersgruppen“ stammen. Siehe zur generationalen Frage auch die Soziologin Cécile Van de Velde (2024: 179), die bei der Untersuchung von sieben Protestbewegungen auf unterschiedlichen Kontinenten in den 2010er Jahren feststellt, „that these movements [...] constitute a ‚generational moment‘ marked by a strong politicisation of intergenerational inequalities“. Der Sozialpädagoge Fabian Kessel (2024: 161) konstatiert bei der jugendlich dominierten Klimabewegung Fridays for Future „eine symbolische Umkehrung des Generationenverhältnisses“ (Hervorhebung im Original), indem sie sich von der Erwachsenengeneration aufgrund ihres Versagens in der Klimafrage distanzieren. Skeptisch bezüglich eines generationalen Konflikts äußern sich die Soziologen Barış Ertuğrul und Paulo Isenberg Lima bei ihrer Untersuchung der Bewegung Fridays for Future. Sie stellen fest, dass „Jugendliche gewiss konfliktfähige Differenzen zu Älteren aufweisen, ohne sie generational zu verabsolutieren. Eine binäre Frontstellung zwischen Älteren und Jüngeren zu konstruieren und auf Dauer zu stellen, erscheint in empirischer Hinsicht in jedem Fall kaum erklärungsfähig“ (Ertuğrul/Isenberg Lima 2024: 125).

13 Allerdings gibt es eine große Differenz im Verständnis von Selbstverwaltung. So resümiert der 16. Kinder- und Jugendbericht des Bundes: „Eine besondere Form stellen Jugendräume in Selbstverwaltung dar. Aufgrund einer fehlenden allgemeinen Definition von Selbstverwaltung ist es nicht ohne weiteres möglich, ihre Anzahl zu ermitteln. Legt man das Selbstverständnis der Jugendzentren zugrunde, können 20 Prozent aller Einrichtungen als selbstverwaltet gelten [...], die Jugendämter hingegen stufen nur 4 Prozent der Einrichtungen als selbstverwaltet ein [...]. Der saarländische Verband juz-united bestimmt Selbstverwaltung in seinem Modellprojekt ‚OFFENSIVE!‘ darüber, dass die Verantwortung für die Organisation, inklusive Hausrecht, Schlüsselgewalt, Bestimmung der Öffnungszeiten und Vertretung nach außen, bei jenen jungen Menschen liegt, die selbst die Nutzergruppe der OKJA bilden“ (BMFSFJ 2020: 389). Grundsätzlich ist ehrenamtliches Engagement für die Kinder- und Jugendarbeit (KJA) aber von zentraler Bedeutung, wenngleich es mutmaßlich durch die Corona-Pandemie bedingt etwas nachgelassen hat. So resümiert die Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024: 160): „Bei dem für die KJA so wichtigen ehrenamtlichen Engagement ist es für die KJA durch die Coronapandemie zu massiven Einbrüchen gekommen. Dies zeigt sich weniger bei den Jugendfreiwilligendiensten, aber umso deutlicher bei den in der Statistik gezählten Engagements. Das freiwillige Engagement bleibt aber eine wichtige Stütze in der Angebotslandschaft.“

OKJA ist im Vergleich etwa zur verbandlichen Jugendarbeit eine vor allem beruflich organisierte Arbeit mit jungen Menschen“ (Deinet et al. 2017: 32). Grundlage der Funktionsfähigkeit eines Jugendzentrums ist die öffentliche Förderung und personelle Ausstattung mit (sozial-)pädagogischen Fachkräften. Hierbei kommt kommunalen Jugendämtern eine bedeutende Rolle zu: „Zum einen planen und steuern sie die Angebote in diesem Bereich insgesamt, zum anderen sind sie selbst Träger von Einrichtungen und in diesem Zusammenhang auch Anstellungsträger des Personals in diesen Einrichtungen“ (ebd.: 20).

Die Jugendlichen kommen und gehen, die Aufenthaltsdauer ist variabel und unverbindlich. Das Grundangebot besteht in der Regel in einem offenen Treff, in dem nichtalkoholische Getränke konsumiert werden und die Freizeit mit Tischfußball oder Billard, Reden und Ausspannen verbracht wird. Je nach Ausstattung gibt es weitere Räume, die für spezifische Aktivitäten, wie Tanz oder Musik, genutzt werden können und angeleiteten oder selbstorganisierten Jugendgruppen umsonst und unentgeltlich zur Verfügung stehen (ebd.: 23–28).

Aufgrund der Struktur öffentlich geförderter Jugendzentren werden die formalen Angebote in der Regel von Fachkräften entwickelt. Partizipative Elemente sind dabei unerlässlich, da ohne diese die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme sinkt. Untersuchungen weisen sowohl formale als auch informelle bzw. situative Partizipationsmöglichkeiten nach (ebd.: 163–185; Pilz/Kirndörfer 2022; Schwanenflügel 2015: 68–73). Angebote werden in der Regel mit Jugendlichen, die regelmäßig im Jugendhaus verkehren, besprochen und das Interesse an Teilnahme wird erfragt, verantwortlich geplant aber werden sie von den Fachkräften.

Bei unserem Projekt erfolgte der Zugang zu den Jugendlichen über die Fachkräfte, die als Gatekeeper der Jugendzentren fungieren (siehe Kapitel 3). Entsprechend war die erste Hürde im Austausch mit den Fachkräften zu nehmen. Dies verlief sehr unterschiedlich. Während es Fachkräfte gab, die nach einer gewissen Besprechungszeit den Zugang zu „ihren“ Jugendlichen ermöglichten, war in anderen Situationen ein selbstständiger Zugang zu Jugendlichen eines Zentrums letztlich aufgrund von Differenzen zwischen den Fachkräften im Jugendzentrum und den Wissenschaftler:innen nicht möglich. Der Zugang zu einem Jugendzentrum verläuft also, bezogen auf die Einbindung von Jugendlichen, erst einmal tendenziell selektiv, nicht partizipativ. Es geht um die Verständigung mit den im Jugendzentrum verantwortlichen Sozialarbeitenden als Gatekeeper (Bredenstein et al. 2020: 62–65; Breuer et al. 2019: 226; Eßer et al. 2020: 16). Wenn dieser erste Schritt gelingt, gestaltet sich der Kontakt mit Jugendlichen im Jugendzentrum durchaus unterschiedlich: sei es mit ständiger Begleitung der Fachkräfte, die die Kontakte zwischen Außenstehenden und Jugendlichen kontrollieren, sei es durch Gewährung selbstständiger Kontakte und Verbindungen. Die unterschiedlichen Weisen der Begleitung und des Zugangs scheinen weniger institutionell bedingt als

von der je individuellen Einstellung und der je individuellen Auslegung von Partizipation seitens der Fachkräfte bestimmt zu sein. „Ob, wer, wie, wann und wozu partizipieren kann, ist also bisher in hohem Maß von der jeweiligen Situation und Entscheidung der Fachkraft abhängig“ (Schwanenflügel/Schwerthelm 2021: 994). Insgesamt lässt sich festhalten, dass es seitens der Fachkräfte ein ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich Partizipationsanforderungen gibt, Partizipation in Konzepten von Jugendzentren verankert ist und jugendliche Nutzer:innen stark den Anspruch punktueller Partizipation, weniger aber den der formalen Einbindung und Verantwortung erheben. Die Auslegung von Partizipation aber obliegt den Fachkräften und es gelingt der Offenen Jugendarbeit augenscheinlich nicht, „dass Partizipation im Laufe des Besuchs der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zunimmt“ (Deinet et al. 2017: 184). Ein anders gelagerter „weiter“ Partizipationsbegriff könnte hier einerseits Augen für nichtintendiertes jungdliches Engagement öffnen, andererseits aber auch Partizipationsdefizite in der Offenen Jugendarbeit verdecken (siehe Kapitel 2.1.2).

### *Jugendverbandsarbeit*

In der Jugendverbandsarbeit zeigen sich formal partizipative Elemente deutlicher verankert als in der Offenen Jugendarbeit. Jugendverbände leben von der ehrenamtlichen Aktivität ihrer jugendlichen Mitglieder, sie sind idealtypisch Selbstorganisationen von Jugendlichen, die in Struktur, Zielen und Unternehmungen Autokreationen des autonomen Willens junger Menschen und Ausdruck lebendiger Demokratie und Autonomie sind. Partizipation ist bei ihnen „nicht einfach nur ein Teil der jugendverbandlichen Arbeit, sondern ihr zentrales Konstitutionselement“ (Voigts 2022: 82).

Jugendverbände sind in ihrer Verfasstheit selbstorganisiert, d.h. von ihren Mitgliedern gegründet, verwaltet und verantwortet. Bei einem Jugendverband, in der Regel als Verein organisiert, liegt die Dienst- und Fachaufsicht über das hauptamtliche Personal beim Vorstand. Dieser setzt sich aus ehrenamtlichen Mitgliedern des Verbands, idealtypisch jungen Menschen bis 27 Jahre, zusammen.<sup>14</sup> In der Offenen Jugendarbeit liegt dagegen, sofern sie nicht selbstverwaltet ist, die Verantwortung für die hauptamtlichen Fachkräfte beim Träger, z.B. dem kommunalen Jugendamt. Die Jugendlichen sind in der Offenen Jugendarbeit also nicht zugleich Nutzer:innen und Verantwortliche der Angebote. In Kontrast dazu definiert sich die Jugend-

---

<sup>14</sup> Interessant ist der Befund, dass Jugendverbände umso stärker ehrenamtlich aufgestellt sind, je mehr Fachkräfte sie hauptamtlich beschäftigen können. Sie bieten mehr Aktivitäten und damit Gelegenheitsstrukturen für ehrenamtliches Engagement an und steigern die Attraktivität für ehrenamtliches Engagement dadurch, dass die hauptamtlich Beschäftigten die unattraktiven Verwaltungsaufgaben übernehmen (Gadow et al. 2013: 281f.).

arbeit von Jugendverbänden nach § 12 SGB VIII als „von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“. Selbstorganisation, Mitgestaltung und Mitverantwortung sind Bestandteile ungeschmälerter Partizipation. Kern der Jugendverbandsarbeit ist das Ehrenamt, da Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahren (begründet auch darüber hinaus) zugleich die Mitglieder des Verbands und die Zielgruppe der Angebote darstellen. Selbstorganisierte Ortsgruppen bilden das Fundament der Verbände, ihre Arbeit ist von Jugendgruppenarbeit geprägt: „Als arbeitsfeldtypischer Verwirklichungsraum von Partizipation im Jugendverband wird häufig die Jugendgruppe auf lokaler Ebene [...] hervorgehoben“ (Voigts 2022: 78). Diese Gruppen zeichnen sich durch relative Beständigkeit und Gemeinsinn aus. In der vorliegenden Publikation wird die Aktivität einer Ortsgruppe eines Jugendverbands dokumentiert, die aufgrund dieser Qualitäten während der Corona-Pandemie zusammenhielt und sich produktiv dem Thema Erinnerung widmete (siehe Kapitel 4.1).

Im Ringen um Partizipation gehen die Jugendverbände teils ungewöhnliche Wege, wie sich z.B. bei der Anstrengung zeigt, Selbstorganisationen junger Migrant:innen – wie den Kurdischen Kinder- und Jugendverband KOMCIWAN oder Amaro Drom, eine laut Satzung „interkulturelle Jugendorganisation von Roma und Nicht-Roma“ (Amaro Drom 2017) – an den Strukturen der Jugendverbandsarbeit teilhaben zu lassen, obwohl sie die hochgesteckten formalen Bedingungen, die bspw. bundesweit erfüllt werden müssen, kaum erbringen können. Um im Deutschen Bundesjugendring (DBJR), der Interessenvertretung der Jugendverbände in der Bundesrepublik, Mitglied zu werden und damit vollumfänglich stimmberechtigt zu sein, gelten folgende Voraussetzungen gemäß § 5 der Satzung des DBJR (2019):

(1) Voraussetzungen für die Aufnahme und Zugehörigkeit der Jugendverbände, der Dachorganisationen und Arbeitsgemeinschaften von Jugendverbänden, der Anschlussverbände und der Landesjugendringe zum DBJR sind die Anerkennung der Deklaration der Menschenrechte und das Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen und sozialen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland.

(2) Voraussetzungen für die Aufnahme und Zugehörigkeit der Jugendverbände zum DBJR sind darüber hinaus: mindestens 25.000 Mitglieder; bei Dachorganisationen und Arbeitsgemeinschaften von Jugendverbänden gilt dies bezogen auf die Gesamtheit der Mitglieder ihrer Mitgliedsverbände und öffentliche Betätigung in der Mehrheit der Bundesländer.

- (3) Für Jugendverbände, die einem Gesamtverband angehören, ist Voraussetzung, dass sie sich auf der Grundlage einer eigenen Jugendsatzung betätigen und die Fähigkeit zur unabhängigen Entscheidung haben.

Insbesondere die Voraussetzungen, die in § 5 Abs. 2 der Satzung des DBJR formuliert sind, sind gerade für neue Verbände oder Verbände, deren potenzielle Mitglieder bundesweit nicht gleichmäßig verteilt sind, schwer zu erfüllen. Insbesondere Selbstorganisationen junger Migrant:innen sind beispielsweise aufgrund lokaler Zuzugs- und Verteilungsgeschichte sowie politischer Atmosphären in manchen Bundesländern stark, in anderen kaum oder gar nicht vertreten. Um diese Benachteiligung auszugleichen, haben Jugendverbände verschiedene Modelle, z.B. Tandemkonstruktionen, erprobt, um Migrant:innenjugendselbstorganisationen (MJSO) am Jugendverbandssystem partizipieren zu lassen. So hat die djo – Deutsche Jugend in Europa einen eigenständigen innovativen Weg gewählt, um auch kleineren Jugendorganisationen von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte organisatorische Teilhabe zu ermöglichen. 1951 als Verband der Vertriebenenjugend gegründet und seit 2000 für MJSO geöffnet, nimmt sie kleinere Verbände Jugendlicher mit Migrationsgeschichte als eigenständige Organisationen unter ihrem Dach auf. Die djo definiert sich laut Satzung als Dachverband. MJSO gliedern sich als djo-Bundesgruppen in den Dachverband ein, behalten aber ihre selbstständige Vereinsstruktur bei (djo 2022). Damit wurde eine Lösung gefunden, institutionell exkludierende Hürden durch organisatorische Verbandsveränderung zumindest teilweise zu überwinden und breitere Partizipation zu ermöglichen. Mit der Soziologin Birgit Jagusch (2011: 431) könnte diese Einbindung von MJSO bzw. Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „Empowerment durch Teilhabe“ bezeichnet werden.<sup>15</sup>

Ausgehend von obigen Skizzen zur Bedeutung partizipativer Elemente in der Offenen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und aktivistischen jugendlichen Selbstorganisationen soll im Folgenden ein kritisches Verständnis von Partizipation erarbeitet werden. Dabei wird Partizipation nicht statisch an formale Prozeduren gebunden und der Teilhabegrad nach Stufenmodellen standardisiert gemessen, sondern der Eigensinn der Teilhabegestaltung seitens Jugendlicher wird respektiert und Teilhabeformen werden aufgenommen, die quer zum herkömmlichen Verständnis von Partizipation liegen. So kann z.B. auch punktuelles und sprunghaftes Engagement als reale und legitime Teilhabep Praxis gelten.

---

15 Siehe zur Thematik von Partizipation, Empowerment und Verstellung von Teilhabe in der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit auch Benbrahim/Seng 2023; Bonus et. al. 2021; Seng/Warrach 2020.

### 2.1.2 Kritik am formalen Partizipationsbegriff – zur Bestimmung eines subjektorientierten und prozessoffenen Partizipationsverständnisses

Partizipation kann allgemein „als Aushandlungsprozess zweier oder mehrerer Personen unter Wahrung der Autonomie jedes einzelnen verstanden werden“ (Hobi/Pomey 2013: 128). Diese sehr allgemeine Bestimmung wird in der umfangreichen Debatte über Partizipation immer stärker formal präzisiert und eingegrenzt. So bedeutet Partizipation nach den Sozialpädagoginnen Gaby Straßburger und Judith Rieger,

an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht. Diese Definition grenzt Partizipation von Formen der Beteiligung ab, bei denen die Meinung der Mitwirkenden keine Auswirkung auf das Ergebnis einer Entscheidung hat oder bei denen nicht sicher ist, dass ihre Meinung in den Entscheidungsprozess einfließt (Straßburger/Rieger 2019a: 230).

Mit Bezug auf das Modell einer Partizipationspyramide oder Partizipationsleiter (siehe unterschiedliche Modelle z.B. bei Hobi/Pomey 2013: 126; Straßburger/Rieger 2019b; Wolff 2016: 1053–1056) wird nur dasjenige Verfahren als partizipativ bezeichnet, bei dem die Meinungen und Interessen aller Beteiligten gleichermaßen berücksichtigt werden. Aus dieser Bestimmung folgt notwendig die formale Vereinbarung und Regelung der Form und Reichweite der Mitbestimmung. Dabei ist das Bemühen zu beachten, dem Prinzip der Partizipation ein deutliches Kriterium zur Unterscheidung zwischen realer Partizipation und Schein-Partizipation an die Hand zu geben. Da der Begriff der Partizipation mittlerweile in keinem Einrichtungskonzept oder Leitfaden der Kinder- und Jugendhilfe fehlen darf, ist es notwendig, Partizipation von unzureichender sozialer Teilhabe abgrenzen zu können. Diese Formalisierung und Verrechtlichung führt jedoch zu einer begrifflichen Engführung von Partizipation, die sie vor allem über prozedurale formale Verfahren definiert, die etablierte Formen der Teilhabe reproduziert. Daran wird mittlerweile mit einem erweiterten Begriff von Partizipation Kritik geübt. Bereits 2015 kritisiert die Erziehungswissenschaftlerin Larissa von Schwanenflügel die Engführung des Partizipationsbegriffs, die zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen und Defizitzuweisungen an Jugendliche, die nicht in formalen Strukturen partizipieren, beiträgt. Empirisch belegt sie, „dass ein enges, formales Verständnis von Partizipation weder den Jugendlichen noch der Komplexität von Partizipationshandeln gerecht wird“ (Schwanenflügel 2015: 266). Die Erziehungswissenschaftler:innen

Chantal Munsch und Falko Müller (2021: 11) schließen sich dieser Kritik an, wenn sie schreiben:

Wir teilen die Beobachtung, dass der Diskurs in weiten Teilen der (sozial-)pädagogischen Praxis von einem vergleichsweise engen Partizipationsbegriff geprägt ist [...], der auf ‚klassischen‘ Vorstellungen von politischer Beteiligung beruht und stark das Formale sowie methodische Fragen fokussiert. Partizipation reduziert sich hier vor allem auf Momente des Beteiligt-Werdens, auf Inszenierungen und Veranstaltungen mit partizipativem Charakter.

Sie nennen diese Art der Partizipation „Partizipation als Programm“ (ebd.). In Kontrast dazu wollen sie „ein Begriffsverständnis herausarbeiten, das Partizipation in unterschiedlichsten Äußerungsformen und Praktiken auch jenseits veranstalteter Formate und intendierter Zielsetzungen zu erkennen vermag und das zugleich die mit Partizipation verbundenen widersprüchlichen Aspekte, wie etwa soziale Ausschließung und Begrenzungen, einbezieht.“ (ebd.: 12). Damit soll „eine Reduktion von Partizipation auf das Formale ebenso wie die Tendenz, Ambivalenz zugunsten eindeutiger Definitionen von Partizipation einseitig aufzulösen“ (ebd.), vermieden werden. Je nach Kontext stelle sich partizipatives Verhalten unterschiedlich dar. Die unterschiedlichen konkreten Interaktionen von Jugendlichen im Rahmen von Gruppenprozessen werden als Teilhabeformen bestimmt. Auch Verweigerung innerhalb von Gruppen und Institutionen müsse als partizipativer Akt gedeutet werden, mit dem versucht wird, nach eigenen Bedingungen am Gruppenprozess oder institutionellen Geschehen teilzunehmen. Es stehe nicht von vorneherein fest,

ob eine Tätigkeit ‚partizipativ‘ ist. Vielmehr gewinnt sie erst in den konkreten Beziehungen zwischen den Beteiligten, dem Gegenstand (dem, was ‚von Belang‘ ist, worauf sich das Tun der Beteiligten bezieht) und der Gemeinschaft bzw. der Praxis des ‚kollektiven Zusammenlebens‘ eine Bedeutung als partizipative oder politische Praxis (ebd.: 23).

Mit diesem Verständnis von Partizipation sollen

auch die alltäglichen Auseinandersetzungen um Teilnahme und Teilhabe sichtbar [werden], mit denen Akteur\_innen versuchen, innerhalb der, aber auch im Widerspruch zu den gegebenen ‚Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse[n]‘ [...] zurechtzukommen. Widerspenstige Praktiken können somit als Strategien der Herstellung und Ermöglichung von Partizipation zu eigenen Bedingungen verstanden werden (ebd.: 31).

Hier wird „*Partizipation von den Jugendlichen, nicht von der Institution her gedacht*“ (Schwanenflügel 2018: 13, Hervorhebung im Original). Diese Umkehrung des Blicks von der Jugendarbeit weg zu den Jugendlichen hin, die Erfassung der subjektiven Bedeutung und Gestaltung von Teilhabe entspricht dem Anliegen partizipativer Forschung, nämlich nicht herrschaftsförmige Strukturen und Sinnformen sichtbar und deutungsmächtig zu machen, und kommt der Realität jugendlicher Partizipation in der Jugendarbeit erheblich näher als formale demokratietheoretische Partizipationsbestimmungen, die als vorgegebene Messlatte letztlich nur soziale Ungleichheiten in der Jugend(verbands)arbeit reproduzieren. Diese Subjektorientierung in den Partizipationsansätzen unterstützt insbesondere Jugendliche, die als minorisierte oder migrantisierte Jugendliche wiederholt erfahren, Objekte und nicht Subjekte dominanzgesellschaftlicher Diskurse, so auch des Erinnerungsdiskurses, zu sein.

## **2.2 Teilhabe- und Teilnahmemechanismen in der Erinnerungskultur der deutschen Migrationsgesellschaft**

Vor dem Hintergrund der Entwicklung zur und Anerkennung als Migrationsgesellschaft sowie aktueller geschichtsrevisionistischer Tendenzen in Teilen von Politik und Gesellschaft erhält die Frage, wie sich gesellschaftliches Erinnern verbunden mit gesellschaftlichen Veränderungen im Laufe der Zeit wandelt, in Deutschland eine besondere Aktualität. Der Kampf um Erinnerung ist nicht selbstreferenziell, sondern Bestandteil der Frage nach Sozialität, Solidarität, politischer Organisation und Gerechtigkeit einer Gesellschaft. Dieser wird in unterschiedlichen Kontexten mit vielfältigen Praktiken geführt. Unter anderem zählen dazu die zivilgesellschaftlichen Initiativen, die einen Gedenkort, ein Museum oder Dokumentationszentrum auf- bzw. ausbauen, die Graswurzel-Organisationen, die über ihre Vereins- und Verbandsstrukturen eigene Geschichten weitergeben, staatlich geförderte Einrichtungen, die Vermittlungsarbeit konzeptualisieren und anbieten, z.B. pädagogische Praxis innerhalb und außerhalb eines festen (historischen) Ortes. Diese strukturelle Vielfalt ist das Ergebnis von Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen, die bis heute maßgeblich von marginalisierten Mitgliedern der Gesellschaft errungen wurden. Inwiefern finden sich die Geschichten der nicht-privilegierten Menschen, die von politischer Gewalt, Repression und struktureller Diskriminierung betroffen sind, im gesamtgesellschaftlichen Narrativ wieder? Wie lassen sich diese Prozesse der Inklusion weiter vertiefen? Dies sind die zentralen Fragen der Partizipation bzw. Teilhabe- und Teilnahmemechanismen in den erinnerungskulturellen Praktiken der deutschen Migrationsgesellschaft.

Bezüglich der Erinnerungspolitik und in Relation zu ihrer meist anvisierten identitätsstiftenden Funktion ist zu untersuchen, inwiefern eine Gesellschaft die eigene Vergangenheit mit glorreichen Narrativen und/oder verzerrten Bildern konstruiert (vgl. Bauer 2020b; Gensburger/Lefranc 2020: 4–6) oder doch (selbst-)kritische Perspektiven entwirft. Dazu gehört auch die Frage, wie solche Geschichtsnarrative mit individuellen Erfahrungen und Erlebnissen sowie weiteren kollektiven Geschichtsbildern bzw. Gedächtnissen verbunden (Rothberg 2021) bzw. von diesen angefochten (*contested*) werden (Hodgkin/Radstone 2012). In den vergangenen Jahren wurde darüber hinaus auch die Verknüpfung der Erinnerungspolitik mit Staatsbürgerschaftskonzepten (Doughan 2018), Migrations-, Integrations- und Diversitätsvorstellungen (Özyürek 2023) sowie der Bildungspraxis (Messerschmidt 2012) erforscht und intensiv diskutiert. Aus diesem Blickwinkel lassen sich auch die erinnerungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte bezüglich der marginalisierten Teile der Gesellschaft diskutieren: Das sind aktuell diejenigen, die als wichtige Rezipient:innen der pädagogischen Erinnerungsarbeit von den institutionalisierten Settings adressiert werden, wie z.B. die migrantischen und migrantisierten Jugendlichen. Dieser Blick bietet auch Anknüpfungspunkte, um die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei den Erinnerungspraktiken zu reflektieren.

Die Diskussion über die Mechanismen und Dynamiken der Partizipation in der Erinnerungsarbeit in Deutschland findet dabei parallel in zwei Bereichen statt: a) in den gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen (d.h. unterschiedliche Gruppen erschaffen, bestimmen und gestalten ihre Erinnerungsräume durch politische Kämpfe mit) und b) in der mit unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführten pädagogischen bzw. pädagogisierten Praxis vor Ort, z.B. an einem historischen Ort, in der Schule oder im Jugendzentrum (d.h. Gestaltungsmöglichkeiten erscheinen möglicherweise als Bestandteile solcher pädagogischer Erinnerungspraxis). Diese beiden Bereiche können voneinander getrennt, aber auch z.B. durch den Aspekt der Partizipation miteinander verbunden diskutiert werden, wie sich in der Schwerpunktsetzung dieser Studie zeigt. Dabei können wir erinnerungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen als einflussgebenden Rahmen für die Arbeit vor Ort bzw. der jeweiligen Organisation betrachten. Dazu gehören zudem die aktuellen Diskussionen in Bezug auf die postkolonialen und postmigrantischen Geschichten, die den postnationalsozialistischen Rahmen (Messerschmidt 2012) der Erinnerungskultur in Deutschland weiterentwickeln. Im Folgenden werden diese Aspekte mit einem besonderen Fokus auf die Fragen der Partizipation reflektiert.

## 2.2.1 Die gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Erinnerungslandschaft

Die Erinnerungskultur mit ihren Institutionen, z.B. Gedenkstätten und zivilgesellschaftlichen Initiativen, die Erinnerungspraktiken in unterschiedlichen organisatorischen Settings gestalten, verändert sich über die Zeit (vgl. Georgi et al. 2022). Sie ist genauso offen für gesellschaftspolitische Einflüsse wie jedes andere soziale Phänomen und ändert sich durch die Kultur- und Bildungspolitik oder wandelnde Gegenwartsbilder gesellschaftlicher Gruppen. Die Institutionalisierungswelle durch staatliche, gesetzlich verankerte Fördermaßnahmen, welche die Erinnerungskultur in Deutschland seit circa drei Dekaden prägt, hat dabei umfassende Auswirkungen auf die Weiterentwicklung und den heutigen Zustand (vgl. Gensburger/Lefranc 2020).

Einer der wichtigsten Schritte in diese Richtung war der Beschluss der Bundesregierung aus dem Jahr 1999 zur „Konzeption der künftigen Gedenkstättenförderung des Bundes“ (Deutscher Bundestag, Drucksache 14/1569), die 2008 aktualisiert wurde (Deutscher Bundestag, Drucksache 16/9875; vgl. Garbe 2022).<sup>16</sup> Mit diesem Beschluss wurden die Rahmenbedingungen für eine unbefristete Förderung der Gedenkstätten – zu nationalsozialistischen Verbrechen und DDR-Unrecht – durch Bund und Länder festgelegt, wodurch eine erste Antwort auf die Wie-Frage der Institutionalisierung gegeben wurde. Das Regierungsdokument führt acht Gedenkstätten und zwei Denkmäler auf – das Denkmal für die ermor-

---

16 Die Bundesregierung der 20. Legislaturperiode, die 2021 begann, nahm sich vor, die Gedenkstättenkonzeption des Bundes zu aktualisieren, wie Detlef Garbe in seinem Artikel beschreibt und die Erwartungen ausformuliert. Während diese Zeilen verfasst wurden, wurde der durch das Büro der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien verfasste Entwurf bekannt, der auch die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte, Migrationsgeschichte und Demokratiegeschichte institutionell fördern wollte. Diesen Entwurf kritisierten die Gedenkstätten zur NS-Diktatur und zum SED-Unrecht aufgrund der möglichen Verschiebung des Grundsatzes der Erinnerungspolitik von der Aufarbeitung der staatlich organisierten Oppression und Gewalt weg zu einer Mischung mit Erinnerung an rechte Gewalt und Demokratisierungsprozesse in der BRD. Es wurde befürchtet, die Grundidee der Gedenkstättenkonzeption werde entschärft, die auf der kritischen Erinnerung und Beleuchtung unterschiedlicher Facetten staatlich organisierter politischer Gewalt beruht, weswegen auch die Gedenkstätten das Themenfeld des Kolonialismus und Kolonialrassismus durchaus passend fänden. Zudem stellte sich die Frage, wie mit der knappen Finanzierung auch noch die neuen Felder der Gedenkstättenarbeit bearbeitet werden sollten. Der Entwurf wurde daraufhin überarbeitet und die Gedenkstätten wurden zu Gesprächen eingeladen, um die aktualisierte Gedenkstättenkonzeption bis Herbst 2024 fertigzustellen (siehe: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/rahmenkonzept-erinnerungskultur-roth-100.html>; <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/gedenkstaetten-konzept-bundesregierung-100.html> [Zugriff: 26.08.2024]). Am 11. November 2024 fand im Bundestagsausschuss für Kultur und Medien eine öffentliche Anhörung von Sachverständigen zum neuen Entwurf statt, der „wieder die Diktaturgeschichte ins Zentrum“ stelle (<https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2024/kw46-pa-kultur-gedenkstaettenkonzeption-1026548> [Zugriff: 22.12.2024]).

deten Juden Europas und die Gedenkstätte Berliner Mauer (Bernauer Straße) –, die damals teilweise noch (aus-)gebaut wurden. Dass manche dieser hochprofessionalisierten und großen Einrichtungen in diesem Prozess Lernorte wurden (Haug 2015: 60–64), beruht bereits auf langjährigen politischen Kämpfen, die die Überlebenden des Nationalsozialismus und zivile Initiativen führten.<sup>17</sup> Die Eigendynamiken dieser sozialen Bewegungen, die quasi Erinnerungsbewegungen waren, und ihre Konstruktion und Organisation zeigen, dass es in den 1950er und 1960er Jahren grundsätzlich um das Gedenken und die Anerkennung der Betroffenheit ging (vgl. Neumann-Thein et al. 2022), während in den 1980er Jahren um das Mitspracherecht bei der Erinnerungs- und Geschichtspolitik gerungen wurde, die eine Zeitlang von Adenauers Vergangenheitsbewältigung und dann von der Konjunktur des Kalten Krieges beherrscht wurde. Dem stand die von der DDR staatlich organisierte antifaschistische Gedenkkultur gegenüber, die sich insbesondere in drei großen KZ-Gedenkstätten – Buchenwald, Ravensbrück und Sachsenhausen – realisierte (Reuschenbach 2015). Obwohl die frühe Institutionalisierung der Gedenkstätten ein positiver Schritt in Richtung kritischer Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen war, fußte das DDR-Narrativ auf einer signifikanten Externalisierung „der Verantwortung“ und Abgrenzung von der unmittelbaren Geschichte sowie dem westlichen Nachbarn (Hammerstein 2007). Dieser Transfer der ideologischen Positionierung in die gesellschaftliche Erinnerungspraktik, z.B. in Form von Gedenktreffen der Jugendorganisationen an den historischen Orten (Reuschenbach 2015), führt zu der Frage, inwiefern diese Erinnerungspolitik Raum für zivile Auseinandersetzungen mit der Geschichte freigab bzw. ob sie möglich waren (vgl. Begrich o.J.: 22).<sup>18</sup> In

---

17 Es ist eine wichtige politische Frage, inwiefern solche Förderbeispiele für die existierende Gedenkstättenlandschaft in Deutschland generalisiert werden können. Während die Mehrheit der historischen Orte – hier spezifisch in Bezug auf die nationalsozialistische Geschichte – verschiedene Förderstrukturen hinter sich haben, werden sie überproportional nicht so umfassend gefördert wie die Vorzeigeprojekte, die in den Gedenkstättenkonzepten aufgeführt werden. Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) sind in ihrer Datenbank „Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus“ (<https://www.bpb.de/themen/holocaust/erinnerungsorte/> [Zugriff: 26.08.2024]) 456 Erinnerungsorte, davon 192 Gedenkstätten, aufgelistet. Diese Zahl ist jedoch etwas irreführend, da auch Mahnmale darunter zu finden sind wie die „Neue Wache“ in Berlin, die über keine weitere institutionelle Struktur verfügen, oder Jüdische Museen, die nicht unbedingt bzw. nicht nur als Stätten der Dokumentation von NS-Verbrechen, sondern als Kultureinrichtungen zur jüdischen Geschichte und Gegenwart am jeweiligen Ort zu verstehen sind. Ein kritischer Blick würde darüber hinaus zwischen den Orten, die feste Fördersätze z.B. für pädagogische Arbeit, Forschung, die Installation von Sonder- und Dauerausstellungen sowie Archivarbeit erhalten, und den Orten, die aufgrund ehrenamtlichen Engagements ihre Funktion erfüllen, unterscheiden (vgl. Yetkin 2022: 457f.).

18 Laut der Historikerin Jenny Wüstenberg (2017: 206–261) kamen nach dem Fall der Mauer die Aktivist:innen der DDR mit Aktivist:innen der Erinnerungsbewegungen in der BRD intensiv in Kontakt und übernahmen Praxen ihrer Gedenkstattengeschichte zur Aufarbeitung des SED-Unrechts.

der BRD wiederum stießen die Erinnerungsbewegungen teilweise auf Ablehnung und Ignoranz seitens der zeitgenössischen Politik und Gesellschaft. Ein Beispiel sind die Anstrengungen des Auschwitzüberlebenden, Historikers und Publizisten Joseph Wulf, der sich bis zu seinem Tod im Jahr 1974 für die Gründung eines Dokumentationszentrums im heutigen Haus der Wannsee-Konferenz einsetzte, das erst in den 1980er Jahren angegangen und 1992 schließlich realisiert wurde (Kühling 2016). Teilweise wurden aber doch weitere Mitstreiter:innen erreicht und dadurch wurde gesamtgesellschaftliche Bedeutung gewonnen, wie im Fall des Dokumentationszentrums Topographie des Terrors (Wüstenberg 2017). Allerdings bedeutete die erhöhte Sensibilisierung keineswegs, dass die NS-Gedenkstätten unmittelbar ein „staatliches Projekt“ geworden wären. „Von Überlebenden und zivilgesellschaftlichen Akteuren erkämpft, existierten sie bis 1990 unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene und wurden von Ländern, Kommunen oder privaten Vereinen mehr schlecht als recht unterhalten“, beschreibt die Sozialwissenschaftlerin Cornelia Siebeck die Lage vor dem Mauerfall (2015: 21) und weist zugleich darauf hin, dass dieser Zeitraum heutzutage trotzdem als „Erfolgsgeschichte“ rezipiert wird (ebd.: 38–41).

Ein signifikanter Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist, dass diese Bewegungen durch ihre Arbeit und ihre eigenen Strukturen die Fragen zur zivilen Teilhabe und Teilnahme an dem Geschichtsnarrativ schon seit der Nachkriegszeit aufwarfen. Dabei war das vorrangige Thema die gerechte Anerkennung der politischen Massengewalt und – auf diesem Wege – die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anstelle einer affirmativen Erzählung und deutscher Opfernarrative bzw. der „Selbstviktimisierung“ (Hammerstein 2007; Siebeck 2015). Das Engagement der Zivilbevölkerung war für die Erinnerungsarbeit ab den 1970er Jahren ausschlaggebend. Dafür wurden eigene aktivistische Beteiligungsstrukturen mit dem Fokus auf die Lokalitäten – auch *microhistory* (Ginzburg 1993; Levi 2001) genannt, als Betrachtung des alltäglich-Gewordenen unter dem NS-Regime in kleinerem, begrenztem Ausmaß – und die lebensweltlichen Bezüge geschaffen (vgl. Siebeck 2015: 28-30). Für die Aktiven war es Zeit, die historische Erzählweise bottom up zu gestalten (Reichling 2015: 69–71). Diese Erinnerungspraktiken manifestierten sich auch methodisch, z.B. durch „Grabe, wo du stehst“ (Haug 2015: 34–39). Dieser gemeinsam gestaltete Akt des Erinnerns, praktiziert noch heute in unterschiedlicher Art und Weise von engagierten (jungen) Menschen, bedeutete auch neue Politisierungs- und Sozialisationsräume (siehe Kapitel 4 und 5).<sup>19</sup> Die Effekte dieser erinnerungskulturellen Umbruchsepoche können in den heutigen institutionellen Strukturen nachverfolgt werden, z.B. in ihren Trägerschaften oder in den kleinen Gedenkstätten sowie lokalen Geschichtsinitiativen. Dementsprechend

---

19 Die empirischen Materialien, u.a. die semistrukturierten Interviews, die im Rahmen des Projektes PEPiKUm mit jungen Menschen zwischen 14 und 27 Jahren durchgeführt wurden, bieten Einblicke in solche Jugendbewegungen, -milieus und -gruppenkontexte, die sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen.

lässt sich die Geschichte der deutschen Erinnerungskultur als eine Geschichte der zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit und der Partizipation an der (kritischen) Narrativbildung für die Gesamtgesellschaft von heute und morgen lesen.

So stellt sich parallel die Frage, was durch die Institutionalisierung eventuell auch verloren ging bzw. wie sich die staatliche Beteiligung auf die zivile Partizipation auswirkte. Siebeck (2015: 41) berichtet davon, dass durch diese Transformation der Rahmenbedingungen die erinnerungspolitischen Entwicklungen „kaum mehr öffentlich diskutiert, sondern hauptsächlich innerhalb eines begrenzten Milieus aus Politikern und Politikerinnen sowie Expertinnen und Experten verhandelt werden“. Die Expertise, die dann nachgefragt wurde, besetzte den Raum der zivilen Beteiligung und die Bewegungsstruktur wurde im Laufe der Institutionalisierungswelle schwächer. Dies war aber keine Destruktion mit Absicht, sondern eine Transformation in Trägerschaften der Erinnerungsinstitutionen und eine Professionalisierung durch neu geschaffene Verwaltungsstrukturen, in die die bundesstaatlichen, regionalen und städtischen Repräsentant:innen inkludiert wurden. Die negativen Konsequenzen davon sind mittlerweile in den kleinen Gedenkstätten zu spüren: Der Pool der Engagierten schrumpft parallel zum sinkenden öffentlichen Interesse an Erinnerungsbewegungen immer weiter (Rotsch/Schuler 2021). Denn mit der Transformation fiel auch die Funktion als Sozialisationsinstanz, die diese Erinnerungsbewegungen hatten, teilweise bzw. schrittweise weg. Dabei ist wichtig zu unterstreichen, dass die beiden staatlichen Dokumente aus den Jahren 1999 und 2008, die die Institutionalisierung rahmen und organisieren, an unterschiedlichen Stellen anerkennend auf die Bedeutung der Zivilgesellschaft hinweisen und von einem „Neben- und Miteinander von ehrenamtlicher und professioneller Arbeit [...] sowie individuellem und kollektivem Engagement“ sprechen (Deutscher Bundestag Drucksache 14/1569: 3). Daher ist zu fragen, ob diese Widersprüchlichkeit – auf der einen Seite Anerkennung und Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und auf der anderen Seite das Ersetzen der Partizipation durch Expertisen und Politiker:innen – ein integraler Bestandteil oder einfach eine Begleiterscheinung der Institutionalisierungsmaßnahmen war.<sup>20</sup> Die Soziologin Lea David (2017: 298) ar-

---

20 In diesem Kapitel wird bei der Diskussion von Institutionalisierung und gesellschaftlicher Partizipation der Fokus auf die Erinnerungspraktiken in Bezug auf den Nationalsozialismus und die spätere Aufarbeitung der kolonialen und migrantischen Vergangenheit sowie deren Verwobenheit(-en) gelegt. Die deutsche Migrationsgesellschaft macht seit dem Mauerfall aber auch in einem anderen erinnerungskulturellen Kontext wichtige Institutionalisierungserfahrungen, nämlich in der Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte. Die von den Enquete-Kommissionen ab 1992 skizzierten Rahmungen (Haug 2015: 39f.; Siebeck 2015: 36–39) hatten großen Einfluss auf das nationale Geschichts- und Wir-Narrativ (Papendick et al. 2020: 7; Rees et al. 2019: 6) und führten zur Professionalisierung von Museen (für die Gedenkstättenkonzeptionen des Bundes, siehe: Deutscher Bundestag Drucksache 14/1569; Deutscher Bundestag Drucksache 16/9875) und zu transnationalen Kooperationen (Jones 2022).

gumentiert in ihrem Artikel über die Standardisierung im Gedenken, in dem sie sich mit der Landschaft der internationalen *memorialization policies* und ihrer Rahmung durch Menschenrechtssysteme beschäftigt, folgendermaßen: „[T]he cumulative and coercive bureaucratic nature of the human rights regime tends to homogenize and monopolize the ways we are permitted to frame and remember our past.“ In diesem Zusammenhang weist sie auch auf die Problematik einer psychologisierenden Deutung der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hin (ebd.: 309–314; David 2020a: 9), indem die gesellschaftlichen Verarbeitungsformen auf der Policy-Ebene mit individuellen Erinnerungsweisen quasi gleichgesetzt werden und die Heilung betont wird. So kommt David zu dem Punkt, dass die Standardisierung der Erinnerungsarbeit amorphe und komplexe Akteur:innenschaften aus der Geschichte ausklammert: „This tendency to universalize victims as a special kind of people serves the human rights agenda to depoliticize victims and define them as ahistorical, universal humanitarian subjects“ (David 2017: 315).

Unter Berücksichtigung dieser Argumente stellt sich die Frage, inwieweit die institutionalisierte Erinnerungsarbeit eine Politisierung unterschiedlicher Teile der Gesellschaft fördert. Während die Arbeit in dezentralisierten institutionellen Settings durchaus die politische Akteur:innenschaften der Opfergruppen in der Vermittlungsarbeit wahrnimmt, beobachten wir auf der politischen Ebene Versuche zur Entpolitisierung des Erinnerns. Zivilgesellschaftliche Vereinigungen, wie der Opferverband VVN-BdA (Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes – Bund der Antifaschistinnen und Antifaschisten), die die Erinnerung mit ihrer politischen Bedeutung praktizieren, werden dabei degradiert.<sup>21</sup> In Bezug auf die entpolitisierte Erinnerung, die in Europa und im Westen im politischen Diskurs weitverbreitet ist, argumentiert der Historiker Enzo Traverso (2007: 71): „[D]ie Gefahr besteht nicht darin, die Shoah zu vergessen, sondern die Erinnerung an sie zu missbrauchen, sie einzubalsamieren, in Museen einzusperren und ihr kritisches Potential zu neutrali-

---

21 Das Plenarprotokoll des Bayerischen Landtages zu Dringlichkeitsanträgen von Grünen und SPD zur Einstellung der Beobachtung der VVN-BdA durch den bayerischen Verfassungsschutz versinnbildlicht die Konfliktlinie auf der sogenannten „Hufeisentheorie“ und zeigt ihre Operationalisierung bei Debatten bezüglich der Erinnerung, was – mit oder ohne Absicht – zur Depolitisierung des kollektiven Gedächtnisses und der Akteur:innenschaften führt. Die Argumente der Parteien wie CSU, FDP und Freie Wähler gegen die Anträge ähneln sich darin, dass sie die NS-Verbrechen verurteilen und gleichzeitig die komplexen Akteur:innenschaften ab der Nachkriegszeit inakzeptabel finden. Aspekte wie Gewaltenteilung und Schutz des demokratischen Systems und der Verfassung stellen sie dabei in ihren Redebeiträgen in den Vordergrund, in denen sich die Position der politischen Mitte herauskristallisiert. Dabei stellt sich die Frage, welche Art von Teilhabe toleriert wird und welche nicht (siehe: [https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage\\_WP18/Protokolle/18%20Wahlperiode%20Kopie/18%20WP%20Plenum%20Kopie/036/036\\_PL\\_009\\_gemeinsamer\\_auf-fuf-5315.pdf](https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Protokolle/18%20Wahlperiode%20Kopie/18%20WP%20Plenum%20Kopie/036/036_PL_009_gemeinsamer_auf-fuf-5315.pdf) [Zugriff: 06.09.2024]).

sieren, oder schlimmer noch, sie apologetisch als Stütze der aktuellen Weltordnung zu benutzen.“

Die aktuelle Formation der Erinnerungslandschaft, die sich seit den späten 1990er Jahren im Auf- und Ausbau befindet, schränkt zudem die Idee der Weiterentwicklung teils auf die Möglichkeiten der staatlichen Förderung ein. Diese wirkt sich hemmend auf die Teilhabe und Teilnahme lokaler Akteur:innen aus, da die Institutionen durch die Förderung nicht mehr auf das lokale Umfeld begrenzt sein sollen. Infolgedessen gestaltet eine geringere Zahl der Institutionen das Feld der Erinnerungsarbeit durch überregionale und internationale Kooperationen, während die kleineren Einrichtungen auf das Engagement der Bevölkerung vor Ort angewiesen bleiben.<sup>22</sup> Basierend auf Dokumentenanalysen oder vereinzelt Erfahrungenberichten von Insidern (vgl. Garbe 2005; Knigge 2010; Reichling 2015; Siebeck 2015; oder auch, die Debatten um die Migrationsgesellschaft betrachtend: Gryglewski 2018; Kössler 2019), wurde die Partizipationsfrage bereits diskutiert. Es fehlen jedoch elaborierte empirische Studien, die diesen Transformationsprozess von Erinnerungsbewegungen hin zu Erinnerungsinstitutionen rekonstruieren.<sup>23</sup>

### 2.2.2 Irritation und Bereicherung durch postkoloniale und postmigrantische Realitäten – Rassismus als Erfahrung und Erinnerung

Zu diesem Transformationsprozess zählen auch die Debatten über Kolonialismus im Verhältnis zum Nationalsozialismus, über koloniale Gewalt und Genozide im Verhältnis zum Holocaust. Darüber hinaus beanspruchen die Differenz- und Gewalterfahrungen der migrantischen und migrantisierten Communitys und rassifizierten Gruppen in den beiden deutschen Staaten einen angemessenen Platz in den öffentlichen und erinnerungskulturellen Debatten (Lierke/Perinelli 2020; Nobrega et al. 2021). Der Blick in diese Verflechtung der postkolonialen, postnationalsozialistischen und postmigrantischen Verhältnisse würde zum einen die Gegenwärtigkeit verschiedener Systeme der Erinnerungskultur und -arbeit in den Blick rücken, die trotz der zunehmenden Institutionalisierung vorhanden sind (vgl. Garbe 2022: 9). Zum anderen würde dieser Fokus stärker die Wahrnehmung der Ver-Anderten

---

22 Demgegenüber ist kritisch zu diskutieren, ob die Partizipation von marginalisierten Gruppen, wie z.B. Menschen mit Behinderung, in der Gestaltung der Tools, Ausstellungen und Vermittlungskonzepte ohne diese Art der Institutionalisierung im Erinnerungsregime entsprechend dem Fokus möglich gewesen wäre (vgl. Gryglewski et al. 2021), den die internationale Behindertenrechtsbewegung (*disability rights movement*) auf die Handlungsmacht der Subjekte und die Mitsprache für Zugänge zum gesellschaftlichen Leben legt.

23 Die Studie von Jenny Wüstenberg (2017) ist dabei ein gutes Gegenbeispiel, das mit der Methode der Oral History arbeitete.

berücksichtigen (vgl. von Unger 2022) und ihre Rolle in der professionalisierten Erinnerungskultur kritisch hinterfragen.<sup>24</sup>

Eine gewisse Widerspiegelung, quasi eine Übersetzung der Erinnerungsbewegungen erfolgte da, wo es um die Auseinandersetzung mit der postkolonialen und postmigrantischen Geschichte Deutschlands geht. Es wurden Stimmen für Gleichberechtigung, für mehr Teilnahme und Teilhabe, für zunehmende Mitbestimmung bei der Ausgestaltung des gesellschaftlichen Narrativs seitens der Ver-Anderten laut. „Die Gesellschaft scheitert nicht an der Migration – sondern post-migrantisch: am Umgang mit der Gleichheitsfrage, die durch die Migration pars pro toto gestellt wird. Der Kampf um gleiche Rechte, um Anerkennung, Chancengleichheit und Teilhabe wird heutzutage über die Migrationsfrage geführt. Die Migrationsfrage ist somit zur neuen sozialen Frage unserer Zeit geworden“, so die Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan (2021: 215f.) zum Begriff bzw. Konzept der Postmigration. Die Frage der Gerechtigkeit in der Gegenwart wird durch die Rekonstruktion der historischen Ungerechtigkeit und ihrer Kontinuität thematisiert, indem sich die Aktiven nicht nur antirassistisch organisieren, sondern für ihre Geschichten ein Geschichtsbewusstsein in der Gesamtgesellschaft einfordern. Daher können wir von einer – temporal gesehen – ungleichzeitigen Reflexion in der Geschichte der Erinnerungskultur sprechen. Die postkolonialen und postmigrantischen Erinnerungsbewegungen, die auch aus den Erfahrungen der Jüdinnen:Juden sowie Sinti:zze und Romn:ja lernen, befinden sich in einer fluiden, sich politisch teils abrupt verändernden gesellschaftlichen Situation.

Dabei scheint die 2013 gegründete Gedenkinitiative *Möllner Rede im Exil*, die der von Neonazis ausgeübten Brandanschläge von Mölln 1992 und der Ermordeten Ayşe Yılmaz (14), Yeliz Arslan (10) und Bahide Arslan (51) gedenkt, in vielerlei Hinsicht exemplarisch für die aktuellen Anstrengungen und die Bedeutung des Gedenkens für die von Rassismus Betroffenen in der postmigrantischen Gesellschaft zu sein. In ihrer Geschichte steckt eine Komplexität, die Aspekte wie kollektives Gedächtnis als Gesellschaftskritik, Ansprüche auf juristische Aufklärung und gesellschaftliche Auseinandersetzung, die demgegenüber praktizierte bürokratisierte politische Ignoranz, die zivilgesellschaftliche Solidarität mit den Betroffenen und insbesondere die Bedeutung der Handlungsmacht, also Akteur:innenschaft, umfasst. İbrahim Arslan, der Überlebende der Brandanschläge von Mölln, Aktivist für Gerechtigkeit sowie Experte für Betroffenenberatung und Bildung, und Nadiye Ün-

---

24 Die Diskussion, die Hella von Unger in Bezug auf die Reproduktion der Ver-Änderung bzw. des Otherings in der Forschung und die kritische Reflexion darüber durch die Forschenden führt, kann für das Konglomerat der Erinnerungspraktiken bereichernd sein, das aus Aktivismus, wissenschaftlichem Austausch und Reflexion, Archiv- sowie (pädagogischer) Vermittlungsarbeit konstruiert ist. Als mögliche Strategie gegen Othering in der Forschungspraxis schlägt von Unger mehr Partizipation, Repräsentation und Selbstreflexivität vor.

sal, Aktivistin, Filmemacherin und Sozialwissenschaftlerin, (Arslan/Ünsal 2022: 25) berichten davon:

Die *Familie Arslan* [...] wurde von der Stadt Mölln als Opfer des Brandanschlags auf die Gedenkveranstaltungen eingeladen, damit aber nicht auf Augenhöhe in die inhaltliche Ausrichtung und den Ablauf der Gedenkveranstaltung einbezogen. Die Familie wurde also in eine bestimmte Gastrolle gesteckt, aus der sie sich aber seit 2012 [dem 20. Jahrestag der Anschläge] mit eigenen Gedenkveranstaltungen unter dem aussagekräftigen Motto ‚Reclaim and Remember‘ [...] und der *Möllner Rede im Exil* emanzipiert hat.<sup>25</sup>

Seitdem wandert die *Möllner Rede im Exil* und findet jedes Jahr an einem anderen Ort statt, zu dem eine lokale Initiative einlädt. Parallel dazu organisiert die Stadt Mölln eine eigene jährliche Kundgebung am Tatort. Diese Entscheidung der Familie deckt die tradierten gesellschaftlichen Machtasymmetrien auf, durch die die Erinnerung auch in diesen Grenzen, also ohne Teilhabe der Betroffenen, formiert werden sollte. Wie die Erinnerung an die Brandanschläge in zwei unterschiedlichen Kontexten und Systemen zum Ausdruck kommt, verbildlichen die Differenzen zwischen der sozialen Bewegung und den offiziellen Maßnahmen:

Geht es doch ersteren [staatlich organisierten Kundgebungen] darum, die Geschichte von Rassismus und Faschismus eher klein zu halten und zu entpolitisieren, zu verschweigen und zu vergessen oder an den sogenannten rechten Rand zu verlagern, ist es den Betroffenen und Überlebenden dieser Gewalt ja ein überlebenswichtiges Anliegen, diese Taten und die Biographien der Opfer in Erinnerung zu behalten, zu ermahnen, dass sich diese Taten nicht wiederholen, dass sie aufgeklärt werden sollen und den Opfern damit Gerechtigkeit widerfährt (ebd.: 27f.).

Bei den postmigrantischen Bewegungen ist zum einen eine starke Vernetzung und Solidarität mit anderen Betroffenenengruppen zu beobachten. Dazu zählt auch die Solidarität von Personen und Teilen der Dominanzgesellschaft, wie im Falle der Hosts der *Möllner Rede im Exil*. Zum anderen sprechen die beiden Autor:innen von im Laufe der Jahre entstandenen trans- und internationalen Verbindungen – u.a.

---

<sup>25</sup> Die Website der Gedenkinitiative *Möllner Rede im Exil* umfasst nicht nur die Aufrufe und Materialien für die eigenen Organisationen und Kundgebungen, sondern auch Solidaritätsappelle für Opfer weiterer Gewalttaten und Bedrohungen, was die Konturierung und Vernetzung der postmigrantischen Erinnerungsbewegung beispielhaft darstellt: <https://gedenkenmoelln1992.wordpress.com/> [Zugriff: 06.09.2024].

in Form von Kooperationen (ebd.: 28)<sup>26</sup> und Anfragen aus anderen Ländern (ebd.: 30)<sup>27</sup>. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass Partizipation der Betroffenen z.B. in der Beratungsarbeit trotz alledem nicht ermöglicht wird. Die Konsequenz daraus, dass die Betroffenenstimmen nicht als Expert:innenstimmen wahrgenommen werden, sei, dass der Fokus auf Täter:innen gelegt werde (ebd.: 30–32). Jedoch kann eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit den Täter:innen auf professioneller Ebene auch zu einer Sichtbarmachung der Gewalttaten führen, wie sich bei der Erinnerungsbewegung in den 1980er Jahre zeigte, die sich mit dem Gelände des nationalsozialistischen Reichssicherheitshauptamtes, also einem Täterort, auseinandersetzte, aus der letztendlich das heutige Dokumentationszentrum Topographie des Terrors entstand.<sup>28</sup>

Eine weitere gesellschaftskritische Erinnerungspraktik wurde nach der Ermordung George Floyds durch einen Polizeibeamten in den USA im Mai 2020 zunehmend Thema auf transnationaler, aber auch bundesdeutscher Ebene: die Veränderung des öffentlichen Raums u.a. durch Statuensturz bzw. -entfernung und Straßenumbenennung. #BlackLivesMatter, im Jahr 2013 nach der Ermordung des schwarzen Jugendlichen Trayvon Martin gegründete, wurde eines der wichtigsten

---

26 Ein signifikantes Beispiel dafür ist, wie auch die Autor:innen erwähnen, die Initiative in Gedenken an Oury Jalloh, die sich mittlerweile seit 19 Jahren mit dem Fall des aus Guinea stammenden Oury Jalloh beschäftigt, der im Polizeigewahrsam in Dessau 2005 tödlich verbrannt aufgefunden wurde: <https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/> [Zugriff: 06.09.2024].

27 Die internationalen und transnationalen Kollaborationen, bei denen die Akteur:innen einander als egalitäre Partner:innen unterstützen, stehen in diesem und weiteren Fällen in erster Linie für Gerechtigkeit für Opfer und Betroffene und Aufklärung der Taten. Demgegenüber berichtet die Germanistin Sara Jones (2022: 202) in ihrer Studie zu Erinnerungsinstitutionen des SED-Unrechts und ihren transnationalen Kooperationen bzw. Beziehungen: „The analysis of how these German actors divide the world rhetorically indicates that this is not the case in the collaborations studied here. There is an epistemic coloniality underpinning the way in which the German actors perceive the relationship cultures, a coloniality that structures the world according to a core, a semi-periphery and a periphery.“

28 Es bietet sich an, diese Entwicklung und Solidarität mit den Betroffenen angesichts der Konzeption *Implicated Subjects* zu reflektieren, die der Holocaustforscher Michael Rothberg (2019) entwickelte: „Implicated subjects occupy positions aligned with power and privilege without being themselves direct agents of harm; they contribute to, inhabit, inherit, or benefit from regimes of domination but do not originate or control such regimes. An implicated subject is neither a victim nor a perpetrator, but rather a participant in histories and social formations that generate the positions of victim and perpetrator, and yet in which most people do not occupy such clear-cut-roles. [...] Modes of implication – entanglement in historical and present-day injustices – are complex, multifaceted, and sometimes contradictory, but are nonetheless essential to confront in the pursuit of justice“ (Rothberg 2019: 1f.). An einer anderen Stelle fügt Rothberg (ebd.: 14) hinzu: „My concept of implication seeks to map that different conception of responsibility. But equally significant from my perspective is the diachronic issue: complicity works best as a term linked to unfolding processes and completed actions (such as the perpetration of a crime), but it works less well for describing the relationship of the past to the present.“

Versammlungsbanner für Diskussionen und Aktionen ab 2020. Diese Bewegung unterstreicht seit ihrer Gründung die Kontinuität von strukturellem Rassismus und *white supremacy* in den USA, die nicht nur diskriminieren und junge Menschen ihrer Chancen durch Marginalisierung berauben, sondern auch Leben kosten. In diesem Zusammenhang ist auch die politische Gewalt in Deutschland zu erwähnen, die auf antisemitischen und rassistischen rechten Ideologien fußt. Seit der Wende wurden dabei aufgrund solcher menschenverachtenden Weltanschauungen hunderte Menschen umgebracht.<sup>29</sup> Weitere wurden verbal bedroht, eingeschüchtert, körperlich verletzt und durch solche Gewalttaten traumatisiert. Der antisemitische Angriff und Massenmordversuch auf die Synagoge in Halle zu Jom Kippur am 9. Oktober 2019, bei dem zwei Passant:innen starben, sowie die rassistischen Morde in Hanau am 19. Februar 2020 vier Monate nach dem Anschlag in Halle, wo neun Menschen ums Leben kamen, lösten Proteste und eine neue Welle der Gründung von Selbstorganisationen Betroffener aus.<sup>30</sup> Diese beiden Entwicklungslinien, die internationale und länderübergreifende Reaktionsserie und die Antwort auf die politischen, rassistischen und antisemitischen Gewalttaten in der Bundesrepublik, haben die Gesellschaftskritik und die Erinnerungspraktiken beeinflusst (vgl. DeZIM 2022: 11). Darüber hinaus manifestierte sich in dieser sozialen Protestbewegung auch eine deutliche Kritik aus der postkolonialen und -migrantischen Normalität heraus an der tradierten Form des Erinnerns in Dominanzgesellschaften (vgl. Kelly/Vassell 2023). Diese Kritik erhebt dabei den Anspruch auf Wandel und Gerechtigkeit.

Das Momentum, in dem die Statuen der mit historischem Rassismus und kolonialer Gewalt synonym gesetzten Herren gestürzt wurden<sup>31</sup>, kann als Verurteilung der Verachtung von gegenwärtig betroffenen Gruppen und der fortwirkenden, nicht aufgearbeiteten Kolonialvergangenheit betrachtet werden.<sup>32</sup> Es erfolgte damit die

---

29 Nach offiziellen Angaben liegt die Zahl der rechts motivierten Tötungsdelikte seit den 1990er Jahren bei 113, während die Amadeu Antonio Stiftung in ihren Recherchen auf die Zahl von 219 Opfern und 16 Verdachtsfällen kommt: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/todesopfer-rechter-gewalt/> [Zugriff: 13.06.2024].

30 Im Rahmen der partizipativen Forschung mit einer Jugendgruppe konnte das Projektteam von PEPiKUm mit einer dieser Organisationen, der Bildungsinitiative Ferhat Unvar, zusammenarbeiten (siehe Kapitel 4.3).

31 Kurz nach Beginn der Massenproteste nach der Ermordung Floyds veröffentlichte die New York Times einen Bericht, der die bis dahin bekannten Statuen-Aktionen in den USA, Großbritannien und Belgien auflistet: <https://www.nytimes.com/2020/06/24/us/confederate-statues-photos.html> [Zugriff: 06.09.2024].

32 Eine vergleichbare Auseinandersetzung erlebte die Stadt Koblenz, wo das Projekt PEPiKUm durchgeführt wurde. Diese fand jedoch weniger auf der Straße und organisiert von Betroffenen, sondern eher unter Expert:innen und Politiker:innen der Stadt statt. Dabei ging es um die Statue des Gynäkologen Dr. Fritz Michel, der im nationalsozialistischen Terrorregime mindestens 395 Zwangssterilisierungen durchführte. Die Statue befindet sich immer noch vor dem Evangelischen Stift St. Martin, dessen Chefarzt Michel von 1927 bis 1947 war. Koordiniert durch den städtischen

Teilnahme und Teilhabe der Gruppen, deren Geschichten bislang unberücksichtigt blieben, an der Gestaltung des öffentlichen Raumes. In ähnlicher Weise taten sich Menschen für die Umbenennung der kolonial belasteten Straßennamen zusammen. Die zivilgesellschaftliche Initiative Decolonize Berlin e.V., die solche Proteste in Berlin beispielsweise bezüglich der Umbenennung der M\*straße im Bezirk Mitte unterstützt und dementsprechend Gespräche mit den lokalen Behörden und Politiker:innen sucht und führt, publizierte im Frühjahr 2023 eine statistische Analyse der Berliner Straßennamen nach einzelnen Bezirken unter dem Titel: „Auswertung aller Straßen und Plätze in Hinblick auf eine weiße patriarchalische Erinnerungskultur“ (Decolonize Berlin e.V. 2023). Demnach ist der Bezirk Neukölln mit zwei BIPOC- (Black, Indigenous and People of Color) bzw. PAD-Namen (People of African Descent) unter 245 Personennamen Vorreiter aller Berliner Bezirke (ebd.: 39f.). Laut dem Arbeitskreis Stadtraum des Vereins, der diese Analyse erstellte, sind „in Berlin 90 % der Personen gewidmeten Straßen nach Männern benannt [...]. Dass Frauen\* nur 10 % der Berliner Gedenkkultur einnehmen, findet politisch in den Bezirken kaum Ausdruck. So soll in einigen Bezirken jede umzubenennende Straße nach einer Frau\* benannt werden“ (ebd.: 3).<sup>33</sup> Eine andere Studie aus dem Jahr 2021 (Sassmannshausen 2021), die von dem Antisemitismusbeauftragten des Landes Berlin Samuel Salzborn beauftragt wurde, fand heraus, dass 290 Straßen und Plätze nach antisemitischen Personen benannt sind. Diese Studien bilden eine Grundlage für die neuen Erinnerungsbewegungen, die den öffentlichen Raum kritisch betrachten. Die Verwobenheit der antisemitischen, rassistischen und sexistischen Straßennamen und Gewaltgeschichten, mit denen sich die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen in ihrer antisemitismus- und rassismuskritischen Arbeit befassen, zeigt, wie notwendig es ist, solche gesellschaftlichen, aber auch biographischen Erfahrungen mit einem intersektionalen Blick zu betrachten und zu unter-

---

Kulturausschuss wurden ab Anfang 2021, also kurz nach der Aberkennung der Ehrenbürgerwürde Michels, Gespräche über diese Statue geführt. Seit September 2022 steht neben der genannten Täterstatue eine Gedenkstele zur Erinnerung an die Opfer (siehe: <https://www.koblenzkultur.de/erinnerungskultur/dr-fritz-michel/#accordion-1-5> [Zugriff: 06.09.2024]). Ungefähr zeitgleich gab es Diskussionen um ein anderes Mahnmal, nämlich das für die bei dem rassistischen Anschlag im Jahr 2020 in Hanau ermordeten neun Menschen. Während die Angehörigen der Opfer und weitere zivilgesellschaftliche Initiativen für dieses Mahnmal die Hanauer Stadtmitte in direkter Nähe zum Denkmal der Brüder Grimm vorschlugen, lehnten Politiker:innen diesen Vorschlag ab: <https://taz.de/Mahnmal-fuer-die-Opfer-von-Hanau/15857051/> [Zugriff: 06.09.2024].

33 In Koblenz wurde beispielsweise im Jahr 2022 die Straße „Danziger Freiheit“, die von den Nationalsozialisten zwecks Propaganda so genannt wurde, in „Esther-Bejarano-Straße“ umbenannt. Sie war bundesweit die vorletzte Straße, die noch den alten Namen trug (siehe: <https://www.koblenz.de/umwelt-und-planung/grundstuecke-und-geodaten/stadtvermessung-bodenmanagement/strassenverzeichnis/erinnerungskultur-strassennamen/danziger-freiheit-ehemalig/> [Zugriff: 06.09.2024]).

suchen, wie die unterschiedlichen Differenzlinien bei der Erinnerungsarbeit wirken (vgl. Crenshaw 1989; Lücke/Messerschmidt 2020; Lutz/Wenning 2001).

Daran anschließend können bzw. sollten wir auf den Begriff der Postmigration zurückgreifen: Postmigration bedeutet, „eine andere Genealogie der Migration zu entwerfen und den Gesamtzusammenhang, in den der Migrationsdiskurs mündet, zu überdenken“ (Siouti et al. 2022: 15). Komplementär ist hinzuzufügen, dass nach dem Soziologen Erol Yıldız, einem der Mitbegründer:innen des Konzeptes der Postmigration, das Präfix „Post-“ nicht auf ein Ende der Migration hinweist, sondern darauf, „die Geschichte der Migration neu zu erzählen und das gesamte Feld der Migration radikal neu zu denken, und zwar indem die Perspektiven derer eingenommen werden, die Migrationsprozesse direkt oder indirekt erlebt haben“ (Yıldız 2014: 21). Er stellt „drei wesentliche Dimensionen postmigrantischer Perspektiven“ (ebd.: 22) als signifikant für die Diskussion heraus: a) die Transnationalisierungsgeschichte von den sogenannten Gastarbeiter:innen, also der ersten Generation, erzählt zu bekommen; b) das Wissen der zweiten, dritten und vierten Generation über die Gesellschaft und die herrschenden Ungleichheitsverhältnisse zu erhalten und c) durch die neue Begriffsbestimmung zu versuchen, „die konventionelle Migrationsforschung aus ihrer bisherigen Sonderrolle zu befreien und sie als Gesellschaftsanalyse zu etablieren“ (ebd.). Durch diese Dimensionen lässt sich eine neue „Genealogie der Migration“ (Siouti et al. 2022: 15) skizzieren.

Beispielhaft dafür ist das Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. (DOMiD), das seit seiner Gründung 1990 Materialien zur Migrationsgeschichte Deutschlands archiviert und digitalisiert, Biographien sammelt, Ausstellungen kuratiert und Projekte initiiert. Die Bestrebungen und Bemühungen der Aktiven von DOMiD, die Migrationsgeschichten in ihrer Vielfältigkeit sichtbar und für alle zugänglich zu machen, sind bedeutend für die Historiographie der neuen deutschen Geschichte – und damit für das kulturelle Gedächtnis –, die unter Beachtung des Aspektes der Migration quasi neu geschrieben wird (vgl. Siouti et al. 2022: 15). Bereits die Erfahrungen, die in den vergangenen 30 Jahren gemacht wurden, ermöglichen es, vieles zu reflektieren und Leerstellen in der gängigen Erinnerung an die Migration zu problematisieren (vgl. Gogos 2021). Teil der langjährigen Arbeit von DOMiD war darüber hinaus der institutionelle Aufbau, der zuletzt 2019 zu einer bedeutenden Bundes- und Landesförderung in Nordrhein-Westfalen führte, um das auf den DOMiD-Sammlungen basierende Museum „Haus der Einwanderungsgesellschaft“ zu realisieren.<sup>34</sup> DOMiD ist gewiss nicht das einzige Bei-

---

34 Angesichts der Förderinitiativen der Bundes- und Landesregierungen für die institutionelle Weiterentwicklung der Erinnerungsorganisationen, die sich mit den postkolonialen und postmigrantischen Realitäten befassen, kann die Verteilungsfrage wieder gestellt bzw. auf weitere Felder ausgeweitet werden, die spätestens seit 1999 in Bezug auf die Gedenkstätten zu NS-Verbrechen und zum SED-Unrecht sowie die positive Besetzung des deutschen Nationalbildes bzw. nationaler

spiel, aber eines der zentralen für die Postmigrationsdebatten, die Umkehrung der Wissensproduktion und die Verschiebung des Fokus auf die Stimmen der minorisierten und marginalisierten Teile der Gesellschaft in der Erzählung der deutschen Vergangenheit. Mit seiner eigenen Entwicklung von einer zivilgesellschaftlichen Initiative hin zur Institution gibt DOMiD demgemäß eine mögliche Antwort auf die „fehlende[...] Repräsentation und Teilhabe marginalisierter Bevölkerungsgruppen“ in der Museumslandschaft (BMI 2023: 323f.).

### 2.2.3 Partizipation in der pädagogischen Praxis und Erinnerungsarbeit

Wie oben ausgeführt, ist Partizipation nicht nur ein Thema im Zusammenhang mit der Entwicklung und Formierung der Erinnerungslandschaft. Der Aspekt der Teilhabe bildet auch einen wesentlichen Teil der aktuellen Debatten über die pädagogische Praxis (siehe Kapitel 2.1). Die Frage der Teilhabe an der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, in dem pädagogische Erinnerungsarbeit konkret stattfindet, umfasst auch den Aspekt, wie die Adressat:innen von der Erinnerungspolitik und den Erinnerungsinstitutionen wahrgenommen werden. Werden sie z.B. als eine Gruppe von Jugendlichen codiert, die unbedingt gebildet werden sollten? In diesem Zusammenhang scheint die Frage der Partizipation selbst unmittelbar mit der Migrationsfrage und den Ver-Anderungsdynamiken in der deutschen postkolonialen, postnationalsozialistischen und postmigrantischen Gesellschaft verknüpft zu sein.

Für eine tiefergehende Diskussion dieser Punkte scheint es sinnvoll, zunächst die Gedenkstättenpädagogik der NS-Gedenkstätten zu betrachten, die aufgrund ihrer Dezentralität und der teilweise daraus resultierenden Diversität der Expertisen paradigmatisch für die Erinnerungsarbeit ist. Laut der Erziehungswissenschaftlerin Verena Haug (2015: 281) haben sich „mit der Institutionalisierung pädagogischer Gedenkstättenarbeit [...] nicht nur neue Vermittlungschancen ergeben. Die Überlagerung der Gedenkstätte durch die Funktion des Lernorts, ohne freilich ihre Gedenkfunktion aufzuheben, hat auch eine ganze Reihe widersprüchlicher Handlungsaufforderungen geschaffen“. Dazu zählen unter anderem die Herausforderungen beim Thematisieren des Gegenwartsbezugs im Kontext und am Ort des historischen Tatgeschehens bzw. Verbrechens sowie der Anspruch, während der

---

Viktimisierung (Stichwort: Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung) ein Thema ist (Garbe 2022: 5). Wir können einen Referenzpunkt für die Vertiefung der Diskussionen bezüglich der Finanzierung eventuell auf einem anderen Feld finden. Basierend auf ihren Arbeiten über das Gedenken an den Genozid in Srebrenica und ihrer Auseinandersetzung mit der Standardisierung der Erinnerungsarbeit weist Lea David (2020b: 11) auf Folgendes hin: „Once the suffering becomes cataloged and monetized, the battle for recognition becomes displaced from the normative, value-driven realm of human rights to the sectorial politics of the groups of victims and survivors who compete for scarce resources. The competition crystallizes the hierarchical orders between the victim groups, which, in practice, results in strengthening the strong and marginalizing the weak.“

intensiven Zusammenarbeit mit Schulklassen „nicht-schulisch zu sein“ (ebd.). Dies kann auch so verstanden werden, dass der Lernort Gedenkstätte von einer anderen politischen Instanz als Kulturort Gedenkstätte betrieben wird – beide also parallel nebeneinander existieren. Diese beiden Perspektiven werden jedoch beispielsweise während eines Gedenkstättenbesuches einer Jugendgruppe an einem einzelnen Ort, also während einer Führung oder eines Tagesseminars, vereint, sodass gewisse Widersprüchlichkeiten unvermeidlich sind. Durch die unterschiedlichen Akteur:innenchaften bzw. Subjekte der Erinnerungskultur und ihre Erwartungen sowie Handlungsoptionen werden die pädagogische Praxis und diese Herausforderungen noch komplexer. Zu diesen Subjekten zählen u.a. der:die Guide, die Teilnehmenden, die Gruppenbetreuung – wenn wir bei Jugendlichen bleiben, die pädagogische Fachkraft –, aber auch der Ort selbst, dem nicht nur die NS-Geschichte innewohnt, sondern der auch stark von der postnationalsozialistischen Gesellschaft und Politik geprägt ist und sie ebenfalls prägt. Dementsprechend werden Gedenkstätten auch als zentrale Orte in den Bemühungen gegen die aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus gesehen, die Jugendliche mit möglicher antisemitischer Einstellung besuchen müssten (vgl. Heyl 2022: 57f.).

Darüber hinaus spielt hier der gängige Typus der Gedenkstättenpädagogik eine Rolle, der in den meisten Fällen in einer etwa zweistündigen Besichtigung besteht, in der die verantwortliche Person, z.B. der:die Guide, ein Bündel an Aufgaben umsetzen muss: einen Gegenwartsbezug schaffen, dadurch die Adressat:innen miteinbeziehen, ihre Teilnahme ermöglichen, Anliegen der Teilnehmenden bzw. ihrer Betreuenden berücksichtigen und natürlich die Geschichte des Ortes vermitteln (vgl. Haug 2018: 158). Hinsichtlich des letzten Punktes, „die Geschichte des Ortes möglichst differenziert und genau zu erzählen“, betont Haug, „dass die Guides in den Gedenkstätten sehr viel sprechen und der Monolog zur Hauptkommunikationsform wird, bei der die Beteiligten oft lediglich Stichwortgeber sind“ (ebd.: 160). Die Partizipation z.B. der Hauptadressat:innen der Gedenkstätten, also der Jugendlichen im Schulalter, scheint demgemäß nicht realisiert zu werden. Die Vermittlungsarbeit, die berechtigterweise als „Voraussetzung für das Erinnern das Wissen um die Geschichte“ (Gryglewski 2018: 194) sieht und zuerst darauf zielt, dies zu realisieren, führt in ein Dilemma, da die Geschichtsvermittlung im schulischen bzw. semi-schulischen Kontext nicht unbedingt auf teilhabeorientierten oder partizipativ entwickelten Konzepten beruht. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern es in solch einem Setting gelingen kann, *historical literacy* – das bedeutet eine Rekonstruktionskompetenz historischer Dokumente und Geschehnisse, die frei vom teleologischen Kontextualisieren ist, die also die Ereignisse im historischen und chronologischen Entwicklungsprozess interpretiert, statt sie vom Ende her zu denken – zu vermitteln, und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden sollten. Dabei konstatiert die Geschäftsführerin der Stiftung Niedersächsischer Ge-

denkstätten Elke Gryglewski (ebd.: 196) den folgenden Widerspruch der aktuellen institutionalisierten Erinnerungsarbeit: „Die große Mehrheit der Besuche wird auf undemokratische Weise organisiert, gleichzeitig sollen die Teilnehmenden [...] lernen, sich demokratisch zu verhalten. Gerade junge Menschen, die ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden haben, erleben diesen Widerspruch, ohne ihn explizit zu reflektieren.“

Trotz dieses Widerspruchs können die Stimmen und das Interesse der Teilnehmenden die Arbeit an einem historischen Ort, der Gedenk- und Lernort wurde, mitbestimmen. Eine wichtige Komponente der Teilhabeorientierung beruhe auf dem „Subjektstatus“ der Teilnehmenden, so der Leiter der Bildungsabteilung der Gedenkstätte Ravensbrück Matthias Heyl (2022: 56f.):

So wie Gedenkstätten, die auf historische Verbrechen Geschichte, Gewalterfahrung und Gewaltausübung verweisen, den Opfern als Subjekten verpflichtet sind, ist die gedenkstättenpädagogische Bildungsarbeit darauf verpflichtet, allen Akteur:innen des Bildungsprozesses den Respekt ihres Subjektstatus zu zollen – denen, deren Geschichte Gegenstand der Auseinandersetzung ist, wie denen, mit denen die Auseinandersetzung betrieben wird, also Lehrer:innen, Jugendlichen und Gedenkstättenmitarbeiter:innen. Das schließt die Offenheit ein, sich nicht nur dem Risiko der Kontroverse auszusetzen, sondern Kontroversität sichtbar und verhandelbar zu machen, die in der Heterogenität der Ansprüche kaum ausbleiben kann.

Die Annäherung an Mitbestimmung und Mitgestaltung soll ermöglichen, dass die gemeinsame Arbeit mit den Teilnehmenden den Bildungsprozess zu ändern vermag, das anvisierte Ergebnis dieses Prozesses in Aushandlung bringen kann und den Teilnehmenden ermöglicht, ihre eigenen Geschichten, z.B. Gewalt- und Fluchterfahrungen, möglicherweise als Anknüpfungspunkte bzw. Assoziationen zu erfassen (vgl. Özyürek 2023; Rothberg 2021).<sup>35</sup> Von den Referent:innen und/oder Institutionen anvisierte Ergebnisse werden dadurch manchmal nicht erreicht, dafür

---

35 Die Anthropologin Esra Özyürek (2023: 128) legt in ihrer Studie, die auf ihrer langjährigen Feldforschung in Deutschland basiert, einen besonderen Fokus auf die sogenannte Empathiebildung für die Opfer des Holocaust. In Bezug auf die migrantischen und migrantisierten Jugendlichen berichtet sie: „This empathic ability to stand in the shoes of another is why, when confronted with reminders of the Holocaust, some Turkish- and Arabbackground Germans fear they, too, might become victims should something similar happen again. Other minority Germans establish a likeness between their own current racialization and that experienced by Jews and demand that a small part of empathy given to Jews be given to Muslims.“

aber kann das Thema kontrovers diskutiert und beleuchtet werden und am Ende kommt etwas anderes, etwas nicht Erwartetes zustande (Heyl 2022).<sup>36</sup>

Die theoretische Abhandlung der Kunst- und Kulturwissenschaftlerin Nora Sternfeld (2011) zu „Kontaktzonen“ vertieft die Diskussion um und über Partizipation. Den Begriff Kontaktzone entlehnt sie der postkolonialen Theorie und Anthropologie und verwendet ihn für die Erinnerungsorte und -praktiken:

Der Begriff [Kontaktzone] beschreibt geteilte soziale Räume des Aufeinandertreffens und fordert dabei bestehende Konzepte von Gemeinschaft heraus: Er durchkreuzt Vorstellungen von ‚Authentizität‘ ebenso sehr wie von ‚Ohnmacht‘. Das heißt, dass verschiedene Geschichten, Bezüge und Machtverhältnisse in den Blick geraten können, ohne dass gleich kulturelle Andersheit angenommen oder konstruiert werden muss [...]. In diesen geteilten Räumen treten AkteurInnen unter unterschiedlichen Bedingungen miteinander in Interaktion. Das Produktive an dem Begriff ist, dass hier Subjektbildung nicht als dem Kontakt substantiell vorausgehend vorgestellt wird, sondern erst durch gemeinsames Handeln und Verhandeln entsteht. (ebd.).

Die Partizipation setzt die Akzeptanz gegenüber bzw. den Respekt vor teilnehmenden Subjekten und ihren Haltungen voraus. Bildungsarbeit kann nur dann ein gemeinsam entwickelter Prozess werden, wenn die teilnehmenden Subjekte die Möglichkeit bekommen, durch ihr Engagement Teilhabende zu werden. Das heißt, ihre Mitwirkung in der jeweiligen Situation soll möglich sein. Zu einer partizipativen Zusammenarbeit gehört der Aushandlungsprozess, der nicht nur aus Diskussionen, sondern auch aus Konflikten besteht, die gesellschaftliche sowie historische Hintergründe haben, wie z.B. in Bezug auf die jeweilige marginalisierte Subjektposition und ihre Bedeutung in der Gesamtgesellschaft. Nach Sternfeld sind Kontaktzonen „gewachsene Strukturen [...], in denen sich unterschiedliche soziale Kämpfe als ständige Prozesse des Ringens um Deutungsmacht niederschlagen“ (ebd.). Allen Teilhabenden, z.B. im Falle einer Jugendgruppe auch die pädagogischen Fachkräfte und Bildungsreferent:innen, wird durch die Multiperspektivität in diesem Aushandlungsprozess „kritische Selbstreflexion“ (Haug 2018: 167) ermöglicht.

---

36 Heyls Argumentation stützt sich auf Erfahrungen aus zwei Projekten, die er an der Gedenkstätte Ravensbrück durchführte: 1) das Projekt „Sound in the Silence“, an dem die Überlebenden des ehemaligen Konzentrationslagers, Studierende und Rapper teilnahmen; und 2) das Projekt „All in“, das mit internationalen Gruppen, darunter Menschen mit Fluchterfahrung (dadurch auch Gewalterfahrung z.B. in Syrien oder auf der Fluchtroute), arbeitet (<https://www.youtube.com/watch?v=ysBsQN6cdV8> [Zugriff: 06.09.2024]).

Das kollektive Gedächtnis, das sich aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen dynamisch verändert und nicht wie ein Archiv funktioniert (vgl. Brockmeier 2018; Erll 2011), umfasst diverse Perspektiven zu Geschichten und Lesarten der Vergangenheit. Migrantisierte und minorisierte Gruppen, die eine Allianz bilden, erodieren und transformieren mit ihren Stimmen die nationalen Wir-Bilder. Der Holocaustforscher Michael Rothberg und die Literaturwissenschaftlerin Yasemin Yildiz (2011: 37) argumentieren wie folgt:

[M]igrants have brought memories of their own – sometimes traumatic – national and transnational histories into German space, and have thus helped transform Germany’s postwar memory-scapes in ways that remain to be explored. These transformations of Germany’s memory-scapes have left traces that constitute what we call migrant archives. An alternative migrant archive that remembers the Holocaust alongside other histories, while simultaneously offering possibilities for reconfiguring ethnically-based models of identity.

Dazu zähle u.a. das postmigrantische Theater, Schriften, die auf transnationale Geschichten und Gedächtnisse Bezug nähmen, und die Intersektion des rassistis- und antisemitismuskritischen Engagements. Das Konzept der Postmigration bzw. Migrationsgesellschaft ist dementsprechend auch in der Erinnerungsarbeit entscheidend. Die Frage ist, inwiefern diese Diversität der Perspektiven, die in der Gesellschaft und in Bezug auf die Geschichten existieren, auch in der Arbeit wahrgenommen bzw. respektiert werden. Die Öffnung des Raums, der Kontaktzone für unterschiedliche Perspektiven, kann letztendlich die Vermittlungsarbeit fördern.

Jedoch begegnen wir in der Erinnerungsarbeit auch anderen Umgangsweisen mit den Stimmen der Teilnehmenden, die konträr zu Beispielen wie dem von Matthias Heyl stehen. Gryglewski (2018: 192) weist darauf hin, dass im Laufe der Jahre eine diskursive Verlagerung auf die Ver-Anderten stattfand: „Spiegelbildlich zu der von Paul Mecheril identifizierten Gleichzeitigkeit zwischen der Anerkennung der Einwanderungsgesellschaft und der Festschreibung von Defiziten, die bei den Einwanderern ausgeglichen werden sollten [...], entwickelte sich auch der Diskurs um die Erinnerungskultur: Das Gedenken an die NS-Verbrechen sei in der ‚weiß-deutschen‘ Gesellschaft nun verankert, nur die Einwanderer hätten dies noch zu lernen.“ Davon ausgehend kann behauptet werden, dass die Zielgruppen der institutionalisierten Erinnerungsarbeit, wie z.B. migrantische und migrantisierte Jugendliche, eine doppelte Marginalisierung bzw. Ver-Änderung durch die Erinnerungsarbeit erleben. Solch eine Zielsetzung, den Anderen die deutsche Geschichte und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit näher zu bringen, stellt dadurch ihr eigenes Paradox her (vgl. Doughan 2018: 4; Rothberg 2014: 137; Rothberg/Yildiz 2011:

44). Wenn nur eine Seite noch aus der Geschichte lernen muss, werden ihre Perspektiven aufgrund des politischen Settings, das die Institutionen sowie ihre pädagogische Praxis beeinflusst, auf die Seite geschoben, anstatt sie als Bereicherung für die Arbeit vor Ort zu betrachten. Was in Teilen der deutschen Erinnerungsarbeit passiert und wie sie sich gesamtgesellschaftlich widerspiegelt, interpretiert Esra Özyürek (2023: 21) dementsprechend wie folgt: „When migrantized groups and individuals take their first steps into the German social contract by accepting the responsibility of learning from the Holocaust, these latecomers to German society become subcontractors while lacking the privileges of the original contractors.“ Die Frage der Postmigration ist, mit anderen Worten, auch in der Erinnerungskultur und -arbeit angekommen, nämlich als „Gleichheitsfrage“, als Kampf „um Anerkennung, Chancengleichheit und Teilhabe“ (Foroutan 2021: 215f.).

### 2.2.4 Familiennarrative und intergenerationale Transmission

Ein weiteres Feld, in dem sich die Erinnerungspraktiken gestalten, entwickeln und gegenseitig beeinflussen, ist die Institution Familie. In ihr werden die verschiedenen Geschichtsnarrative bzw. kollektiven Referenzen aufeinander bezogen. Die Familie kann als ein Interaktionsraum interpretiert werden, der die individuellen und kollektiven Narrative beherbergt und angesichts der zeitgenössischen sozialen Bedingungen neue Konstellationen ermöglicht (vgl. Halbwachs 1991: 49–55; Halbwachs 2016: 203f.; Inowlocki 2009; Pohn-Lauggas 2019; Rosenthal 2000).<sup>37</sup> Im Zusammenhang mit Erinnerungen beschreibt die Soziologin Maria Pohn-Lauggas (2019: 3) die Rolle der Familie wie folgt:

The family dialogue results in the intergenerational transmission of memory [...]. The family dialogue is thus a form of memory practice. The family dialogue and the intergenerational transmission of memory are shaped by the family memory and by the collective memories of groups to which the different family members belong (such as the nation or other groupings).

Die Interaktionen in der Familie können dabei sowohl die älteren als auch jüngeren Generationen beeinflussen. Dazu schreibt Rosenthal (2000: 166): „Ein Generationenzusammenhang konstituiert sich neben den in einer bestimmten Lebensphase gemeinsam erlebten sozialen und historischen Ereignissen und der Teilhabe an be-

---

<sup>37</sup> In unseren partizipativ und qualitativ erhobenen Daten zeigt sich immer wieder, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit der Vergangenheit der Familie, den Familiennarrativen und Interaktionen mit den älteren Generationen beschäftigen. Ihre Auseinandersetzungen mit Familiennarrativen werden u.a. anhand der Leitfadenterviews im Kapitel 5 ausführlich diskutiert.

stimmten Werthaltungen („synchron“) in der Interaktion mit anderen Generationen („diachron“).<sup>38</sup> Die neuen Narrativkonstellationen, deren intrafamiliale Prozesse eventuell Auswirkungen auf die Generationenbildung haben, können auf der Synthese von alten und neuen Narrativen mit Sinnbezug zur individuellen und familiären Biographie, aber auch auf der Verleugnung, Verheimlichung und De-Thematisierung bestimmter Aspekte beruhen (vgl. Inowlocki/Yetkin i.E.; Rosenthal 2019 [1993]).

Die nationalsozialistische Gewalt, die staatlich organisiert und von den Massen toleriert, akzeptiert sowie ausgeübt wurde, erscheint u.a. aufgrund der De-Thematisierungsbestrebungen in den intergenerationalen Aushandlungen lückenhaft bzw. fragmentarisch (Inowlocki 2020). Mit ihrem Konzept von *post-memory* weist die Literaturwissenschaftlerin Marianne Hirsch (2012) darauf hin, dass die Nachfolgegenerationen der Holocaustüberlebenden trotz der zeitlichen und möglicherweise räumlichen Distanz zu den Erinnerungen ihrer Elterngenerationen diese übernehmen, die Lücken füllen und, basierend auf ihren Generationenverhältnissen, einen eigenen Umgang mit dem Gedächtnis formieren. Hierbei wären neben den Interaktionen mit den Personen auch die Begegnungen z.B. mit den Nachlässen, visuellen Materialien oder offiziellen Dokumenten in Betracht zu ziehen. Denn neben dem physischen Kontakt mit den Familienmitgliedern der älteren Generationen können auch Gegenstände, also die materielle Dimension, eine signifikante Rolle beim Umgang mit der Familiengeschichte und letztendlich den Familiennarrativen sowie dem gesellschaftlichen Erinnern spielen (vgl. Pohn-Lauggas 2016; Tumarkin 2013; Woolfson 2013).

Bevor die eigene Traumatisierung der Betroffenen als Grund der De-Thematisierung herangezogen wird, stellt sich zudem die Frage, inwiefern eine soziale Besprechbarkeit und Beschreibbarkeit in der jeweiligen Gesellschaft existiert, die wiederum die intergenerationale Transmission der Erinnerungen ermöglicht bzw. verunmöglicht (Inowlocki 2020: 4; vgl. Bar-On 1999). Die gesellschaftlichen Konditionen sind dementsprechend ausschlaggebend für eine kritische Auseinandersetzung mit den Geschichten der Täter:innen und Mitläufer:innen<sup>38</sup> in den Eltern- und Großelterngenerationen, zu denen auch entlastende und relativierende

---

38 Der nationalsozialistische Staatsterror zielte auch darauf, Schwule, Lesben und nicht-binäre Personen zu vernichten. Um die für sie „anders“ erscheinenden Lebensrealitäten zu diskriminieren und zu segregieren, haben die Nazis einen binären Mythos und ein national-konservatives Familienbild propagiert. Dieses heterosexuelle Bild wurde für die Legitimation der Gewalt genutzt. In diesem Zusammenhang ist uns bewusst, dass wir durch den Gender-Doppelpunkt bei „Täter:innen“ und „Mitläufer:innen“ ein Paradoxon bezeichnen. Auf der einen Seite steht die Gewalt im Namen eines homogenen und binären Gesellschaftsbildes und auf der anderen Seite der Doppelpunkt als Zeichen, das auf der Geschichte der Selbstbestimmung und -bezeichnung der nicht-binären, schwulen und lesbischen Menschen basiert. Trotzdem möchten wir nicht ausschließen, dass es z.B. auch nicht-heterosexuelle Täter:innen und Mitläufer:innen gab, die sich im gesellschaftlichen Leben als heterosexuell, u.a. mit einer betonten Maskulinität oder Feminität in den Organisationen

Narrative für die Gewalttaten gehören (Rosenthal 2019 [1993]: 128). Angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen werden gewisse Teile und Personen der Familiengeschichte, die z.B. in die politische Gewalt verwickelt waren, von den Erzählungen ausgeklammert oder entpolitisiert (Pohn-Lauggas 2019: 13). Mit ihren diversen narrativen Elementen beleuchten die Erzählungen, wie sich die einzelnen Familienmitglieder der Vergangenheit, den Personen aus der Familie und ihren Taten gegenüber positionieren (Thompson 2009: 36). Es kann festgehalten werden, dass sich keine Familiengeschichte von den kontemporären gesellschaftlichen Dynamiken isoliert entwickelt. Im Gegenteil stehen die Familiengeschichten in einem reziproken Verhältnis zu den gesellschaftlichen Erinnerungen und konfigurieren sich im Prozess der intergenerationalen Überlieferung.

Laut MEMO-Jugendstudie (Multidimensionaler Erinnerungsmonitor) hat sich knapp die Hälfte der Studienteilnehmer:innen (48,5 %) „bisher wenig oder gar nicht mit der Geschichte der eigenen Familie im Kontext des Nationalsozialismus auseinandergesetzt“ (Papendick et al. 2023: 31). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Familiennarrative dann rezipiert werden und wie die intergenerationale Überlieferung abläuft bzw. sich weiterentwickelt. Das Ergebnis der MEMO-Jugendstudie zeigt jedenfalls, dass die Institution Familie nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit ihren Narrativen, sondern auch Nicht-Beschäftigung, Desinteresse und Dethematisierung umfasst, die nicht nur familiäre, sondern auch gesellschaftliche Diskurse reflektieren.

## 2.3 Resümee

Das Projekt PEPiKUm verortete sich an der Intersektion von Jugendarbeit, qualitativer und partizipativer Sozialforschung und Erinnerungspraktiken. Die Verknüpfung dieser unterschiedlichen Forschungsfelder war ausschlaggebend für die Forschungspraxis; sie bestimmte, wie mit wem (junge Menschen) und mit welchem methodischen Design (partizipativ und qualitativ) gearbeitet werden sollte. Dabei war die theoretische Ausrichtung, z.B. in Bezug auf die Frage der Partizipation in der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit, zu reflektieren und die Erinnerungskultur in Deutschland, die maßgeblich von Erinnerungsbewegungen und Selbstorganisationen geprägt wurde, einzuordnen. Parallel zu der Frage der Partizipation in der Jugendarbeit beschäftigte sich das Team im Laufe der Projektarbeit zunehmend damit, wie Erinnerungen individuell, kollektiv, gruppenbedingt und familial entwickelt, ausgehandelt und weitergetragen werden bzw. wie Partizipation in den Erinnerungspraktiken sich umsetzt. In dieser wissenschaftlichen Be-

---

der Nationalsozialisten wie der Hitler-Jugend oder dem Bund Deutscher Mädel, ausgaben und bspw. ihre nicht-binäre sexuelle Identität maskierten.

schäftigung spiegelten sich die Erzählungen und Erfahrungen der jungen Menschen wider, die individuell als Interviewpartner:in oder mit ihrer Jugendgruppe an unserem Projekt teilnahmen. Die Effekte der Peergroup, des Jugendengagements, der Selbstorganisationen sowie Familiennarrative mit ihren lückenhaften Stellen und die Rezeption der Erinnerungskultur waren dementsprechend Themen im Projekt.

Der besondere Fokus, der auf den Aspekt der Partizipation gelegt wurde, brachte die Frage hervor, wie sich die Erinnerung als soziale Praktik gestaltet. Diese soziale Praktik entfaltet sich, wie oben erwähnt, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Settings. Die informellen, selbstbestimmten und teils sporadischen Interaktionen, wie sie in Familien vorkommen, können klare biographische Verknüpfungen zu gesellschaftlichen Ritualen des Gedenkens und der institutionalisierten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zeigen, was sich in der Formel vom Lernen aus der Geschichte manifestiert. Die Erinnerungspraktik bzw. Erinnerung als soziale Praktik unterscheidet sich genau an diesem Knotenpunkt von der pädagogischen, auf Geschichte bezogenen Praxis, indem sie auch die nicht-vorstrukturierte, informelle Interaktionsebene unterschiedlicher Akteur:innen mit unterschiedlicher Motivation und Handlungsmacht umfasst, wie in einer Selbstorganisation, Familie oder Peergroup. Dabei wird die Prozesshaftigkeit der Erinnerungen offenkundig: Anders als in einem Archiv, in dem die gespeicherten Daten in einer nahezu perfekten Organisation statisch bleiben und sich nicht verändern (Brockmeier 2018), stehen sie in reziproker Beziehung zu weiteren gesellschaftlichen und gruppenbezogenen Verhältnissen (Bar-On 2006; Inowlocki 2020) und sind Objekte der Aushandlung zwischen den Generationen (Inowlocki 2009; Rosenthal 2000). Die Erinnerungspraktiken umfassen daher den Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Die Komplexität der Erinnerungspraktiken verlangt demzufolge eine tieferegehende Multidimensionalität in der Forschung. Weil zudem Partizipation ein bedeutender Aspekt in den für diese Publikation zentralen Bereichen der Jugendarbeit, des Jugendengagements, der Selbstorganisationen und der Familie und nicht zuletzt im Feld der Erinnerungskultur ist, war es für unsere Projektarbeit wichtig, in unserer Forschungspraxis die Teilhabe- und Teilnahmefragen zu berücksichtigen. Dementsprechend erarbeitete das Projektteam ein methodenplurales Forschungsdesign, damit die Komplexität des Forschungsgegenstandes empirisch präzise erfasst werden konnte. Wie sich das Projekt im Feld bewegte, wird im folgenden Kapitel ausführlich dargelegt.

### 3 Methodenplurales Forschungsdesign

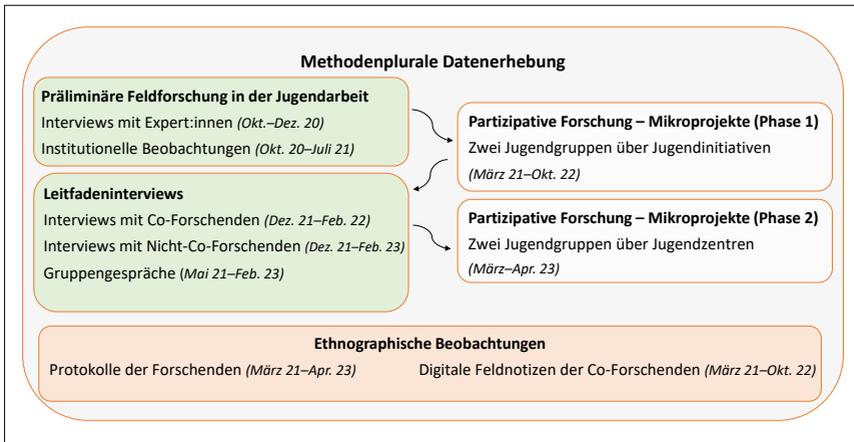
Wie rekonstruieren Jugendliche und junge Erwachsene politisch und sozial Vergangenes? Welche Rolle spielen ihre individuellen, familiären und gruppenbedingten Narrative in ihrem Geschichtsverständnis? Wie gestalten sich die jugendlichen Erinnerungspraktiken heute? Um diese zentralen Forschungsfragen tiefergehend zu diskutieren, arbeitete das Team des Forschungsprojekts „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUm) einen explizit partizipativen Ansatz aus und beabsichtigte, gemeinsam mit jungen Menschen im Alter von 14 bis 27 Jahren die Erinnerungspraktiken in ihrer vielfältigen Form zu erforschen. Dabei sollte ein breites Spektrum an Arbeitsweisen abgedeckt werden, von Biographiewerkstatt, lokaler Geschichtswerkstatt bis hin zur Auseinandersetzung mit Familiengeschichten. Diese Diversität der Zugänge und Arbeitsweisen galt es in den Reflexionen des Projektes zu berücksichtigen. Dafür entwickelten wir Herangehensweisen, angelehnt an die Tradition der partizipativen Forschung, die nicht als ein „einzelnes, einheitliches Verfahren“ (von Unger 2014: 1) zu verstehen ist, sondern eine gewisse methodologische Pluralität der „Forschungsstrategien“ besitzt (Bergold/Thomas 2012: Abs. 2f.). Anstatt eine distanzierte Untersuchung über die Forschungssubjekte, hier Jugendliche und junge Erwachsene, und ihre Perspektiven in Bezug auf die Erinnerungspraktiken durchzuführen, stellten wir die partnerschaftliche Gestaltung des Forschungsprozesses mit den jungen Menschen in den Mittelpunkt der Projektarbeit. Die Jugendgruppen, die zu dem Zeitpunkt unserer Zusammenarbeit aus Teilnehmenden unter sowie über 18 Jahren bestanden, haben dabei unter dem Dach von PEPiKUm ihre eigenen Mikroprojekte konstituiert und umgesetzt, während wir den Forschungsprozess ethnographisch begleiteten.

Im zweiten Projektjahr (2021/22) begannen wir zudem eine qualitative Datenerhebung, in der wir Leitfadeninterviews mit co-forschenden sowie nicht co-forschenden jungen Menschen führten. Das Ziel war auf der einen Seite, weitere Perspektiven für die Diskussion der projektbezogenen Fragen miteinzubeziehen und dadurch die theoretische Sättigung für die Analyse der Erinnerungspraktiken, Partizipationsdynamiken und des Jugendengagements zu erreichen. Auf der anderen Seite wollten wir Zugänge für weitere Gruppen schaffen, die wir zuerst nur durch Aufnahme ihrer Geschichten kennenlernen konnten und mit denen wir pädagogisch arbeiten wollten. Die beiden Erhebungen liefen eine Zeitlang parallel und wurden Ende Winter 2022 bzw. Anfang Frühjahr 2023 abgeschlossen (siehe Abbildung 1).

Die empirische Erfassung des kollektiven Gedächtnisses und der zugrundeliegenden gesellschaftlichen bzw. jugendlichen Praktiken erfolgte methodenplural. In paralleler sowie sequenzieller Weise wurde mit den Jugendlichen partizipativ geforscht, wurden Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen geführt und

ethnographische Feldbeobachtungen protokolliert (vgl. Burzan 2016). Die ethnographische Beschäftigung diente dazu, beide Projektansätze, also die qualitative Datenerhebung der akademisch Forschenden und die partizipative Datenerhebung der Jugendlichen, zu verzahnen. Additiv war die Ethnographie im chronologischen Sinne bzw. sequenziellen Progress des Forschungsprozesses konfigurierend (Eickelmann/Burzan 2023: Abs. 23–26): Das heißt, dass die ethnographischen Beobachtungen im Rahmen der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit (sowie später im Setting der Co-Forschung) a) die Grundlage für die partizipative Forschung in der ersten Phase bildeten, b) den Bedarf der qualitativen Datenerhebung klarstellten und c) den Rahmen der zweiten Phase der partizipativen Forschung weiter klärten, weil wir dadurch die Arbeitsweise der neu gewonnenen Jugendzentren näher kennenlernen konnten. Methodische Verbindungen realisierten sich in diesem methodenpluralen Kontext darüber hinaus, in dem wir mit Co-Forschenden aus den Mikroprojekten Leitfadeninterviews aufnahmen. Diese fanden in den Jugendzentren statt, anschließend modifizierten wir nach ihnen (sowie nach den ethnographischen Protokollen) unseren Ansatz für die zweite Phase der partizipativen Forschung (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Sequenzielle und parallele Anwendung der Methoden und die Ethnographie als verknüpfendes und konfigurierendes Element



In diesem Kapitel stellen wir nun unser Forschungsdesign detailliert vor, das wir im Verlauf der Projektarbeit angesichts der Entwicklungen im Feld angepasst und gegebenenfalls weiter ausgebaut haben. In Kapitel 3.1 *Partizipative Forschung: Datenerhebung im Setting der Co-Forschung* wird beschrieben, wie sich die Zusammenarbeit mit den partizipierenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestaltete. Dabei

geht es um eine Zeitspanne von über zwei Jahren, zwischen März 2021 und April 2023, während derer wir mit insgesamt vier Jugendgruppen zusammenarbeiteten. Die ersten Gruppen arbeiteten von März 2021 bis Oktober 2022 (Phase 1) und die letzten beiden von März bis April 2023 (Phase 2) (siehe Abbildungen 1 und 2). Das Kapitel 3.2 *Qualitative Forschung: Interviews mit Jugendlichen* konzentriert sich auf die Datensammlung, die aus insgesamt 40 semistrukturierten Einzel- und Gruppeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen besteht, die von Dezember 2021 bis Februar 2023 durchgeführt wurden. Ein Korpus von diesem Sample und die Daten aus dem Setting der Co-Forschung wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse rekonstruiert (Mayring 2022).<sup>39</sup> In beiden Unterkapiteln werden die Aspekte zur Gestaltung und Modifizierung der Forschung, Datenerhebung, Auswertung sowie Methodenkombination erläutert. Die Kombination erfolgte durch die sequenzielle sowie parallele Umsetzung verschiedener Forschungsmethoden. Dementsprechend beschäftigt sich das Kapitel mit Fragen der Methodenpluralität. Ein kurzes Kapitelresümee schließt die Diskussion der Methodenpluralität ab und schlägt durch seine Zusammenfassung der methodischen und methodologischen Komplexität eine Brücke zu den folgenden Teilen der detaillierten Ergebnisvorstellung aus der partizipativen Forschung (Kapitel 4) und der qualitativen Studie (Kapitel 5).

## 3.1 Partizipative Forschung: Datenerhebung im Setting der Co-Forschung

Schon während der Antragstellung kooperierte das Projekt PEPiKUm mit Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit. Diese Auswahl bedeutete, keinen strikten zeitlichen oder organisatorischen Rahmen festlegen zu können, wie es in formalen Bildungsinstitutionen wie der Schule der Fall ist (vgl. Dausien/Thoma 2023; Rajal 2020; Wöhrer/Höcher 2012; Wöhrer et al. 2017: 49–81). Die partizipierenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollten mitbestimmen, wann, wo und wie sie sich treffen, und mitgestalten, worüber sie forschen und mit welchen Fragen sie sich beschäftigen. Den Strukturen der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit ist inhärent, dass ihre Nutzer:innen durch Engagement und Frequentierung die jeweiligen Orte mitformen. Das Projekt gab nur vor, sich mit Geschichte und Erinnerung zu beschäftigen. Die Gruppen konnten die jeweilige Fokussierung flexibel handhaben. Diese Verhältnisbestimmung ent-

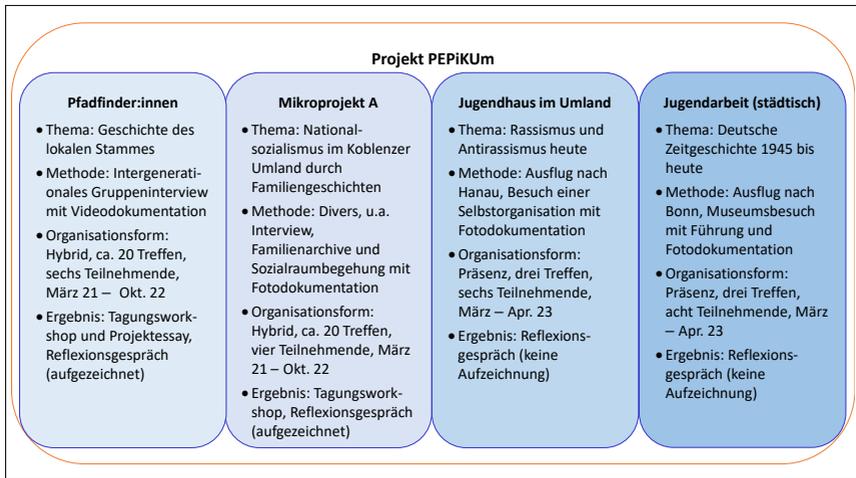
---

<sup>39</sup> In diesem Kapitel zum Forschungsdesign konzentrieren wir uns darauf, unsere partizipativen und qualitativen Ansätze vorzustellen. Eine tiefergehende Diskussion der einzelnen Forschungsprozesse folgt in Kapitel 4 und die Analyse der Interviews in Kapitel 5. Die Ergebnisse beider Forschungssäulen werden in Kapitel 6 miteinander verknüpft.

faltete ein spannendes Moment für die partizipative Forschung mit Jugendlichen. Der thematische Schwerpunkt der Erinnerungspraktiken bot dabei – aufgrund ihrer historischen Verwobenheit mit den gesellschaftlichen Machtfragen – eine weitere Verbindungslinie zum Aspekt der Partizipation (siehe Kapitel 2.2). Uns interessierte dementsprechend die Frage, wie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen kontroverse und kontrastierende historische Narrative in einem selbstbestimmten Gruppenarbeitssetting untereinander verhandeln. An dieser Intersektion von Erinnerungspraktiken, Jugendarbeit, Beteiligungsfragen und Forschung konstituierte sich die partizipative Forschung mit jungen Menschen.

Die partizipative Forschungspraxis von PEPiKUm dauerte insgesamt 25 Monate und war in Form einer mit jungen Menschen gemeinsam gestalteten Feldforschungsphase angelegt. In dieser Phase agierte PEPiKUm als Dachprojekt, das jugendliche Erinnerungspraktiken mithilfe qualitativer Methoden der Sozialforschung untersuchte. Das Dachprojekt befasste sich mit eigenen Forschungsfragen, um das Verhältnis von partizipativer Forschung, Erinnerungspraktiken und Erfahrungen der Teilnehmenden zu explorieren und die Komplexitäten angesichts des Forschungsfeldes empirisch-fundiert zu diskutieren. Für uns war partizipative Forschung dementsprechend „keine Forschungsmethode, sondern vielmehr ein Sammelbegriff für Forschungsstrategien und eine Bezeichnung für einen Forschungsstil“ (Eßler et al. 2020: 12). Diesem Stil nach explorieren die partizipierenden Personen ihre Fragen in ihrem jeweiligen Umfeld, agieren dabei mit ihrer Handlungsmacht und generieren durch ihre Forschungspraxis neues Wissen. Die akademische Forschung bekommt dabei die Chance, eigene Arbeitsweisen kritisch zu reflektieren (Hilscher 2021). Dabei ist immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen der partizipativen Forschung notwendig, da sich die Absicht von Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Forschung sogar umkehren kann. Der Sozialwissenschaftler Benedikt Sturzenhecker (2018: 136) gibt zu bedenken, „ob gerade in der Kinder- und Jugendforschung sowie in der Jugendarbeitsforschung unter dem Etikett Partizipation nicht doch auch Risiken eines Übergriffs auf lebensweltliche Handlungsweisen und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen entstehen.“ Nach Sturzenhecker kann dies „in der Erzeugung solcher lebensweltnaher Jugendforschung“ vorkommen und parallel dazu in der akademischen Beschäftigung mit den „Ergebnisse[n] durch die Kinder- und Jugendarbeit“ erfolgen (ebd.). Deshalb beschäftigte sich das PEPiKUm-Team mit der partizipativen Forschung ethnographisch. Das Ziel war, die Dynamiken der Teilhabe und Teilnahme sowie das Handeln der Teilnehmenden zu reflektieren.

Abbildung 2: Die Mikroprojekte der jungen Teilnehmenden des PEPIKuM



Unter diesem Dachprojekt konstituierten sich die Mikroprojekte von vier unterschiedlichen Jugendgruppen im Alter von 15 bis 20 Jahren (siehe Abbildung 2). Zwei davon entwickelten eigene Fragestellungen, während sich alle vier Mikroprojekte Themenkomplexe aus ihren jeweiligen Interessenfeldern aussuchten. Anstatt vorkonzipierte Bildungsmaßnahmen anzubieten, begleiteten wir als Projektteam diese Jugendgruppen in ihrer Suchbewegung, die nicht nur Fragestellung, Thematik und möglicherweise Methode betraf, sondern auch die Zusammenarbeit in der Gruppe, die sich in jedem Mikroprojekt unterschiedlich gestaltete. Ihre Forschungsprozesse variierten an unterschiedlichen Punkten sehr stark. Diese Differenzen konnten an der jeweiligen Gruppenstruktur bzw. Organisationsweise, Teilnahmemotivation sowie Arbeitsweise festgestellt werden (siehe Kapitel 4). Somit lässt sich insgesamt von einem methodologisch heterogenen, ergebnisoffenen und partizipativen Forschungsbündel sprechen, das auch angesichts der Fragen der Methodpluralität reflektiert werden soll.

Der Prozess der partizipativen Forschung beinhaltete neben der Feldarbeit der Gruppen auch Angebote aus dem Team, die sich in der Interaktion mit den teilnehmenden Jugendlichen in Form von Workshops, Exkursionen, regulären Treffen sowie Methodentrainings konkretisierten (vgl. von Unger 2014: 41f.). Das Projektteam begleitete zusätzlich die Arbeit der Jugendlichen ethnographisch und führte Interviews mit den Co-Forschenden. Dieser Aufbau der Forschung, in der sich die jugendlichen Co-Forschenden und die akademisch Forschenden ins Feld begeben und im Hinblick auf ihre Fragen und Schwerpunkte unterschiedliche Methoden der Datenerhebung anwenden, ist auch der Grund dafür, dass wir nicht nur von Co-

Forschung, sondern von einer Datenerhebungspraxis im Setting der Co-Forschung sprechen. Dabei stellte sich die Frage, inwiefern der Begriff Co-Forschende für die Teilnehmenden generalisierend genutzt werden könnte, obwohl nicht alle Jugendlichen bzw. Gruppen sich mit seiner Bedeutung auseinandersetzen (siehe Kapitel 4 und 6.4).

Die Suche nach interessierten Jugendlichen für die Mikroprojekte im Rahmen unserer Forschung leistete das Projektteam fast vollständig selbst, obwohl hierfür ursprünglich sogenannte Gatekeeper der verschiedenen Einrichtungen vorgesehen waren. Doch die Gewinnung von jungen Menschen über Einrichtungen der Jugend(verbands)arbeit funktionierte insbesondere in der ersten Phase der partizipativen Forschung nicht wie geplant. Wesentliche Gründe scheinen hierfür die pandemischen Umstände und die damit einhergehenden Verordnungen zu sein, durch die die Institutionen der Offenen Jugendarbeit geschlossen wurden oder ihre Arbeit stark einschränkten. Aufgrund der wechselnden Bestimmungen entstand eine durchaus instabile Lage (vgl. Voigts/Blohm 2022). Zudem gab es Unstimmigkeiten über die Funktion der Kooperationspartner – trotz der Einbindung der Partnerorganisationen seit der Antragsphase – und die Sozialarbeitenden verweigerten teilweise Zugänge zu Jugendgruppen. Die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit, durch die in der Datenerhebungsphase die interessierten jungen Menschen gewonnen werden sollten, konnten nicht wie geplant arbeiten. Beispielsweise waren Besucher:innenzahlen stark eingeschränkt, was eine Gruppenarbeit unmöglich machte. Das Verständnis von Partizipation und Kooperation unterschied sich zudem von Einrichtung zu Einrichtung (vgl. Voigts 2021: 369-371), weshalb die Kooperationspartner die Teilnahme und Teilhabe der jungen Menschen an dem Projekt verschieden auslegten. Während z.B. eine Einrichtung klare Konzepte und Rahmenbedingungen einforderte, die seitens des Projekts gestellt werden sollten, positionierten sich die Sozialarbeitenden aus einer anderen Jugendarbeitsstelle gegen jegliche Impulse. In diesem Spagat erarbeitete das Projektteam diverse Herangehensweisen und bewahrte maximale Flexibilität für die Eröffnung von Zugängen unter schwierigen Bedingungen. In der Praxis stellte sich zudem heraus, dass teilweise die Arbeitsweise, durch die Sozialarbeitenden die Adressat:innen zu erreichen zu versuchen, eine Art Top-down-Situation herbeiführte, wodurch die Fragen der Sozialarbeitenden und nicht die Zusammenarbeit mit den Nutzer:innen ihrer Angebote zunehmend in den Fokus gerieten. Aus der Perspektive von *community based participatory research* (CBPR) könnte diese Problematik wie folgt gelesen werden: „Professionelle Akteure und Akteurinnen nehmen z.B. häufig eine problemfokussierte Perspektive ein, während Community-Vertreter/innen eher Ressourcen in den Mittelpunkt rücken“ (von Unger 2012: Abs. 22). Das Projekt PEPiKUm machte also beide Erfahrungen: Die Sozialarbeitenden, also die „[p]rofessionelle[n] Akteure und Akteurinnen“ (ebd.) stellten die möglichen

Fragen und Herausforderungen in den Vordergrund, während den teilnehmenden Jugendlichen der passende Umgang mit ihren eigenen zeitlichen Ressourcen wichtiger war. An diesem Punkt ist jedoch zu unterstreichen, dass die Problemfokussierung der Sozialarbeitenden eher auf das sozialarbeiterische Tätigkeitskompodium gerichtet war, z.B. darauf, wie partizipativ sie arbeiten wollten, und nicht auf die Schwierigkeiten, die ihre Zielgruppe aktuell erlebte.

Darüber hinaus stellten sich Fragen bezüglich der Gatekeeperfunktion (vgl. Eßer et al. 2020: 16; siehe auch Kapitel 2.1), sofern manche Sozialarbeitenden die Zugänge zu Jugendgruppen verweigerten, mit denen sie zusammenarbeiteten. Inwiefern diese partikularen Erfahrungen generalisierbar sind, wird an unterschiedlichen Stellen dieser Studie anhand unserer Erfahrungen an den weiteren Standorten, an denen die beiden letzten Mikroprojekte dank des Engagements der Sozialarbeitenden realisiert werden konnten, diskutiert (siehe z.B. die Mikroprojekte in Kapitel 4).

Generell gilt, dass sich jedes qualitative Forschungsvorhaben im Einklang mit den Entwicklungen im jeweiligen Feld weiterentwickeln und verändern soll. Ähnlich versuchte das Projektteam zunächst nach der in den frühen Stadien geplanten Struktur zu arbeiten, was allerdings nicht funktionierte und uns dazu bewog, die Suchbewegungen frühzeitig zu steuern. So sollten neue Jugendzentren zur Teilnahme gewonnen oder Leitfadeninterviews zur Gewinnung weiterer junger Menschen und Gruppen implementiert werden. Die qualitative sowie partizipative Datenerhebung und die ersten analytischen Schritte verliefen parallel. Während der Feldforschung modifizierten die qualitativen und partizipativen Methoden auch die weiteren Schritte in der Datenerhebung und -analyse (vgl. Baur 2019; Strauss/Corbin 1990: 43).

So, wie sich das Projekt PEPiKUM gemeinsam mit dem Feld entwickelte, lässt sich fragen, inwiefern es überhaupt einen gängigen Aufbau partizipativer Forschung gibt (Eßer et al. 2020: 16). Von den üblichen Herangehensweisen der partizipativen Forschung, in denen vermehrt bestimmte Methoden (ebd.: 8), wie World-Café oder Photovoice, genutzt werden, musste das Projekt frühzeitig abweichen. Vielmehr mussten wir uns vor dem Start der Mikroprojekte mit der konkreten Situation in den Feldern der Offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit auseinandersetzen. Denn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollten über solche Strukturen gewonnen werden. Das Projekt entwickelte sich dementsprechend im Einklang mit dem Feld selbst und die kritische Reflexion des (sozialarbeiterischen) Handelns im Feld begann mit unserer präliminären Ethnographie, die sich im ganzen Projektverlauf in Form der ethnographischen Begleitung der Jugendgruppen und Jugendzentren fortschrieb. Diese bildete wiederum die Grundlage für die Leitfadeninterviews (siehe Kapitel 3.2) und die weiteren Mikroprojekte (siehe Kapitel 4.3 und 4.4).

Zudem stellte sich bei der partizipativen Forschung – aufgrund ihrer „doppelten Zielsetzung“, in gemeinsam gestalteter Forschungspraxis die „soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (von Unger 2014: 1; vgl. Fine/Torre 2020) – die Frage, wie wir aus Forschung eine Co-Forschung erschließen können, ohne den Anspruch der wissenschaftlichen Wissensgenerierung aus den Augen zu verlieren und ohne die jeweilige Praxis in eine gemeinsame pädagogische Aktivität mit den Adressat:innen der Jugendarbeit umzuwandeln.<sup>40</sup> Bezüglich dieses Dilemmas entwickelten wir einen mehrdimensionalen Lösungsansatz, der die Arbeit der Forschenden sowie Co-Forschenden in ihrem Zusammenspiel in den Blick nahm. Entsprechend reflektierten und gestalteten zunächst die Forschenden ihre Arbeit so, dass die Vielfalt ihrer möglichen Rollen letztendlich nicht nur auf die Koordination der Jugendgruppen verengt wurde. Das bedeutete zum einen, über die Co-Forschung und Teilhabe- und Teilnahmedynamiken zu forschen. Zum anderen sollte das Ziel der Wissensgenerierung seitens der Co-Forschenden nicht vergessen werden, während die akademisch Forschenden solch einen Fokus auf die Co-Forschung selbst legen. Unsere Herangehensweise sollte für die Belange und Formationen unterschiedlicher Gruppen adaptierbar sein und ihnen ermöglichen, den Raum für ihre Stimmen und Perspektiven selbst zu gestalten und dadurch eine mehrdimensionale Wissensproduktion zu erschließen (vgl. Fixemer 2024; MacQueen et al. 2001; von Unger 2012; Wallerstein/Duran 2006).

#### 3.1.1 Die Praxis der akademisch Forschenden

Eine mögliche Antwort auf die oben gestellte Frage, wie zu gewährleisten ist, dass die Forschungspraxis nicht einfach in pädagogische Arbeit umgewandelt wird, war, die Beschäftigung mit der partizipativen Arbeit ethnographisch zu erweitern, sodass die Forschenden nicht nur koordinieren, sondern die Praxis forschend begleiten, beobachten und protokollieren (vgl. Schütze 1994). Dadurch wollten wir auch trotz der partizipativen Strukturierung des Forschungsprozesses eine gewisse Distanzierung von dem Setting erzeugen. Deshalb protokollierte das Team die Interaktion mit den Co-Forschenden ethnographisch (Eßer et al. 2020: 15; vgl. Riemann 2013) und reflektierte die Praxis, die auf Mitbestimmung und Mitgestaltung be-

---

<sup>40</sup> Nicht nur aufgrund der im Projekt vertretenen Verhältnisbestimmung, dass die Erinnerungsarbeit eine teils gemeinsame bzw. ineinander verflochtene Entwicklungsgeschichte mit der (historisch-) politischen Bildung in Deutschland hat und die partizipative Forschung zumindest in ihrer Praxis im deutschsprachigen Raum ebenfalls einen gewissen Bildungsanspruch erhebt (Bär/Reutlinger 2021; vgl. Wallerstein/Duran 2006: 313), kann diese Fragestellung diskutiert werden, sondern ebenso vor dem Hintergrund der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung, auf die insbesondere die Ansätze der partizipativen Forschung Bezug nehmen (Bradbury-Huang 2010: 102–104; Eßer et al. 2020: 12f.; Heeg et al. 2020; McIntyre 2008: 49–60).

ruhte, sowie ihre eigene Rolle im jeweiligen Kontext. Aus diesen ethnographischen Protokollen erstellten die Forschenden halbjährlich zusammenfassende Berichte, in denen sie sich mit der jeweiligen Praxis, den bestehenden Partizipationsdynamiken, dem eigenen Handeln und dem der Sozialarbeitenden in den Jugendzentren chronologisch auseinandersetzen. Bei den ersten beiden Mikroprojekten, mit denen wir circa 18 Monate kooperierten, spielten diese ethnographischen Berichte eine wichtige Rolle, um den weiteren Verlauf zu strukturieren. Die Arbeit mit den anderen beiden Mikroprojekten, die in zwei Jugendzentren durchgeführt wurden, konnte danach basierend auf diesem ethnographischen Engagement und Interviews mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen entwickelt werden. Ursprünglich war die ethnographische Beschäftigung in der präliminären Phase dafür geplant, die aufgrund der Pandemie und der damit verbundenen Verordnungen stark gewandelten Feldbedingungen zu explorieren und die Praxis von Einrichtungen zu verstehen. Im Laufe des ersten Jahres wurde die Ethnographie jedoch ein signifikanter und konfigurierender Bestandteil der Forschungspraxis, der wie oben erwähnt einen wesentlichen Bestandteil des methodenpluralen Designs der partizipativen und qualitativen Forschungsansätze darstellt. Mit den ethnographischen Beobachtungen zielten wir darauf ab, die Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit unter rasant wechselnden Arbeitsbedingungen analytisch zu betrachten, unsere Forschungspraxis darauf anzupassen und die Teilhabe- und Teilnahmedynamiken in der partizipativen Forschung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen fallanalytisch zu rekonstruieren.

Unsere Intention war zudem, die Gruppenarbeit durchgehend analytisch im Blick zu behalten, ohne den sechsmonatigen Rhythmus der ethnographischen Berichte abzuwarten. Dafür nutzten wir Teamsitzungen und setzten interne Werkstattgespräche sowie Reflexionsrunden um, damit sich der Austausch unter Berücksichtigung jüngerer Studien fortsetzte. Dabei war es für das Projekt von Vorteil, dass aus dem siebenköpfigen Team mindestens vier Personen gar keinen bis kaum Kontakt zu Co-Forschenden hatten. Dadurch konnten verschiedene Insider- und Outsiderperspektiven durch unterschiedliche Teilnahmegrade in die kritische Rekonstruktion der Zusammenarbeit einfließen. Der Sachgegenstand wurde dadurch wie in einer Interviewanalysegruppe der qualitativen und rekonstruktiven Sozialforschung multiperspektivisch behandelt (vgl. Wengraf 2003).

Zusätzlich zur ethnographischen Protokollierung der partizipativen Forschung führten wir Leitfadeninterviews mit einzelnen Co-Forschenden und Gruppeninterviews am Ende ihrer Mikroprojekte, die die Form von Reflexionsgesprächen über die vergangenen Monate hatten. Mit je zwei Personen aus den ersten Mikroprojekten wurden Leitfadeninterviews aufgezeichnet. Diese wurden dem Korpus hinzugefügt und tiefergehend analysiert. Mit allen Mikroprojekten wurden am Ende der Projektarbeit Reflexionsgespräche durchgeführt, aufgenommen wurden die Ge-

sprache aber nur bei den ersten beiden Gruppen. Die Nachbereitungsgespräche mit den beiden anderen Mikroprojekten wurden auf Wunsch der Teilnehmenden nicht aufgezeichnet. Ziel war es, uns mit den Gruppendynamiken und der Co-Forschung selbst als immanente Forschungsgegenstände des Projektes analytisch auseinanderzusetzen. Der Auslöser für diese Entscheidung, über die partizipativen Forschungsprozesse selbst zu forschen, war zum einen unsere Erfahrungen mit den ersten beiden Gruppen. Zum anderen begegnete uns in unseren Recherchen zur Literatur der partizipativen Forschung die Frage, inwiefern die partizipative Forschungspraxis der Teilnehmenden und Teilhabenden als empirisches Material wahrgenommen und deshalb der Ansatz selbst rekonstruiert und beleuchtet wird.

Die Prozess- und Ergebnisoffenheit der Mikroprojekte, die das Projektteam als besondere Fälle von Jugendengagement und Erinnerungspraktik ethnographisch begleitete, führte dazu, dass sich das Team näher mit den Teilhabe- und Teilnahmedynamiken befasste. Die Co-Forschenden wurden daher in aufgezeichneten Einzel- sowie Gruppengesprächen nach ihren Erfahrungen befragt. Basierend auf solchen empirischen Daten konnte sich das Projekt PEPiKUm mit dem Konzept der Co-Forschung auf der theoretisch-methodologischen Ebene auseinandersetzen (vgl. Fixemer 2024: Abs. 6; siehe Kapitel 4 und 6).

#### 3.1.2 Die Praxis der Co-Forschenden

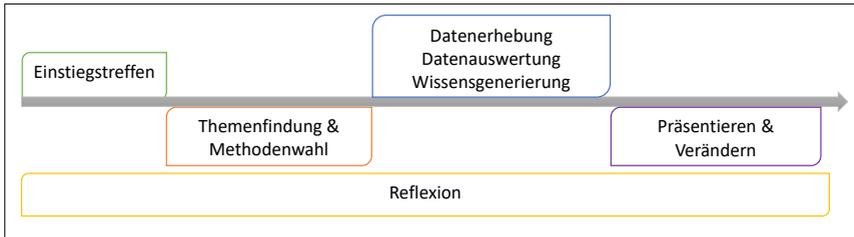
Dass die Co-Forschenden, die dann ihre Mikroprojekte entwickeln und sich ins Feld begeben, über die Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit gewonnen werden sollten, hatte eine besondere Bedeutung. Denn in diesen Handlungsfeldern gibt es eine historisch gewachsene Auseinandersetzung mit partizipativen Ansätzen in der Praxis und die gesetzliche Vorgabe der Partizipation (Voigts 2021; siehe Kapitel 2.1). Die Sozialisationsinstanz Schule, die in denselben Lebensaltern eine wichtige Rolle spielt, arbeitet dagegen mit einer anderen Struktur, die angesichts des Aspekts der Partizipation kritisch reflektiert werden kann. Ein curricular festgelegter Rahmen, den die Schule besitzt, konfiguriert den Tagesrhythmus, strukturiert Teilnahme und setzt einen klaren Beginn und ein klares Ende, was für partizipative Forschung vorteilhaft sein kann. Solch eine Verbindlichkeit kann allerdings auch negative Effekte hervorbringen, etwa dass u.a. gewisse Hierarchien aus dem schulischen Setting die partizipative Forschung beeinflussen oder die freiwillige Teilnahme transformieren (vgl. Dausien/Thoma 2023: Abs. 11–13; Landkammer 2020: 53f.; Wöhler et al. 2017; Wöhler/Höcher 2012: Abs. 26f.). Das heißt, dass die Schule durch ihren verbindlichen Rahmen die Offenheit und Freiheit, die partizipativer Forschung förderlich sind, sowie die Selbstbestimmtheit und Autonomie, durch die Mitbestimmung und -gestaltung verwirklicht werden, einschränken kann. Dieses Dilemma ist jedoch kein Bestandteil der Jugendarbeitsstrukturen. In unserem Fall

mussten Arbeitsrhythmus und Struktur wie auch die Arbeitsweise mit den Co-Forschenden mehrmals thematisiert werden und das PEPiKUM-Team sollte Phasen der Mikroprojekte – dazu gehört auch deren Ende – strukturieren, um den Co-Forschenden einen vorstellbaren Rahmen zu geben und eine gewisse Ausrichtung zu ermöglichen. Eine Abstimmung am Anfang der Gruppenbildung, die solche Punkte klären würde, boten wir dabei nicht an, sondern versuchten mit den jungen Teilnehmenden gemeinsam einen Rhythmus zu finden. Diese wiederum erfuhren aufgrund der Pandemie sehr instabile bzw. wechselhafte Lagen in ihren Schulen, Familien und Freundesgruppen. Die Frage der Strukturierung gewann an Bedeutung, weil sich die Zielgruppe des Projekts in einer dynamisch veränderlichen Lebensphase befand, beispielsweise durch das Ende der Schulzeit der Jugendlichen, den Übergang in Ausbildung bzw. Studium oder einen Umzug. Dementsprechend sollten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch den Prozess der Zusammenarbeit und Forschung mitbestimmen und mitgestalten, weil wir als Projekt keinen Einblick in diese Lebensphasen hatten.

Die Prozessoffenheit des partizipativen Ansatzes bedeutete darüber hinaus, dass weder Fragestellungen und Methoden noch entsprechende Ergebnisformen antizipiert werden konnten. Der Fokus auf die Geschichte und Erinnerungsarbeit, die den allgemeinen und inhaltlichen Projektrahmen auch für die Mikroprojekte bildete, hatte demgegenüber das Potenzial, den partizipativen Ansatz mit einem bislang nicht berücksichtigten Feld zu verknüpfen und weiterzuentwickeln. Der Grundsatz der partizipativen Forschungstradition, dass die Lebenswelten und die alltägliche Betroffenheit der (marginalisierten) Personen als immanente Bestandteile der forschersischen Beschäftigung auftreten (Eßer et al. 2020: 14), die Wissensgenerierung maßgeblich mitgestalten und dadurch sichtbar werden (vgl. Rajal 2020: 46f.), sollte mit der Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart verknüpft werden (siehe Kapitel 2.2). Demzufolge arbeitete das Projektteam ein auf fünf grundlegenden Etappen basierendes Phasenmodell aus (vgl. Wöhrer et al. 2017: 143–164), das den Co-Forschenden, aber auch den akademisch Forschenden eine strukturelle Orientierung geben sollte (siehe Abbildung 3). Damit hatten wir vor, zum einen den „gemeinsamen Bildungsprozess“ und zum anderen die „gemeinsame Wissensgenerierung“ (Bär/Reutlingen 2021; Eßer et al. 2020: 9) in die Wege zu leiten. Dies sollte aber nicht heißen, die Mikroprojekte müssten stringent danach aufgebaut werden. Unter den aktuellen Umständen und im Hinblick auf die Arbeit mit der jeweiligen Zielgruppe war die flexible Handhabung maßgebend. Diese Flexibilität ermöglichte auch den Raum für verschiedene Datenmaterialien, die die Co-Forschenden anhand unterschiedlicher Methoden erhoben, was auch die Frage aufwarf, ob die partizipative Forschung als Ansatz par excellence einen methodenpluralen Gesamtkontext generiert, sobald unterschiedliche Gruppen den

methodischen Rahmen mitbestimmen und mitgestalten können (vgl. Burzan 2016: 76–79).<sup>41</sup>

Abbildung 3: Phasenmodell der Co-Forschung



Das Team berücksichtigte dementsprechend in dem Phasenmodell sowohl die forschersische Wissensgenerierung und die Reflexion der wissenschaftlichen Praxis als auch die dynamisch veränderbaren Lebensphasen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es stellte sich die Frage, inwiefern ein langfristiges Engagement der jugendlichen Co-Forschenden planbar wäre. Die Kontextgebundenheit der partizipativen Forschung und der damit verknüpfte Anspruch eines flexiblen Vorgehens in der Forschungspraxis (Bergold/Thomas 2012; Eßer et al. 2020; von Unger 2014) schienen dem Phasenmodell zunächst entgegenzustehen. Flexibilität hieß in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise nicht alle Gruppen ähnliche Einführungen hatten und die Phasen der Themenfindung und Methodenwahl bei allen Mikroprojekten unterschiedlich verliefen oder innerhalb der gewählten Methode Abweichungen stattfanden. Während wir die Einstiegsphase der ersten beiden Gruppen mit mehr Impulsen gestalteten, stellten wir bei den anderen beiden Mikroprojekten unmittelbar Exkursionen in Aussicht, zwischen denen sie wählen sollten. Das bedeutete, dass die Themenfindung, die die Teilnehmenden mitbestimmten, vorgezogen wurde und die Datenerhebung in Form einer Exkursion stattfand, die fotografisch dokumentiert wurde. Ein ähnliches Vorgehen wurde bereits vom Mikroprojekt A erprobt, in dem die jugendlichen Teilnehmenden eine Sozialraumbegehung an dem Ort unternahmen, den sie für ihre Forschung ausgesucht hatten, und diese nach der Photovoice-Methode fotografisch dokumentierten.

41 Laut der Soziologin Nicole Burzan (2016: 76) ist „[d]ie Frage nach der prinzipiellen Methodenpluralität in der Ethnographie eindeutig zu bejahen“, die „verschiedene Methoden“ operationalisiert und „verschiedene Arten von Daten generiert“. Von unseren Erfahrungen der partizipativen Forschungspraxis und Burzans Argument ausgehend ist die Methodenpluralität der partizipativen Forschung zu diskutieren. Ihre ergänzenden Potenziale (von Unger 2014) für die gängigen Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung sollen auch aus dieser methodenpluralen Perspektivierung beleuchtet werden (siehe Kapitel 6).

Die einzelnen Schritte innerhalb der Mikroprojekte sollten so wenig wie möglich durch die Forschenden gesteuert werden. Unsere Erfahrungen mit den ersten beiden Gruppen zeigen, dass sich weitere Herausforderungen und offene Fragen bezüglich der Planung und Umsetzung der Impulse ergaben. Denn mit jedem Impuls wurden schließlich inhaltliche Themenfelder mindestens angeschnitten und Rollenfragen bezüglich des Teams aufgeworfen. Das Problem, wie der Umgang mit dem Spagat von wissenschaftlicher Begleitung, Forschung und Bildungspraxis zu gestalten sei, war immer wieder zentrales Thema in den Werkstattgesprächen und Teamsitzungen. Aufgrund der Kontextualität der partizipativen Forschung war es nicht möglich, eine einheitliche Antwort zur Rollenfrage zu finden. Im Gegenteil mussten angesichts des jeweiligen Falles Antworten entwickelt werden, wodurch eine durchgehende Reflexion nötig zu sein schien. Dabei stellte sich heraus, dass die partizipative Forschungspraxis – von der Planung über die Erhebung bis zur Auswertung – als Zusammenspiel von Co-Forschung und Forschung aufzufassen ist, in dem sich die Arbeit der Co-Forschenden und der akademisch Forschenden im reziproken Verhältnis entwickelt.

Dabei entschieden wir beispielsweise, in der Zusammenarbeit mit den co-forschenden Gruppen weniger die möglichen Themen aufzubereiten und den Fokus mehr auf die Methodenfrage zu legen, sodass die Jugendlichen dank eines praktischen Elements die Sache selbst in die Hand nehmen konnten. Außerdem konnten wir uns durch diese neue Perspektive weiter von unserem pädagogischen Blickwinkel – geprägt durch den eigenen Bezug zur historisch-politischen Bildung – distanzieren und diesen kritisch reflektieren. Hierzu schreibt die Soziologin Hella von Unger (2014: 43): „Die eigene Verstrickung und Verortung im Feld öffnet Türen und Möglichkeiten, sie bringt aber auch Einschränkungen des Handlungsspielraums und Rollenkonflikte mit sich und kann besondere ethische Herausforderungen für die Forscher/innen und Co-Forscher/innen aufwerfen“. Die Konzentration auf die methodologischen Fragen löste ein spannendes Moment in den ersten beiden Mikroprojekten aus, weil es um die praktische Dimension ging, die das Feld unmittelbar mit dem eigenen (forschenden) Handeln verknüpft. Daran anschließend konnte weiter reflektiert werden, ob die Ziele der Mikroprojekte in der jeweiligen Arbeitskonstellation erreichbar wären (vgl. Heeg et al. 2020: 25; von Unger 2014: 61). Entsprechend wurden Unterschiede zwischen den Gruppen sichtbar, etwa, dass sich das Mikroprojekt A mit diversen Methoden ausprobierte, während die Gruppe der Pfadfinder:innen die Methode mit Blick auf eine feste Zielsetzung bzw. Fragestellung aussuchte (für die detaillierte Darstellung siehe die Kapitel 4.1 und 4.2). Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der qualitativen Datenerhebung prägten wesentlich die Realisierung der beiden späteren Mikroprojekte. Das Niveau bzw. die Intensität der Partizipation und Mitbestimmung in den Mikroprojekten variierten

dabei (vgl. Eßer et al. 2020: 16). Dadurch bot sich der empirisch fundierte Vergleich der Gruppendynamiken in teilnahme- und teilhabeorientierten Settings an.

Bei dieser Fokuslegung wurden unterschiedliche (Datenerhebungs-)Methoden, die in der partizipativen Forschung häufig angewendet werden (ebd.: 8), in einfacher Sprache zusammengefasst, um die Forschung für die Teilnehmenden zugänglicher zu machen. Der daraus entwickelte Methodenkoffer beinhaltet insgesamt elf Methodensteckbriefe, die eine diverse Palette von textgenerierenden Methoden wie Leitfadeninterviews bis zu kollektiv umsetzbaren Herangehensweisen, u.a. Kritisches Kartieren (Dammann/Michel 2022) und Photovoice (Jarldorn 2019), bieten.<sup>42</sup> Diese Steckbriefe wurden beispielsweise im Rahmen der Methodentrainings verwendet, obwohl nur einzelne dieser Ansätze eine gewisse Resonanz bei den Jugendlichen fanden (vgl. Wöhler/Höcher 2012: Abs. 29). Die Frage, inwiefern diese Dokumente wie Schulungsmaterialien rezipiert werden sollten, die die Methoden der qualitativen Sozialforschung für die nicht-professionellen Co-Forschenden vereinfachen, beschäftigte das Team weiterhin. Einig waren wir insbesondere darin, dass diese Methodensteckbriefe eine orientierende Funktion für die Co-Forschenden haben sollten, mit denen sie ihren anvisierten Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven sichten könnten (vgl. Fixemer 2024: Abs. 1; Wöhler et al. 2017). Die Methoden sollten als Tools wahrgenommen werden, die den Wechsel des Blickwinkels ermöglichen. In der Praxis konnten dann die Co-Forschenden die von ihnen ausgesuchte Methode gemäß ihrem jeweiligen Forschungskontext anpassen und verschiedene Herangehensweisen ausprobieren (siehe Kapitel 4 und 6).

Das Mikroprojekt A fasste sich dabei mit Nachlässen aus den Familienarchiven in Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus. Konkret handelt es sich hierbei um ein Tagebuch, ein Radiospiel und Erzählungen über die Deportation einer jüdischen Familie aus dem Ort. Die Gruppe führte im Anschluss an die Sichtung des Materials eine Sozialraumbegehung durch, die sie fotografisch dokumentierte, und führte zudem ein Leitfadeninterview mit einer Person aus dem Ort, die sich in den lokalen erinnerungskulturellen Kontexten engagiert (siehe Abbildung 2). Die Fragen für das Interview bereiteten die Co-Forschenden selbst vor, wobei sie von uns Unterstützung bekamen, insbesondere bei der Korrelation von Zielen und Fragen des Interviews. Uns beschäftigte beispielsweise die Frage, ob die jeweiligen Interviewfragen noch auf das forschende Verstehen des jeweiligen Gegenstandes hinzielten oder aufgrund des Gewichts der Thematik der Deportation und des NS-Staatsterrors eher eine moralisierende Konfrontation mit dem:der Interviewpartner:in intendierten. Hier trat das Zusammenspiel von Co-Forschung und Forschung nicht als Korrektiv, sondern als ein gemeinsamer Überlegungsprozess in den Vor-

---

42 Der Methodenkoffer mit elf Steckbriefen kann auf der folgenden Projektwebsite gesichtet bzw. als PDF-Datei heruntergeladen werden: <https://www.partizipativ-erinnern.de/themen/forschung> [Zugriff: 07.09.2024].

dergrund. Die Herausforderung, eine große Menge unterschiedlicher Daten und Methoden im Kontext des partizipativen Forschungsprojekts zu verknüpfen, konnte aber nicht gelöst werden, sodass eventuell auch deswegen die Auswertung dieser Daten ausblieb. Es wurden aber diverse Ebenen in der Datenerhebung berücksichtigt, sodass die Teilnehmenden im Prozess ihrer Zusammenarbeit weitere Materialien und Perspektiven einbringen konnten. Dazu zählt auch die Präsentation der Gruppe im Rahmen einer Fachtagung. Die Gruppendiskussion mit dem Mikroprojekt A, die am Ende der Zusammenarbeit stattfand, reflektiert diesen gesamten Prozess (für eine detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 4.2).

Das Mikroprojekt der Pfadfinder:innen konzentrierte sich dagegen auf eine konkrete Thematik, die Geschichte des lokalen Pfadfinder:innenstammes, und eine konkrete Methode, das intergenerationale Gruppeninterview, das die Co-Forschenden zusätzlich zur Tonaufnahme per Video aufzeichneten. In der Suchbewegung, die wir ethnographisch begleiteten, setzten sich die Co-Forschenden dieser Gruppe auch mit anderen Themen, u.a. der lokalen NS-Geschichte sowie der Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Ortes, auseinander. Sie entschieden sich jedoch für die Thematik der Pfadfinder:innenschaft, die sie als alle Teilnehmenden verbindend wahrnahmen. Bei der Methodenwahl erörterten sie ebenfalls Einzelinterviews, entschieden sich jedoch aufgrund ihrer knappen Ressourcen für ein intergenerationales Gruppeninterview, für das sie anstatt sechs Treffen nur einen einzigen Termin benötigten. An diesem Gespräch nahmen neben den Mitgliedern des Mikroprojekts, die zur aktuellen Generation der Pfadfinder:innen gehören, zwei Personen der Gründungsgeneration teil. Die Tonaufnahme des Interviews wurde ebenso wie bei Mikroprojekt A durch das Projekt PEPiKUM transkribiert und für die Analyse zur Verfügung gestellt. Die Co-Forschenden arbeiteten in ihrer Auswertung des Gruppeninterviews ähnlich wie beim inhaltsanalytischen Vorgehen und clusternten die Themen und Kategorien, die sich im Gespräch wiederholten. Darauf basierend bildeten sie ihre Thesen, die sie in einem kurzen Essay veröffentlichten (Courbier et al. 2022) (für eine detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 4.1). Wie ausgeführt, fand die partizipative Forschungspraxis in einem methodenpluralen Kontext statt, den aber nur die ersten beiden Mikroprojekte durch ihre selbstbestimmten methodischen Vorgehensweisen verwirklichten.

In Bezug auf die Datenerhebungsphase befasste sich das Projektteam von PEPiKUM wiederholt mit der Frage, wie es den Gruppen gelingen würde, gemeinsam ein kompaktes bzw. angesichts ihrer Ressourcen umsetzbares Projekt vorzubereiten. Bei den ersten beiden Gruppen, die längerfristig mit PEPiKUM kooperierten, zeigte sich diese Problematik bereits bei der Themenwahl, die den gesamten Forschungsprozess in eine demotivierende Länge ziehen bzw. den Rahmen sprengen könnte. Die methodische Konzentration hatte dabei den unserer Ansicht nach positiven Effekt, die Mikroprojekte umsetzbar zu gestalten und den Rahmen für die eigene

Untersuchung zu klären.<sup>43</sup> Die Methodentrainings, die später angeboten wurden, zielten darauf, nicht nur die Eckpunkte der ausgewählten Tools zu vermitteln und zu behandeln, sondern auch weitere feldbedingte Details aus dieser Sichtweise zu diskutieren. Es wurde beispielsweise thematisiert, welche herausfordernden Momente bei einer intergenerationalen Gruppendiskussion auftreten können und wie die Co-Forschenden damit am besten umgehen. Die Methodensitzungen boten daher die Möglichkeit, die Erfahrungen der Co-Forschenden aus dem ausgesuchten lebensweltnahen Forschungskontext für die nächsten Schritte gemeinsam zu bearbeiten.

Angesichts unserer Felderfahrungen mit den ersten beiden Gruppen und den ethnographischen Beobachtungen sowie der qualitativen Datenerhebung in den Jugendzentren gestalteten wir die Zusammenarbeit mit den letzten beiden Mikroprojekten, die im Frühjahr 2023 stattfanden, anders. Diese Gruppen konstituierten sich durch die Offene Jugendarbeit bzw. in Jugendzentren, die zuallererst für die qualitative Studie gewonnen wurden (vgl. Aghamiri 2022a; 2022b; Goetze 2022). Die Einbeziehung dieser neuen Jugendzentren<sup>44</sup> war angesichts des methodenpluralen Designs ergänzend notwendig, um die Perspektiven auf den Forschungsgegenstand der Erinnerungspraktiken zu übertragen (Burzan/Eickelmann 2022: 163–166). Von den Erfahrungen vor Ort ausgehend wurde beschlossen, den Verlauf dieser Mikroprojekte kompakter zu halten. Bei dieser Entscheidung spielte auch die enge Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitenden eine wesentliche Rolle.<sup>45</sup> Daher suchten wir Exkursionsangebote, die wir in diese Mikroprojekte integrierten, bzw. die Mikroprojekte wurden um die Idee der Exkursionen herum gestaltet. Die jungen Teilnehmenden sollten dabei mitbestimmen, wohin die Reise geht. Im Rahmen des Dachprojekts wurden dadurch zwei methodologisch unterschiedliche Formate erprobt: erstens die längerfristige Zusammenarbeit mit jungen Menschen, die auf einem bereits existierenden Jugendengagement beruht, das z.B. im Rahmen eines Jugendverbands oder regionaler politischer Gremien stattfindet; und zweitens die kurzfristige Zusammenarbeit mit jungen Menschen, die die Strukturen der Offenen Jugendarbeit frequentieren und die wir nicht durch ihr Engagement erreichten (vgl.

---

43 Inwiefern dieser Aspekt in der Praxis realisiert werden konnte, variierte in den Mikroprojekten. Die ethnographischen Fallbeschreibungen der Mikroprojekte Pfadfinder:innen und A (Kapitel 4.1 und 4.2) verdeutlichen die Fragen in Bezug auf die Ressourcen der Co-Forschenden und inwiefern die Konzentration auf die Methoden erfolgreich war.

44 In der Projektlaufzeit wurden die Begriffe Jugendeinrichtung, Einrichtung der Offenen Jugendarbeit, Jugendtreff, Jugendhaus und Jugendzentrum im Bundesland Rheinland-Pfalz synonym verwendet. In unserem Buch nutzen wir diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten auch synonym, wie sie uns im Feld begegneten.

45 Retrospektiv können wir feststellen, dass die Entwicklung der letzten beiden Mikroprojekte ziemlich genau der Konzeption der Mikroprojekte im Projektantrag entsprach: nämlich in Kooperation mit Sozialarbeitenden vor Ort, die die partizipative Forschung mitstrukturieren.

Fixemer 2024: Abs. 17). Beide Formate wurden jeweils mit zwei Jugendgruppen durchgeführt. Diese Unterscheidung sollte den anwendungsbezogenen Transfer des im Projekt erzeugten Wissens ermöglichen. Dies war, wie wir bereits während der Feldforschung feststellen konnten, wichtig, weil eine langfristige Zusammenarbeit mit jungen Menschen aufgrund von wechselnden Lebensphasen nicht immer möglich ist. Zudem können Einrichtungen der Jugendarbeit bereits andere Planungen haben,<sup>46</sup> durch die sich eine langfristige partizipative Forschung als nicht umsetzbar herausstellt. In einem der letzten Mikroprojekte beispielsweise trat der Fall ein, dass der Einrichtung der Offenen Jugendarbeit ein bereits geplanter Personalwechsel bevorstand, wodurch die Arbeit mit den Jugendlichen nicht mehr wie beabsichtigt umgesetzt werden konnte. Bei diesen beiden Mikroprojekten spielten die Sozialarbeitenden bei der Gewinnung der jungen Teilnehmenden und der Planung der Mikroprojekte eine größere Rolle. Dies lag wahrscheinlich auch daran, dass wir uns in ihren Strukturen bewegten.

Zur Durchführung dieser kürzeren Formate der partizipativen Forschung war eine Vorlaufzeit von etwa zehn Monaten notwendig, die im Mai 2022 mit den ersten Interviews vor Ort anfang und im März 2023 mit den Vorbereitungstreffen für die Exkursionen in den Jugendzentren endete. Für die Themenfindung arbeitete das Team mit unterschiedlichen Angeboten, die in Form einer Exkursion stattfinden sollten. Zur Vorbereitung dieser Palette an Angeboten nutzten wir die Leitfadeninterviews, die wir vor Ort mit den jungen Menschen durchgeführt hatten, unsere ethnographischen Beobachtungen an diesen zwei Jugendzentren und den Austausch mit den Sozialarbeitenden. Dabei handelte es sich um folgende Themen- und Ortswahl:

- a) Keupstraße ist überall, Köln;
- b) Haus der Geschichte, Bonn;
- c) Bildungsinitiative Ferhat Unvar, Hanau;
- d) DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland, Köln;
- e) NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln – Stadtrundgang zu widerständiger Jugendkultur im Nationalsozialismus; Köln.

Wir boten den Jugendlichen für die Dokumentation der Exkursion Digitalkameras an, die sie gerne nutzten. Ihre Fotos wurden später im Rahmen der Auswertungs-

---

46 Im Laufe des Projekts wurden weitere Selbstorganisationen und Stellen der Offenen Jugendarbeit kontaktiert und aufgesucht, um a) Jugendliche für partizipative Forschung und b) Jugendliche für Leitfadeninterviews zu gewinnen. Manche dieser Organisationen hatten grundlegendes Interesse an einer Zusammenarbeit, weswegen das Forschungsteam mehrmals an Treffen teilnahm und mit ihnen in Kontakt blieb. Jedoch folgten daraus weder neue Mikroprojekte noch Interviews, da die Organisationen sowie Sozialarbeitenden keine Kapazitäten übrig hatten.

treffen diskutiert. Anders als bei den ersten Mikroprojekten waren hier die zeitlichen Bedingungen und der inhaltliche Rahmen (Exkursion) klarer definiert (Heeg et al. 2020: 27). Dabei forschten wir intensiver zur Co-Forschung.

In den letzten beiden Mikroprojekten (siehe Kapitel 4.3 und 4.4) trug die durchgehende Reflexion dazu bei, dass die Phase des Präsentierens und Veränderens wegen der lokalen Umstände und zum Schutz der vulnerablen, in ihrem Alltag migrantisierten Teilnehmenden bewusst unberücksichtigt blieb. In den ersten, langläufigen Mikroprojekten wurden dagegen projekteigene Publikationen (Courbier et al. 2022) und Veranstaltungen für die Veröffentlichung ihrer Arbeit genutzt. Unsere Überlegungen zum Schutz der vulnerablen Gruppen und unserer Co-Forschenden waren ebenso kontextuell zugeschnitten wie die partizipativen Mikroprojekte selbst (Eßer et al. 2020: 17–19).

Unseres Erachtens ist zu hinterfragen, inwiefern das Herausstellen eines forschersischen Engagements eine Veränderung, z.B. in der jeweiligen Policy oder Praktik, auslösen kann. In diesem Zusammenhang änderte sich im Laufe des Projekts unser Verständnis von Begriffen wie Veränderungsprozess, Veränderungspraxis oder Transformation im Rahmen partizipativer Forschung. In unserer Arbeit erleben wir mit, wie geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als gesellschaftliche Gruppe in den vergangenen Jahren zugestanden wurden (Dittmann et al. 2021). Sie konnten nicht einmal an den zur Regel gewordenen schulischen Maßnahmen, z.B. Schulreisen oder Gedenkstättenbesuchen, teilnehmen. Aufgrund der objektiven Schwierigkeiten beendeten viele ihr gesellschaftliches Engagement. Demzufolge würden wir nur von Bildungsgelegenheiten sprechen, die auf unterschiedlichen Etappen der Co-Forschung wahrgenommen werden konnten (siehe dazu ausführlich Kapitel 6.5). Durch die Arbeit mit verschiedenen Gruppen konnten wir uns mit unterschiedlichen Aspekten der partizipativen Forschung wie Teilhabe- und Teilnahmedynamiken, (Selbst-)Reflexivität im Forschungsprozess mit den Partizipierenden, der Rolle der wissenschaftlichen Begleiter:innen und Co-Forschung und Partnerschaftlichkeit vergleichend auseinandersetzen (siehe Kapitel 6).

## 3.2 Qualitative Forschung: Interviews mit Jugendlichen

Neben den in Kapitel 3.1 dargestellten partizipativen Forschungselementen wurden junge Menschen mittels leitfadenstrukturierter Interviews befragt. Im Fokus stehen dabei die Rekonstruktion von erinnerungskulturellen Praktiken, Formen des Engagements im Jugendalter sowie mögliche Erfahrungen von Diskriminierungen und Rassismus in unterschiedlichen Kontexten. Die Ergebnisse der Analyse dieser qualitativen Daten werden in Kapitel 5 ausführlich dargestellt und diskutiert.

### 3.2.1 Herausarbeiten der subjektiven Bedeutungen und Auseinandersetzungen mit Geschichte und Erinnern

Es gibt bereits zahlreiche empirische Untersuchungen, die Erinnerung, kollektives Gedächtnis und den Umgang mit Geschichte thematisieren. In den vergangenen Jahren erreichten insbesondere die quantitativ angelegten MEMO-Studien (Multi-dimensionaler Erinnerungsmonitor) des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, die in einem Längsschnitt (2018–2023) Daten liefern, eine breite Öffentlichkeit. Diese versuchen Quantifizierungen zu identifizieren oder haben den Anspruch, ein Bild zur Lage der Jugend zu geben (Papendick et al. 2023). Neuere Studien mit einem qualitativen Design hinterfragen mögliche Wandeldynamiken in Geschichtsnarrativen durch Migration und fokussieren dabei die Perspektiven der professionellen Akteur:innen bzw. Expert:innen der historisch-politischen Bildung, die an Schulen, Gedenkstätten und Museen, Bildungsmedienverlagen und non-formalen historischen Bildungsinitiativen tätig sind. Jugendliche selbst sind nicht Gegenstand dieser Forschung (vgl. Georgi et al. 2022).<sup>47</sup> Wenngleich solche Untersuchungen spannende Impulse liefern, können sie keine Aussagen darüber treffen, wie Jugendliche Geschichte rekonstruieren, Erinnerungen erzeugen und wieder abrufen, wie sie mit Narrativen in ihren Familien umgehen, diese annehmen, bearbeiten, sich damit auseinandersetzen. Sie können keine Auskunft darüber geben, welche Bedeutungen Jugendliche in ihren Gleichaltrigenkontexten konstruieren, wie sie (digitale) Medien dafür nutzen und mit dem in der Schule vermittelten Geschichtswissen umgehen, welche subjektiven Erfahrungen junge Menschen mit Rassismus, Sexismus, Homophobie, Klassismus, Antisemitismus und weiteren Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit machen (vgl. Heitmeyer 2002), wie sie mit diesen in der Gegenwartsgesellschaft umgehen und solche Erfahrungen mit ihren Geschichtsbildern in Verbindungen bringen. Diese Fragen sind genuines Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung und bedürfen eines qualitativen Zugangs.

### 3.2.2 Zugang und Stichprobe der qualitativen Erhebung

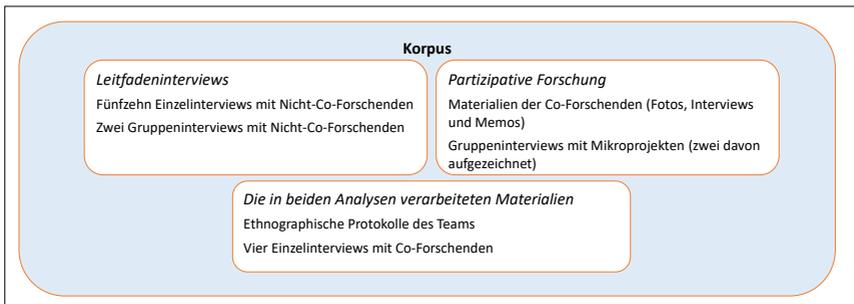
Das Projekt ist in seiner Konzeption eng an die offene Jugendarbeit angedockt (siehe Kapitel 2.1). Die ursprünglich angedachte methodische Konzeption sah leitfa-

---

47 Eine Ausnahme bildet die Studie „Wie steht die Gen Z zur NS-Zeit?“, die im Auftrag der Arolsen Archives durchgeführt wurde und neben einer quantitativen Befragung auch Interviews zum Gegenstand hatte. Die Ergebnisse dieser Studie wurden Anfang 2022 bekannt gemacht. Inhaltlich beschäftigt sie sich mit den Einstellungen, die die als „Gen-Z“ bezeichnete Alterskohorte zur nationalsozialistischen Geschichte hat, und wie Erinnerung umgesetzt werden kann (siehe: <https://arolsen-archives.org/lernen-mitwirken/studie-gen-z-ns-zeit/> [Zugriff: 07.09.2024]).

dengestützte Interviews mit den am Projekt beteiligten Jugendlichen vor, die über die offene Jugendarbeit erreicht werden sollten. Zudem war geplant, dass Jugendliche selbst als Co-Forschende andere Jugendliche interviewen, also Peer-Interviews durchführen und diese Daten auch (mit) auswerten. Durch die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen war qualitative Forschung als „kontaktgebundene Forschung“ (Reichertz 2024: 13) vor neue Herausforderungen gestellt. Nicht nur war die Durchführung von Interviews unmöglich, auch die dafür notwendigen Voraussetzungen wie die Herstellung von Kontakten, das Hineintauchen ins Feld und Aufenthalte im Feld konnten nicht umgesetzt werden. Dass Feldforschung ohne bereits gesicherte Zugänge und ohne ein im analogen Raum existierendes Feld nicht möglich ist, zeigte sich zu Beginn der Studie. Die Offene Jugendarbeit, die den Zugang zu Jugendlichen herstellen sollte, existierte vorübergehend nicht in der Form, wie es notwendig gewesen wäre, um jugendliche Interviewpartner:innen zu gewinnen. Dies hatte nicht nur Auswirkungen auf die praktische Arbeit mit den Jugendlichen (siehe Kapitel 4), sondern auch auf die im Projekt geplanten Forschungsaktivitäten. Es mussten andere Zugangswege erschlossen werden, was sich pandemiebedingt schwierig gestaltete. Je nach aktueller Infektionsschutzverordnung war nicht nur die offene Jugendarbeit als Institution betroffen, sondern auch jegliches informelle Treffen von mehr als zwei Personen im öffentlichen Raum. Ein Zugang konnte kaum realisiert werden.

Abbildung 4: Datenkorpus für die Auswertung



Mit einer leichten Entspannung der pandemischen Situation im Jahr 2021 waren „Feldaufenthalte mit Auflagen“ (Nienhaus 2024: 41) möglich. Auch wenn nach wie vor nur wenige Jugendliche die Offene Jugendarbeit besuchen konnten, waren Jugendhäuser zumindest als Anlaufstellen wieder geöffnet. Jugendliche konnten per Flyer im Digital- und Druckformat im Herbst 2021 auf die qualitative Untersuchung aufmerksam gemacht werden. Bei der Akquise der Interviewpartner:innen traten dabei nicht vorhersehbare Schwierigkeiten auf. Phasenweise nahmen nur wenige interessierte Jugendliche selbst Kontakt auf. Von den durch Projektmitarbeiter:in-

nen angesprochenen Jugendlichen wollten sich auch nicht alle interviewen lassen, sie zeigten kaum Interesse an der Thematik oder hatten Vorbehalte. Erste Interviews fanden bedingt durch erneute Kontaktbeschränkungen im Dezember 2021 statt. Die Datenerhebung dauerte dadurch deutlich länger als ursprünglich geplant. Bis Anfang 2023 wurden insgesamt 37 Einzel- und drei Gruppeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen geführt. Vier der Einzelinterviews fanden mit Co-Forschenden – jungen Menschen, mit denen wir auch im Rahmen der Mikroprojekte zusammenarbeiteten – statt, die übrigen Interviews mit anderen jungen Menschen.

Das gesamte Sample von 40 Interviews wurde extern transkribiert. Nicht alle im Rahmen des Projekts erhobenen Leitfadeninterviews sind Grundlage der Ausführungen in Kapitel 5. Für die Analyse haben wir daraus ein Datenkorpus erstellt (siehe Abbildung 4), das insgesamt 21 Interviews umfasst, die die unterschiedlichen Themenbereiche aufgrund der biographischen Erfahrungen, Argumente und Positionierungen der Interviewpartner:innen saturieren sollten. In diesem Datenkorpus befinden sich die vier Interviews mit Co-Forschenden – die mit „C-Nummer“ bezeichnet werden –, zwei Gruppeninterviews mit jeweils zwei Gesprächspartner:innen – die mit zwei Buchstaben und Zahlen bezeichnet werden, z.B. „B4\_G2“ – und 15 Einzelinterviews. Dabei orientierten wir uns an der Idee der theoretischen Sättigung von Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990; Glaser/Strauss 2009), indem wir einen Kernteil aus der qualitativen Datensammlung bildeten, der uns mit seiner Dichte bezüglich der Aussagen, Argumente und Erfahrungen und dem Gleichgewicht angesichts der Positionierungen und Identitäten der Interviewpartner:innen die Komplexität des Forschungsgegenstandes in den kommenden Analyseschritten wiedergeben könnte. In diesem Prozess der Korpusbildung stellten wir u.a. fest, dass nicht alle Interviews geeignet waren, um Antworten auf die Forschungsfragen zu geben. Ursächlich ist hier, dass sich nicht alle befragten jugendlichen Interviewpartner:innen umfassend zu den Themen äußern konnten oder wollten, was sich aber erst in der Interviewsituation zeigte. Einige Interviews sind dementsprechend sehr kurz. Andere Interviews genügen nicht den Qualitätsanforderungen an qualitativ erhobenes Datenmaterial. Teilweise sind Vorannahmen der Interviewer:innen zu prägend für die Fragetechniken und Inhalte der Fragen. Dadurch erhielten die Interviewten nicht ausreichend die Möglichkeit, ihre eigenen Relevanzstrukturen und subjektiven Bedeutungen zu äußern. Diese Interviews wurden daher für die Auswertung aus dem Sample entfernt. Ebenso sind bei vier Interviews einzelne Passagen aus der Analyse ausgeschlossen worden, da hier Fragetechniken einen starken Effekt auf die Antwort hatten. Ziel der Erhebung war es auch, möglichst verschiedene Merkmale abzudecken, um die Vielfalt von Jugend berücksichtigen zu können: Wohnort (Stadt/Land), Alter (unter 18 Jahre/über 18 Jahre), bisherige Bildungsbiographie (Studium/Ausbildung/Schule), diverse sozialstrukturelle

Verortungen, eher argumentative/eher narrative Interviews, Betroffene von Rassismus/Sexismus/Transfeindlichkeit und Migrationsgeschichte. In das Sample sind letztlich 21 Interviews eingeflossen. Tabelle 1 verdeutlicht die Zusammensetzung des Samples. Bis auf das Alter der Befragten zeigt sich eine recht hohe Diversität. Zum Zeitpunkt der Befragung waren bis auf eine befragte Person alle 18 Jahre oder älter. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund zu lesen.

Tabelle 1: Zusammensetzung des Korpus der Interviews<sup>48</sup>

Interview	Alter	Geschlecht	Wohnort	Bildungsbiographie	Migrationserfahrung
A3	ü18	divers	Land	studierende Person Eltern: keine Angabe	keine
A4	18	weiblich	Land	Schülerin im Abitur Eltern: keine Angabe	selbst
A6	ü18	männlich	Stadt	Schüler im Abitur Eltern: Abitur/mittlere Reife	keine Angabe
B1	ü18	weiblich	Stadt	Mittlere Reife Eltern: keine Angabe	keine
B3	ü18	männlich	Stadt	keine Angabe Eltern: keine Angabe	selbst
B5	ü18	männlich	Land	Student Eltern: keine Angabe	selbst
B6	ü18	männlich	Stadt (ländlich geprägt)	keine Angabe Eltern: Arbeiter:innen	keine
B9	ü18	männlich	Stadt	in Ausbildung Eltern: Arbeiter:innen	selbst
C1	ü18	weiblich	Stadt (ländlich geprägt)	Studentin Eltern: Hochschulabschluss	keine
C2	ü18	männlich	ländlich	Student Eltern: Hochschulabschluss/Abitur	keine
C3	ü18	männlich	Stadt	Student Eltern: Hochschulabschluss	keine

<sup>48</sup> Alle Angaben zu den Interviewpartner:innen in der Tabelle beziehen sich auf den Zeitpunkt des jeweiligen Interviews.

Interview	Alter	Geschlecht	Wohnort	Bildungsbiographie	Migrationserfahrung
C4	18	weiblich	Land	Schülerin im Abitur Eltern: Hochschulabschluss/Abitur	keine
D1	18	divers	Land	in Ausbildung Eltern: Arbeiter:innen	keine Angabe
D2	ü18	weiblich	Stadt	Hochschulabschluss, erste studierte Person in der Familie Eltern: keine Angabe	keine Angabe
D9	ü18	weiblich	Stadt	Abitur Eltern: Hochschulabschluss/Fachhochschulreife	Eltern
E2	ü27	weiblich	Stadt	Studentin Eltern: keine Angabe	keine Angabe
E4	u18	weiblich	Land	Schülerin im Gymnasium Eltern: Abitur/Realschulabschluss	keine Angabe
E7	ü18	divers	Land	Person im Abitur Eltern: Abitur/Realschulabschluss	keine Angabe
E8	18	divers	Stadt	Person im Abitur Eltern: Abitur/Fachabitur	keine Angabe
B4_G2	18/18	beide männlich	Land/Land	keine Angabe Eltern: keine Angabe	selbst/Eltern
E6_G3	18/ü18	weiblich/ männlich	Stadt/Land	Schülerin im Abitur/ Abitur Eltern: keine Angabe	keine Angabe

### 3.2.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrument

Die Datenerhebung erstreckte sich insgesamt über 15 Monate (von Dezember 2021 bis Februar 2023). Interviews fanden an Orten statt (u.a. Jugendeinrichtungen, Hochschule, öffentliche Plätze, Cafés), die von den Interviewten ausgewählt wurden. Ein Interview fand telefonisch statt, alle übrigen face-to-face. Die Interviews wurden von drei wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Projektteams geführt.

Für die Untersuchung als relevant identifizierte Themen wurden in Form eines Leitfadens dokumentiert und dienten als Hintergrundfolie aller Interviews.

In die Entwicklung des Instruments waren die Co-Forschenden eingebunden. Das Instrument besteht aus drei Themenblöcken. Der Themenbereich (1) *Erinnerung und Geschichtsbewusstsein* umfasst die Bedeutung von Geschichte und Erinnern für junge Menschen. Einflüsse von und Wechselwirkungen mit zentralen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Peers und Medien für jugendliches Erinnern werden zudem erfragt. Auch wird der Versuch unternommen, das Selbstbild der Jugendlichen und das von ihnen wahrgenommene Fremdbild zu erfassen. Im Mittelpunkt steht hier, Antworten auf die Frage zu finden, wie Jugendliche und junge Erwachsene politisch und sozial Vergangenes rekonstruieren und welche Rolle ihre eigenen individuellen, familiären und gruppenbedingten Narrative dabei spielen. Um Verknüpfungen zwischen Erinnerungspraktiken, aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und eigenen Ausgrenzungs- bzw. Anerkennungserfahrungen der Jugendlichen herstellen zu können, sollte zunächst erfragt werden, inwieweit sich Jugendliche gesellschaftlich zugehörig fühlen, wo Anerkennungen und Ausgrenzungen erlebt werden und welche Relevanz diese Erfahrungen individuell wie kollektiv für Jugendliche haben. Diese Inhalte stehen im Fokus des Themenbereichs (2) *Anerkennung, Missachtung und Ausgrenzung*.

Die Co-Forschenden wurden additiv zu ihrer Projekterfahrung, dem Gruppenarbeitsprozess und der Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler:innen aus dem Projekt PEPiKUm und den Sozialarbeitenden aus den Jugendarbeitsstellen befragt. Dies wurde unter (3) *Forschungshandeln in Mikroprojekten* in die Auswertung einbezogen. Tabelle 2 dokumentiert diese Themenbereiche und die dazugehörigen Inhalte.

Tabelle 2: Themenbereiche und Inhalte der Leitfadeninterviews

Themenbereich	Inhalte
(1) Erinnerungen und Geschichtsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstbild – Fremdbild</li> <li>• Bedeutung von Geschichte</li> <li>• Bedeutung von Erinnerung</li> <li>• Familie, Schule, Jugendarbeit, Gleichaltrige, Medien in möglichen Auswirkungen auf Erinnerungspraktiken</li> </ul>
(2) Anerkennung, Missachtung, Ausgrenzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitgestaltungsmöglichkeiten</li> <li>• wahrgenommene Ausgrenzung</li> <li>• wahrgenommene Diskriminierung</li> </ul>
(3) Forschungshandeln in Mikroprojekten (nur für die interviewten Co-Forschenden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation zur Teilnahme</li> <li>• Forschungsprozess (Auswahl des Themas; Auswahl der Methode)</li> <li>• Rolle Wissenschaftler:innen</li> <li>• Rolle Sozialarbeitende</li> </ul>

### 3.2.4 Auswertungsprozess des Interviewmaterials: kategorienbasiertes und fallrekonstruktives Vorgehen

Die transkribierten Interviews wurden computerunterstützt mit Hilfe von MAX-QDA ausgewertet. Basierend auf den ersten Interviews wurde bereits während der Datenerhebungsphase induktiv aus dem Material heraus – teilweise als In-vivo-Codes – und unter Berücksichtigung von Annahmen bzw. Vorwissen ein erstes Kategoriensystem bzw. Codesystem erstellt. Grundlage dieser ersten Auswertungsschritte waren einzelne Interviews, die auf der Ebene des Einzelfalls als Ganzes gelesen und ähnlich wie bei einer Fallrekonstruktion diskutiert wurden. Dieser Schritt diente auch dazu, sich mit dem Interviewmaterial vertraut zu machen, da nicht alle in den Analyseprozess involvierten Personen auch Datenmaterial erhoben haben.

Im Anschluss wurde das Kategoriensystem erweitert. Dabei wurde jeder Code im Team diskutiert und das Kategoriensystem weiterentwickelt. Mit diesem Kategoriensystem wurde anschließend weiteres Datenmaterial von mehreren Personen codiert und es wurden Intercoder-Übereinstimmungen ermittelt. Diese waren dann eine Grundlage für weitere Diskussionen der codierten Stellen und auch des Kategoriensystems als solchem. Regelmäßig wurden in der Folge Übereinstimmungswerte zwischen Forschenden ermittelt, die unabhängig voneinander das gleiche Material codierten. Außerdem codierten die Forschenden mit einem gewissen zeitlichen Abstand von ihnen selbst bereits durchgearbeitetes Material, auch zur Überprüfung der Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit (Mayring 2022: 119). In diesen Verfahren konnte zwar keine deckungsgleiche, hundertprozentige Übereinstimmung erzielt werden; weil dies aber auch nicht zu erreichen ist, wurde sie auch nicht angestrebt. Stattdessen lieferte die vergleichende Betrachtung der Codierweisen Hinweise auf Irritationen im Material, die zu einem späteren Zeitpunkt genauer untersucht werden sollten. Auch an dieser Stelle im Auswertungsprozess entwickelte sich das Kategoriensystem weiter. Im Anschluss wurden fallübergreifend weitere Interviews mit diesem Kategoriensystem codiert. Hier zeigte sich die Notwendigkeit, das Codesystem kontinuierlich aus- und wenn nötig umzubauen, weitere Kategorien und Codes hinzuzunehmen und auch das bereits codierte Material wiederholt, d.h. unter Hinzunahme der neuen Codes, zu codieren. Ziel dieses Auswertungsschritts war es, das Material hinsichtlich seiner Inhalte zu kategorisieren und zu systematisieren. Methodologisch zeigt sich hier eine Nähe zu inhaltsanalytischen Verfahren. Das Vorgehen im Projekt und die Zusammenarbeit im Projektteam gleichen eher einer Kategorisierung und Systematisierung des Datenmaterials und weniger einer vollständigen inhaltsanalytischen Auswertung. Quantifizierende Analysen waren nicht angedacht und wurden nicht angewendet. Die inhaltsanalytische Vorgehensweise geht demnach nicht über den ersten Schritt der von den Psychologen Philipp May-

ring und Thomas Fenzl (2022: 692) dargelegten Vorgehensweise hinaus, die die Autoren als „qualitativ-interpretative[n] Akt“ bezeichnen.

Nach Beendigung dieser Phase folgte der erneute Austausch zwischen den Forschenden, um das Material im Hinblick auf die Forschungsfragen zu betrachten. In wöchentlichen Gruppendiskussionen wurden die codierten Segmente der einzelnen Kategorien separat diskutiert. Eine Festlegung der Reihenfolge der zu betrachtenden Kategorien orientierte sich an dem regelgeleiteten Vorgehen, wie es die qualitative Inhaltsanalyse vorschlägt (Mayring 2022: 50). Vorbereitend für diese Auswertungstreffen sichteten die Forschenden das ausgewählte Material und fassten ihre vorläufigen Annahmen und Interpretationsversuche zusammen (ebd.: 66). Diese ersten gemeinsamen Interpretationen und Abstraktionen wurden anschließend als vorläufige Ergebnisse in einem geteilten Memo dokumentiert. Im Verlauf dieser Diskussionsrunden konnten erste Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien entwickelt werden, die eine übergreifende Analyse vorbereiteten. Außerdem konnten Selektionen vorgenommen werden, die den Ausschluss einiger weniger Codes aus dem Codeschema zur Folge hatten, da sie nicht ergiebig zur Klärung des Forschungsinteresses beitragen konnten.

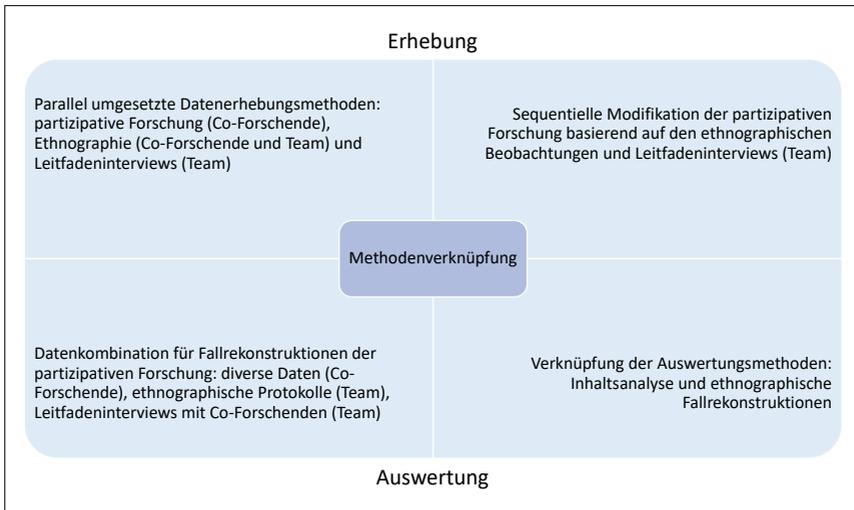
Diese Analysephase wurde mit einem Skript abgeschlossen, um die bevorstehende Analyse, die nun zwischen den Forschenden aufgeteilt und primär unabhängig voneinander durchgeführt wurde, vorzustrukturieren und somit einen gewissen Grad der Regelgeleitetheit zu gewährleisten. In diesem Skript wurden die drei Hauptanalysekategorien (*Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbezüge junger Menschen*, *Engagement und Erinnerungspraktiken* und *Ausgrenzung, Diskriminierung und Verortungspraktiken junger Menschen*) festgelegt. Den drei Schwerpunkten wurden jeweils die erklärenden Codes und Subcodes zugeordnet, mittels derer die Konzepte rekonstruiert werden sollten. Zudem lieferte das entworfene Papier die ersten zentralen Erkenntnisse aus den gemeinsamen Analysesitzungen und stellte theoretische Bezüge bereit, die einer fortlaufenden Interpretation mehr Tiefe geben sollten. Diese Struktur findet sich auch im Aufbau des Kapitels 5 der vorliegenden Publikation wieder. Diese Organisationsform entspricht inhaltsanalytischen Standards der Nachvollziehbarkeit und ist vor allem in kollaborativ arbeitenden Forschungsteams eine nützliche Methode, um Projektetappen zu markieren und transparent zu machen. Auf dieser Grundlage konnten die Forschenden nun erneut ins Material einsteigen. Neben einer deskriptiven Darstellung des sehr heterogenen Samples wurden mittels enger Kontextanalysen (Mayring 2022: 91) interpretationsbedürftige Passagen um weitere Textelemente aus dem Interviewmaterial angereichert und für das eigene Forschungsinteresse fruchtbar gemacht. Im Zuge der weiteren Datenanalyse zeigte sich, dass die codierten Passagen nicht immer für sich stehen, sondern Kontextinformationen notwendig sind. Deshalb wurde die fallübergreifende Auswertung wieder verlassen und fallbasiert gearbeitet, um Sinn-

strukturen und Bedeutungen rekonstruieren zu können. Inhaltsanalytische Methoden geraten hier an ihre Grenzen, da das Datenmaterial – verstanden als Ausschnitt einer Darlegung – den Kontext der Äußerung nicht erzählen kann. Sowohl bei Fallrekonstruktionen als auch in der fallübergreifenden Auswertung arbeiteten wir mit minimaler und maximaler Kontrastierung. Dadurch zielten wir darauf ab, die Konturen der jeweiligen Komplexität, z.B. Erinnerungspraktiken, Familiennarrative, Jugendengagement und Diskriminierungserfahrungen, genauer zu beschreiben und zu verstehen. Dieser Arbeitsprozess spiegelt sich in Kapitel 5 wider.

### 3.3 Resümee

Das Projektteam wählte für die Erhebung und Analyse deshalb ein komplexes Vorgehen, weil es um einen komplexen mehrschichtigen Forschungsgegenstand ging, der durch die Themenfelder Jugend und Jugendarbeit, Erinnerungspraktiken und kollektives Gedächtnis sowie Partizipation und partizipative Forschung als Methodenansatz bestimmt war. Mit unserem methodenpluralen Design zielten wir darauf ab, diese Komplexität präziser zu verstehen. Die Soziologin Nicole Burzan (2016: 9) formuliert dies wie folgt: „Grundsätzlich zielt die Methodenverknüpfung darauf, den Forschungsgegenstand in möglichst komplexer Weise, eventuell aus unterschiedlichen Perspektiven heraus empirisch zu erfassen.“ Die empirische Erfassung des mehrschichtigen Gegenstands erfolgte, wie in diesem Kapitel detailliert beschrieben, durch partizipative Forschung mit vier Jugendgruppen, ethnographische Beobachtungen dieser Mikroprojekte sowie der Jugendarbeit vor Ort und Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in Einzel- und Gruppensettings durchgeführt wurden. Dadurch fließen Daten zum Forschungshandeln von jungen Menschen in ihren eigenen Projekten, die Perspektive der Projektmitarbeiter:innen in Form von Beobachtungen und ethnographischen Berichten und die Perspektive von Jugendlichen, die qualitativ befragt wurden, zusammen. Wir haben darauf geachtet, dass sich diese Komplexität in dem Datenkorpus, das wir für die Analyse aus unserem Gesamtsample bildeten, ebenfalls widerspiegelt (siehe Abbildung 4 und Tabelle 1). So konnte unsere Arbeit dem Forschungsgegenstand und den jeweiligen Forschungsfeldern gerecht werden.

Abbildung 5: Methodenverknüpfung auf der Erhebungs- und Auswertungsebene



Im Laufe der Projektarbeit mussten wir mehrmals feststellen, dass nicht nur die einzelnen Ansätze, z.B. die partizipative Forschungspraxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sondern auch die Methodenverknüpfung selbst als ein wichtiger Bestandteil der Untersuchung reflektiert und diskutiert werden sollte (siehe Abbildung 5). Genau wie die Methoden und unsere Praxis entwickelte sich der methodenplurale Rahmen des Forschungsdesigns auch aufgrund der Zu- und Umstände im Feld weiter und war nicht als statisch zu betrachten. Bei unserem Vorgehen hielten wir den Raum für methodisch-methodologische Variationen sowohl für uns akademisch Forschende als auch für die Co-Forschenden offen. Beispiele dafür wären der geänderte Umgang mit den Mikroprojektdesigns in Phase 2 (siehe Kapitel 3.1) oder das Zusammenspiel des kategorienbasierten und fallrekonstruktiven Verfahrens bei der Auswertung der Leitfadeninterviews (siehe Kapitel 3.2). Uns war es dabei wichtig, basierend auf diesen unterschiedlichen qualitativen Daten Generalisierungen zu erwägen und theorieentwickelnd zu arbeiten (vgl. Burzan 2016: 12). Diese qualitative, theorieentwickelnde Herangehensweise ermöglichte es uns, methodologische ebenso wie inhaltliche Ergebnisdiskussionen zu führen (siehe Kapitel 6). Weder in der Erhebungsphase noch im Auswertungsprozess wurde eine Methode dominanter als die anderen gewichtet. Damit gestaltete sich das methodenplurale Design nach dem Prinzip der gleichgewichteten Methoden (ebd.: 31), was sich in den folgenden beiden Kapiteln zur Diskussion und Ergebnisdarstellung widerspiegelt. Die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungskontexten wurden im Kapitel 6 aufeinander bezogen, die Theoriebildung wurde so weiter synthetisiert.

## 4 Partizipative Forschung zur Erinnerungsarbeit

Dieses Kapitel untersucht die vier Mikroprojekte, die im Rahmen des Dachprojekts „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUm) durchgeführt wurden. Die Gruppen, die sich aktiv an der partizipativen Forschung beteiligten, setzten sich aus jungen Menschen unterschiedlichen Alters zusammen; konkret waren unter und über 18-Jährige, also Jugendliche und junge Erwachsene beteiligt, die ein Interesse an der Zusammenarbeit hatten. Manche von ihnen sind im Laufe der Zusammenarbeit mit uns 18 Jahre alt geworden. In jedem der folgenden Unterkapitel wird ein Mikroprojekt vor dem Hintergrund einer spezifischen Thematik diskutiert, die sich im Prozess der Auswertung und Nachbereitung der jeweiligen Gruppe als zentral erwiesen hat. Es werden die Verläufe der Mikroprojekte rekonstruiert und einzelne Phänomene analytisch herausgegriffen, die für die methodisch-theoretische Diskussion der partizipativen Forschungsansätze und die Beschäftigung mit Geschichte und Erinnerung bedeutsam sind.

Das erste Unterkapitel fokussiert auf das Mikroprojekt junger Pfadfinder:innen, die wir anderthalb Jahre lang begleiteten. Anhand ihrer Arbeit wird diskutiert, welche Bedeutung der lebensweltliche Bezug in diesem spezifischen Fall hatte. Im Zentrum steht dabei die intergenerationale Gruppendiskussion über die Bedeutung von Pfadfinder:innen, die die Co-Forschenden mit Mitgliedern der Gründungsgeneration der 1950er Jahre und der heutigen Generation führten und aufzeichneten. Für die Rekonstruktion des Projekts werden empirische Materialien, u.a. die Gruppendiskussion, zur Reflexion der Co-Forschung und ethnographische Protokolle der akademisch Forschenden herangezogen. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die lebensweltliche Nähe des gewählten Forschungsgegenstands auf den Charakter der forscherschen Tätigkeit bzw. Co-Forschung auswirkte.

Im zweiten Unterkapitel steht das Mikroprojekt A im Mittelpunkt. Es beschäftigte sich ebenfalls über einen Zeitraum von anderthalb Jahren familienbiographisch mit der Zeit des Nationalsozialismus. Dabei werden die Vorgehensweisen der Co-Forschenden, die eine Sozialraumbegehung, Interviews und Recherchen durchführten, nachgezeichnet. Welche spezifischen Herausforderungen sich in der Erforschung der (eigenen) Familiengeschichten im Nationalsozialismus auftun, ist eine zentrale Frage der Diskussion. Unsere Rekonstruktion stützt sich auf die ethnographischen Protokolle, eine Gruppendiskussion zur Reflexion des Mikroprojekts, zwei Einzelinterviews mit den Co-Forschenden und ein Interview, das die Jugendlichen im Rahmen ihrer Co-Forschung durchgeführt haben.

Anschließend wird das Mikroprojekt mit einer Gruppe junger Menschen mit Migrations- und Migrantisierungserfahrungen aus dem ländlichen Raum behan-

delt, die wir über ein Jugendhaus gewinnen konnten. Dabei fand eine Exkursion zur Bildungsinitiative Ferhat Unvar in Hanau statt, für die sich die jungen Teilnehmenden bei einem vorbereitenden Treffen entschieden hatten. Diese Exkursion und die Zusammenarbeit rund um die gemeinsame Aktion stehen im Mittelpunkt der Diskussion. Die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, die von eigenen Rassismuserfahrungen im ländlichen Raum berichteten, zeigt Parallelen zur politischen Bildungsarbeit. Darauf basierend wird das Verhältnis von partizipativer Forschung und politischer Bildung diskutiert.

Das vierte Unterkapitel thematisiert die Arbeit mit einer Gruppe Jugendlicher, die mit uns eine Exkursion in das Haus der Geschichte in Bonn unternahm. Entlang der Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte seit 1945 kam unter den Teilnehmenden während und nach der Exkursion das Thema eigener Fluchterfahrungen auf, da sie teilweise selbst erst seit wenigen Jahren in Deutschland lebten. Dementsprechend behandelt dieses Unterkapitel die Auseinandersetzung geflüchteter Jugendlicher mit dem Thema Geschichte und Erinnerung und diskutiert schließlich die Potenziale und Grenzen der partizipativen Forschung in diesem spezifischen Zusammenhang.

Diese letzten beiden Mikroprojekte wurden in der zweiten Phase der partizipativen Forschung realisiert, die – wie im Kapitel 3 beschrieben – aufgrund der Erfahrungen mit den ersten beiden Jugendgruppen und unserer Feldforschung modifiziert wurde. Zum Schutz der teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie gemäß ihrem Wunsch wurden die Gespräche, z.B. die abschließende Gruppendiskussion, nicht aufgezeichnet; dafür stützten sich diese beiden Kapitel stärker auf die ethnographischen Protokolle der akademisch Forschenden, die die Mikroprojekte begleiteten. Die Unterschiede in der partizipativen Zusammenarbeit zwischen beiden Phasen sind demnach in den Fallrekonstruktionen der Mikroprojekte nachzuvollziehen. Kapitel 4 endet mit einem kurzen Resümee, das die übergreifenden Besonderheiten bearbeitet und zum folgenden Teil der Untersuchung, der Auswertung der Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, überleitet.

## 4.1 Lebensweltliche Nähe als Bedingung für Co-Forschung? Das Mikroprojekt der Pfadfinder:innen

”

„man ist halt irgendwie in einer anderen Rolle gewesen als sonst bei Pfadfindern [...] Auch wenn man kein Pfadfinder war, war man irgendwie trotzdem Pfadfinder. Das ist halt irgendwie, äh ja, weiß nicht, bisschen komisch“

Das einleitende Zitat stammt von einem jungen Co-Forschenden, der im Rahmen des Mikroprojekts gemeinsam mit anderen Jugendlichen der Geschichte der lokalen Pfadfinder:innen nachging. Die kurze Passage aus der abschließenden Gruppendiskussion zeigt einen Rollenkonflikt, in dem sich der junge Co-Forschende befand. Ihn irritierte es, als co-forschender Pfadfinder über Pfadfinder:innen zu forschen. Die Nähe zum eigenen Forschungsgegenstand sorgte für diese Irritation. Seine Doppelrolle kommt ihm zumindest ein „bisschen komisch“ vor (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 377).

Das Mikroprojekt wurde von Pfadfinder:innen eines lokalen Stammes aus Koblenz durchgeführt. Es war eines von zwei Projekten, die über einen längeren Zeitraum unter dem Dachprojekt PEPiKUM liefen. Über insgesamt anderthalb Jahre begleiteten wir die sechs Co-Forschenden bei ihrer Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart ihres Pfadfinderstammes (die übliche Bezeichnung für lokale Gruppen von Pfadfinder:innen innerhalb eines größeren Verbands). Insgesamt kam es dabei zu 21 Treffen im analogen, digitalen sowie hybriden Format. Das Mikroprojekt konzipierte ein intergenerationales Gruppengespräch zum Thema Pfadfinder:innen in Arenberg gestern und heute, das sie durchführten und per Video und Audio aufzeichneten. Sie stellten dafür Kontakt zu Personen aus der Gründungsgeneration ihres Pfadfinderstammes in den frühen 1950er Jahren und zu heutigen Pfadfinder:innen her, die schließlich zusammenkamen und in einer gemeinsamen Runde diskutierten. Darüber hinaus leiteten im Jahr 2022 zwei Co-Forschende einen Workshop bei einer Tagung und die Gruppe schrieb einen Beitrag im Rahmen eines vom Forschungsprojekt PEPiKUM im selben Jahr veröffentlichten Readers (Coubier et al. 2022). Dieser Text markierte zugleich den Abschluss des Mikroprojekts, in dem sie zentrale Ergebnisse des Gruppengesprächs festhielten. Den Schwerpunkt bildeten dabei die mithilfe des transkribierten Gruppengesprächs herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Werteverständnisses von Pfadfinder:innen gestern und heute. Am Ende ihrer Zusammenarbeit fand eine abschließende Gruppendiskussion statt, in der sie gemeinsam mit uns den Forschungsprozess reflektierten, sich nochmals verstärkt über die Rolle als Co-Forschende austauschten und das Mitwirken in einem partizipativen Forschungsprojekt diskutierten.

Im Folgenden wird zunächst die Charakteristik des Mikroprojekts dargelegt und dabei die Besonderheit der Gewinnung von Co-Forschenden in der Jugendverbandsarbeit herausgestellt. Im Anschluss thematisieren wir die Konstituierungsphase dieser Gruppe, die vor allem durch die Suche nach einem geeigneten Forschungsthema sowie die Entwicklung einer Forschungsfrage gekennzeichnet war. Die Analyse und Reflexion dieser anfänglichen Suchbewegung bilden den Kern des vorliegenden Beitrages. Auf Grundlage unserer ethnografischen Feldnotizen, zweier leitfadengestützter Interviews mit teilnehmenden Co-Forschenden

sowie der abschließenden Reflexionsrunde in Form einer Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmenden des Mikroprojekts wird insbesondere die Bedeutung eines lebensweltlichen Bezugs während der Projektarbeit im Allgemeinen und für die anfängliche Suchbewegung im Besonderen behandelt. Diese Schwerpunktlegung ergibt sich aus dem Umstand, dass der lebensweltliche Bezug besonders bedeutend erschien und im Rahmen der Interviews und Gruppendiskussion von den Co-Forschenden als wichtiges Kriterium herausgestellt wurde. Mithilfe der empirischen Daten wird darüber hinaus diskutiert, welche Möglichkeiten und Fallstricke ein solch offen gestaltetes partizipatives Forschungssetting mit sich bringt. Schließlich werden die Ergebnisse hinsichtlich der Relevanz lebensweltlicher Bezüge im Rahmen partizipativer (Co-)Forschung und Erinnerungsarbeit zusammengeführt.

#### 4.1.1 Konstituierung des Mikroprojekts

Bei diesem Mikroprojekt fungierte eine studentische Mitarbeiterin als Gatekeeper, da sie in dem lokalen Pfadfinder:innenstamm aktiv war und uns dadurch einen „direkten Feldzugang“ ermöglichte (Hense 2017: 247). Nach einem ersten Bewerben des Forschungsprojekts und der grundsätzlichen Interessenbekundung einiger Pfadfinder:innen stellten zwei Mitarbeitende bzw. akademisch Forschende von PE-PiKUm das Forschungsprojekt bei einem ersten Online-Kennenlertreffen im März 2021 vor.

Abbildung 6: Begriffswolke zur Erinnerungskultur aus dem ersten digitalen Treffen mit der Gruppe der Pfadfinder:innen



Das erste Treffen fand, wie auch die folgenden beiden Sitzungen, aufgrund der pandemischen Situation digital statt. Dabei waren insgesamt zwölf Pfadfinder:innen anwesend, die alle zunächst Interesse an weiteren Treffen äußerten. Es hatte einen workshopähnlichen Charakter, indem es durch verschiedene Phasen, wie Brainstorming und Austausch mithilfe methodischer Instrumente, u.a. einer Begriffswolke zum Begriff Erinnerungskultur (siehe Abbildung 6), strukturiert wurde. In unseren Vorbereitungen betitelten wir dieses Treffen mit „Was bleibt (nicht) im Koblenzer Gedächtnis?“ und arbeiteten mit den Pfadfinder:innen zu lokalen und persönlichen Geschichts- und Erinnerungsbezügen. Ein weiteres Treffen konzentrierte sich auf Fotos und ihre Interpretationen bzw. Assoziationen aus der Gruppe als methodischem Beispiel für Erinnerungsarbeit, wobei Themen wie Kolonialverbrechen und nationalsozialistische Vergangenheit den Rahmen bildeten. Für die dritte Sitzung wurde im Vorfeld abgesprochen, dass die Co-Forschenden sowie akademisch Forschenden einen Gegenstand, den sie mit Erinnerung verknüpfen, zum Treffen mitbringen. Ein Teilnehmer brachte einen alten Mitgliedsausweis der Pfadfinder:innen des lokalen Stammes mit. Die anderen Teilnehmenden zeigten sich an diesem Gegenstand interessiert und waren von ihm fasziniert. Hier zeichnete sich schließlich ab, dass immer wieder vor allem Interesse an der Geschichte der Pfadfinder:innen auf lokaler Ebene aufkam. Obwohl es vereinzelt zu anregenden Gesprächen kam, kristallisierte sich zu diesem Zeitpunkt jedoch noch kein gemeinsamer Forschungsgegenstand heraus.

Das PEPiKUm-Team betonte in diesen ersten Workshops stets die Offenheit der Themenwahl und den explorativen Charakter der anfänglichen Beschäftigung. Es wurde Wert darauf gelegt, Impulse für mögliche Themenfelder zu geben, ohne ein bestimmtes Thema überzustülpen. Es ging um einen Spagat, den die Projektmitarbeitenden in dieser anfänglichen Phase der Mikroprojekte immer wieder als Herausforderung empfanden.<sup>49</sup> In den konzeptionellen Vorbereitungen stellten wir fest, dass partizipative Projekte oftmals den zu erforschenden Gegenstand bereits stärker einschränkten, u.a. im Hinblick auf die Institution, durch die die Zielgruppe gewonnen werden sollte (vgl. Rajal 2020; Sigot 2017; Sternfeld 2013; Wöhrer et al. 2017).

---

49 Die konzeptionelle Entwicklung dieser ersten Workshops war geprägt durch die Diskussionen mit Sozialarbeitenden zweier Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit. Sie gaben uns sehr unterschiedliches Feedback hinsichtlich der anfänglichen Offenheit bzw. Geschlossenheit des Projekts. Einerseits wurden mehr inhaltliche Impulse von unserer Seite erwartet, um die Themenfelder Geschichte und Erinnerung konkreter zu machen, was wir in diesem Fall durch die Workshops leisteten. Andererseits meldeten die Sozialarbeitenden einer anderen Einrichtung zurück, diese Themen dürften nicht spezifiziert werden, um keinen Einfluss auf Wahl und Interesse der Jugendlichen zu nehmen. Diese Thematik wird auch im Kapitel 3.1 behandelt.

Ein weiteres Treffen mit der Gruppe fand im Mai 2021 vor Ort statt. Hier konnten wir aufgrund des analogen Settings erstmals einen Eindruck vom Pfadfinder:innenstamm und den Aktivitäten der Pfadfinder:innen bekommen. Bei diesem und den weiteren Treffen stand der Austausch über die Interessen der Gruppe im Mittelpunkt. Nach Themen wie familiengeschichtlichen Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie der aktuellen Situation in Afghanistan<sup>50</sup> wurde schließlich das Thema Klimaschutz diskutiert. Besonders präsent war den Teilnehmenden in diesem Zusammenhang die keine hundert Kilometer entfernte Hochwasserkatastrophe im Ahrtal<sup>51</sup>, von der auch Freund:innen, Verwandte und Bekannte betroffen waren. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde die Bedeutung krisenhafter Erfahrungen im Generationenvergleich thematisiert. Während in den 1980er Jahren Themen wie Kalter Krieg und die damit einhergehende Gefahr eines Atomkriegs die Jugendgeneration beschäftigten, ließen sich heute andere Krisen ausmachen, die jugendliches Leben in Deutschland prägen. Die Gruppe diskutierte schließlich darüber, inwiefern sie politische und ökologische Krisen in ihrer unmittelbaren Lebenswelt betreffen. Während dieser Diskussionen kristallisierte sich zunehmend die Frage danach heraus, was Jugendliche wohl früher – damit waren in einem diffusen Sinne die jetzigen älteren Generationen gemeint – auf gesellschaftlicher Ebene beschäftigt hätte. Es ging darum zu vergleichen, wie Krisen in der Vergangenheit und heute wahrgenommen würden und inwiefern sie Eingang in die jeweiligen direkten Lebenswelten fänden. Die Fragen bezüglich der Krisen wurden in der Gruppe auch mit einem starken lokalen Bezug diskutiert. Die Forschungsfrage konkretisierte sich schließlich in einer Zuspitzung auf die Erfahrungen von Pfadfinder:innen im eigenen Ort. Dieser widmete sich die Gruppe in den folgenden zwölf Monaten ihrer Co-Forschung.

Insbesondere die folgenden Fragen bildeten für die Co-Forschenden einen Ausgangspunkt: Wie war das Leben junger Menschen zur Zeit der Stammesgründung? Was beschäftigte die jungen Menschen in den 1950er und 1960er Jahren gesellschaftlich? Was war prägend für ihre Rolle als Pfadfinder:innen? Das allgemeine Interesse an der Beschäftigung mit der eigenen Stammesgeschichte, das vor allem zwei Co-Forschende früher im Prozess als Ideenvorschlag eingebracht hatten, ließ

---

50 Am 15. August 2021 zog die US-amerikanische Armee für viele überraschend, aber aufgrund einer Vereinbarung mit den Taliban aus dem Jahr 2020 ihre Truppen in Afghanistan nach 20 Jahren Krieg ab. Darauf nahmen die Taliban die afghanische Hauptstadt Kabul ein und übernahmen schließlich die Macht im Land. Dies veranlasste Tausende Afghan:innen zur Flucht. Chaotische und schockierende Bilder u.a. vom Flughafen in Kabul waren damals in den Nachrichten zu sehen und wurden von den Co-Forschenden bei dem Treffen thematisiert.

51 Im Ahrtal kam es im Sommer 2021 zu einem Hochwasser mit insgesamt 135 Toten. Das Ahrtal liegt etwa 70 Kilometer von Koblenz entfernt. Entsprechend haben viele der jungen Menschen familiäre oder freundschaftliche Kontakte in die Region, waren selbst bei den Hilfearbeiten vor Ort aktiv oder haben Freund:innen oder Verwandte verloren.

sich gut mit dem hier beschriebenen Interessensfeld verbinden. Parallel zu der Idee eines Interviews mit der Gründungsgeneration fragte die Gruppe danach, was die heutige Jugend prägt. So entstand der Plan, Perspektiven von gestern und heute mit Blick auf Pfadfinder:innen zu beforschen. Er resultierte schließlich in einer intergenerationalen Gruppendiskussion mit zwei Personen aus der Gründungsgeneration der 1950er Jahre, die damals als Kinder dabei waren, und zwei jugendlichen Pfadfinder:innen, die heute im Stamm aktiv sind (Courbier et al. 2022). Die Co-Forschenden zogen sich trotz ihrer Pfadfinder:innenidentität aus einer aktiven Teilnahme an der Diskussion zurück und blieben in ihrer forschenden Rolle.

#### 4.1.2 Verbindung von Co-Forschung und Lebenswelten

Nach der Konstituierungsphase des Projekts zeigte sich, dass die Pfadfinder:innen die etablierten Strukturen aus ihrem Verband nutzen konnten, um in Pandemiezeiten Kontakt zwischen den organisierten Jugendlichen aufrecht zu erhalten. Dies erleichterte auch die Etablierung eines Mikroprojekts. Nach drei Online-Workshops und zwei Treffen vor Ort bildete sich eine Kerngruppe, die aus sechs jungen Menschen bestand. In dieser Phase legten die Co-Forschenden Wert auf eine gewisse Verbindlichkeit innerhalb der Gruppe. Sie hatten zunehmend das Bedürfnis, die Messenger-Gruppe, die auch Personen enthielt, die nach den ersten Treffen abgesprungen waren, auf die sechs aktiven Personen zu beschränken, um dadurch Klarheit über die Gruppenstruktur zu erlangen.

Wie im vorigen Kapitel deutlich wurde, verständigten sich die Co-Forschenden auf das Thema Pfadfinder:innen in Arenberg gestern und heute, das nah an ihren eigenen Interessen lag und deutlich im Handlungsfeld zu verorten war, aus dem sich die Co-Forschenden auch bereits als Pfadfinder:innen kannten. Diese Auswahl war jedoch keineswegs von Beginn an absehbar. Auch andere Interessensfelder und potenzielle Schwerpunkte waren Thema und die Konzentration auf ihr eigenes Engagementfeld wurde von Einzelnen zu Beginn sogar abgelehnt. Die Begründung für die anfängliche Ablehnung und warum die Pfadfinder:innengeschichte trotz der Einwände zum zentralen Forschungsgegenstand wurde, zeigte sich in der abschließenden Gruppendiskussion.

Gleich zu Beginn der Gruppendiskussion wird die eigene Motivation innerhalb des Gruppenprozesses in Verbindung mit der Offenheit der Suchbewegung und Themenfindung zum Gegenstand. Die folgende Passage aus dem Anfangsteil des Gesprächs verdeutlicht zunächst die ambivalente Rolle des Themenschwerpunkts Pfadfinder:innen in der co-forschenden Suchbewegung:

CF: Hm. Fand auch, dass wir ganz am Anfang gar nicht genau wussten, was wir/ also worauf wir hinauswollen. Also wurde ja am Anfang paar

Sachen vorgestellt, was man machen könnte. Also dieses FOTO. Was war das? Irgendwie die Umgebung fotografieren [...] weiß ich nicht, hatten wir keine richtig große Motivation, weil wir kein richtiges Ziel vor Augen hatten. (.)

CZ: Ja. Am Anfang haben wir auch das Thema noch sehr oft gewechselt.

CB: Ja.

CZ: Ich weiß noch, ziemlich am Anfang haben wir gesagt: „Auf keinen Fall was über die Pfadfinder. (CF lacht) Wir machen was extra, was nichts mit den Pfadfindern zu tun hat.“

CF: Hm.

CZ: Und letztendlich war es ja voll die Pfadfinder. (einige lachen)

CE: Hm. Und das war die Motivation auch irgendwie dahinter, glaube ich, für uns. Also weil da noch mal so vor allem mit den verschiedenen Generationen noch mal mehr rauszufinden, fand ich motivierender, glaube ich? [...] (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 30)

Die Anfangsphase der Suchbewegung wird hier als recht ideenlos beschrieben. Sie wird auch in Zusammenhang mit der Abwesenheit eines konkreten Ziels gebracht. Für die Reflexion unserer begleitenden Rolle ist dies insofern wichtig, da wir in den ersten Treffen versucht haben, Interesse am Projekt mit inhaltlichen Impulsen und Ideen zu wecken, zugleich jedoch keine Themensetzungen vornehmen wollten. Wir legten Wert darauf, eine größtmögliche Offenheit in der inhaltlichen Gestaltung zu bewahren. Durch diesen recht offenen Charakter der ersten Sitzungen wurden unterschiedliche Motivationen und mit ihnen in Verbindung stehende Projektideen artikuliert. Wie eine Teilnehmerin hier wiedergibt, kam es dafür aber auch zu Beginn zu häufigen Themenwechseln. In den ersten Sitzungen brachten die Teilnehmenden Vorschläge ein, die kurzzeitig verfolgt, dann aber wieder verworfen wurden. An dieser Stelle könnte man auch von einer fehlenden Vertiefung sprechen, da kein Thema länger als eine halbe Stunde und damit auch nicht über mehrere Sitzungen hinweg behandelt wurde. In unseren ethnographischen Feldnotizen teilten wir die Einschätzung, dass diese anfängliche Phase teilweise ideenlos wirkte und die Mitarbeitenden des Forschungsprojekts Sorge hatten, es könnte zu keiner Einigung und schließlich auch zu keiner Etablierung einer Gruppe kommen.

In der Eingangsphase des Mikroprojekts sollten die Co-Forschenden, wie oben bereits erwähnt, zu einer Sitzung einen Gegenstand mitbringen, den sie mit Erinnerung assoziieren. Einer dieser Gegenstände war die Chronik des Pfadfinder:innenstammes, in dem die Teilnehmenden aktiv waren. Damit rückte das Thema stärker

in den Mittelpunkt und wurde nicht zuletzt auch auf Grund von überraschenden familiären Berührungspunkten zunehmend interessanter:

CB: Ich weiß auch, wie die Pfadfinder in das Gespräch kamen. Weil wir bei dem einen Treffen äh alle einen Gegenstand mitbringen sollten, der Erinnerung ist. Und du hattest, glaube ich, die Chronik mitgebracht vom Stamm damals [...]

CZ: // Ja, kann gut sein. Ja// das war ein Onlinetreffen, oder?

I: Hm (bejahend).

CF: Hm (bejahend).

CZ: Ja.

CB: Ja. Und/ Weil irgendwie hatten wir die da durchguckt auch. Aber/ Weil du die danach mal mitgebracht hast. Und da haben wir unseren anderen Opa gesehen auf dem Bild. Und dann noch mal ein Bild von dem Bruder von dem Opa, der den Stamm mitgegründet hat. Und ich so: „Ja, stimmt. Der Opa, der hat ja das mitbegründet.“ Und ab da ist es mir, glaube ich, wieder eingefallen. Ich glaube, deswegen kam da auch niemand drauf. [...] (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 194–199)

Die Co-Forschung wurde zunehmend in der eigenen Lebenswelt der Co-Forschenden verankert. Dabei wurde eine Teilnehmerin auf einen familiären Bezug aufmerksam, der ihr bislang so nicht bewusst gewesen war. Die Schriftstellerin Shiyun Woolfson (2013) initiiert vergleichbare Impulse bei ihrer Durchführung narrativer Interviews, wenn sie die interviewte Person einen Gegenstand mitbringen und einen Ort zum Besichtigen aussuchen lässt. Dieses Konzept adaptierten wir für unsere ersten Sitzungen mit der Gruppe, wobei der mitgebrachte Gegenstand als Aufhänger für das Sprechen über Erinnerung genutzt werden sollte.

In mehreren Passagen der Gruppenreflexion wird deutlich, dass die anfängliche Unklarheit bei der Themenwahl zu einer geringen Motivation führte. Während wir davon ausgingen, dass die Offenheit motivieren könnte, eigene Schwerpunkte einzubringen, wird sie im Rahmen des Gesprächs teilweise eher als hinderlich bzw. demotivierend beschrieben. Erst die Verständigung und Konzentration auf die Geschichte der Pfadfinder:innen änderte dies:

CD: (lacht) Äh. Aber da hat, glaube ich, bei mir die Motivation richtig angefangen, äh, wo ich wusste, worum es geht. Also zentral war bei mir, glaube ich, mehr über den Stamm hina/ herauszufinden. Ich hatte mich so im kleinen Rahmen schon mal ein bisschen damit beschäftigt. [...]

Ich hatte mir irgendwann mal in der Stadtbibliothek eine Geschichte zu Arenberg, also so ein Buch darüber, ausgeliehen. Und mich darüber informiert, wie das mit dem Stamm auch vielleicht zusammenhängen könnte oder sowas. Äh. Deswegen, das fand ich schon vorher ganz interessant. Und das hat mich dann motiviert, noch mehr da rauszufinden. Und da ihr ja relativ früh den Kontakt eures Opas äh dazugepackt hattet äh hatte ich auch ein soziales Weckgespräch relativ früh. Ob man das jetzt methodisch macht oder ob man sich da nur irgendwie [...] Wie heißt denn das? //Äh. Anstöße.//

CF: //Anstöße.//

CZ: //Anstöße.//

CD: (CF lacht) Für äh irgendwelche weiteren Forschungspunkte bekommt, ist/ ist/ war das mir da erst mal egal. Aber überhaupt darüber mal zu sprechen mit Ehemaligen/ (.) (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 162–165)

Neben einer steigenden Motivation wird in dieser Passage auch ersichtlich, dass einige Teilnehmende mit Vorwissen in den Prozess eingestiegen waren und zu dem Thema bereits gearbeitet hatten. Sie sahen also in dem Mikroprojekt eine geeignete Form, um an diese Vorarbeit anzuknüpfen und zugleich etwas Produktives in die Gruppe einzubringen. So führt beispielsweise eine Person hinsichtlich der Bedeutung des Themas aus:

CE: Ja, aber ich glaube, einfach dieses Interesse daran zu ergründen: Wo kommt der Stamm eigentlich HER? Wie hat der sich entwickelt? Wie ist es jetzt? Also dass man/ Ähm. Also weil es war ja, also ja nicht von Anfang an/ Aber irgendwie war ja schon klar, dass wir auch was haben wollen, was uns irgendwie betrifft. Also es muss ja nicht was von (unv.) sein. Aber halt, das hätte auch eben auch für Arenberg, also so, ne, im Dorf sein können. Ähm. Aber Pfadfinder war dann irgendwie doch so der gemeinsame Nenner. Und ich glaube, da/ das war ja schon irgendwie sehr zentral, dass man da einfach was nimmt, was alle interessiert. Ähm. Wo wir auch irgendwie vielleicht selber (einen?) Sinn gesehen haben, das zu machen. Weil ich glaube, die Motivation wäre sehr viel niedriger gewesen, wenn wir jetzt irgendwie was, weiß ich nicht, über irgendwelche Kriegsdenkmäler oder sowas gemacht hätten. (.) (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 129)

Aus den bis hier herangezogenen Interviewpassagen lässt sich ableiten, dass die Entscheidung vor allem deshalb auf das gewählte Thema fiel, weil es eine Schnittmenge mit den Lebenswelten aller Teilnehmenden aufwies. Das Thema Geschichte und Erinnerung wurde damit an einen Gegenstand gekoppelt, den einzelne bereits bearbeitet hatten. Ein Teilnehmer hatte z.B. in der Vergangenheit schon einmal in der Stadtbibliothek zu den Pfadfinder:innen recherchiert oder umfassender die Chroniken des Pfadfinderstammes studiert. Darüber hinaus bestand bei zwei Personen in der Gruppe ein familiärer Bezugspunkt durch den Großvater. Darüber waren sie sich zum Zeitpunkt der Bearbeitung vor der Beschäftigung mit der Chronik jedoch nicht bewusst. „Nein, einen riesen Teil der Freizeit damit beschäftigt, bei den Pfadfindern zu sein. Und dann darüber mehr herauszufinden, und zwar nicht nur so verbandsmäßig, sondern wirklich vor Ort, direkt nah, äh fänd ich spannend“, so CD in der Gruppendiskussion (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 320). Ihren anfänglichen Anspruch, ein Thema zu wählen, das nichts mit Pfadfinder:innen zu tun habe, revidierten sie schließlich und kamen zu dem Punkt, dass diese letztlich den größten gemeinsamen Nenner darstellten und es so nur schlüssig erschien, auch zum Thema Pfadfinder:innen zu arbeiten.

Die starke lebensweltliche Nähe im Rahmen dieses Mikroprojekts brachte jedoch auch Schwierigkeiten mit sich, wie die Gruppe in der Abschlussreflexion zum Ausdruck brachte. Die Teilnehmenden beschrieben dabei einen gewissen Rollenkonflikt, den das Zitat am Eingang des Kapitels bereits vorwegnimmt. Die Frage, wie man denn als co-forschende Person letztlich seine lebensweltliche Umgebung erforschen solle, führte zu Verunsicherungen bzw. Irritationen. Folgende Passage in der Gruppendiskussion macht dies besonders deutlich:

CF: Genau, es ist/ Ja, man ist halt irgendwie in einer anderen Rolle gewesen als sonst bei Pfadfindern. Und trotzdem war man irgendwie mal/ Auch wenn man kein Pfadfinder war, war man irgendwie trotzdem Pfadfinder. Das ist halt irgendwie äh ja, weiß nicht, bisschen komisch. (lacht)  
(..)

CZ: Ja, das mit den Rollen habe ich auch ähm [...] also man hat zwar die Rollen irgendwie abgelegt, die man sonst so hat. So ein bisschen. Aber auch nicht ganz.

[...]

CF: Ja. Ich glaube halt einfach, dass wir/ Dadurch, dass wir in/ in dieser Gruppe hier sind, wo halt nur Pfadfinder sind und wir uns alle echt gut kennen, würde ich behaupten, ähm fand ich es irgendwie total schwierig, da aus diesen Rollen auch wieder rauszukommen und/ Also wir haben ja auch irgendwie alle immer Halstuch getragen oder meistens. [...]

CF: nicht so clever. (einige lachen) So rückblickend. Ich weiß es nicht. Vielleicht hätte man das einfacher trennen können, ohne Halstuch. Weiß ich nicht.

CE: Aber ich war gar nicht so in meiner Verantwortlichkeitsrolle drin. Also davo/ Also bei mir nicht war es eher so/ Hier hatte ich eher so eine ruhigere und ja so zuhörende auch mehr Rolle. Und dann viel darüber nachdenken. Und dann auch mal versuchen, mit einzubringen. Aber irgendwie war es dann doch schwieriger als gedacht [...] (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 377–390)

Mehrere Co-Forschende nahmen diesen Rollenkonflikt wahr. Während nun an einigen hier angeführten Passagen deutlich wird, dass die Beschäftigung mit der Geschichte der Pfadfinder:innen besonders motivierend erschien, äußerten sie im hier wiedergegebenen Teil des Gesprächs zugleich Zweifel, ob die Nähe zum Forschungsgegenstand und die mitunter geringe Abgrenzung z.B. durch das Tragen der Kluft vielleicht rückblickend „nicht so clever“ gewesen sei. Das genaue Problem bzw. was mit mehr Distanz möglicherweise besser gelaufen wäre, wird in diesem reflexiven Gespräch nicht deutlich. Man könnte die Bedenken jedoch so deuten, dass die Co-Forschenden ahnen, dass ihre Nähe zum Gegenstand eventuell als nicht wissenschaftlich oder als nicht neutral genug angesehen werden könnte.

Zuletzt soll noch auf den Organisationsgrad der Gruppe eingegangen werden. Wie die Co-Forschenden selbst feststellen, hatte der Umstand, dass die Teilnehmenden bereits in etablierten Gruppenstrukturen der Pfadfinder:innen gearbeitet haben, maßgeblichen Einfluss auf die Ausdauer im Projekt. Dadurch gab es gewisse Verbindlichkeiten im Arbeitsprozess, die jedoch hinsichtlich des Gruppenprozesses und der Frage, wer im Projekt bleibt und wer abspringt, auch kritisch betrachtet wurden:

CB: Also das fand ich an der Gruppe irgendwie doof. Und im Endeffekt waren es halt diejenigen, die immer alles machen. Ähm. Was natürlich dann diesen Zeitaspekt wieder äh ja/ Das war problematisch für/ (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 23)

[...]

CF: Ich glaube, dass wir alle sonst oft so eine leitende Position annehmen, wenn wir sonst bei den Pfadfindern sind. Weil wir alle, weiß nicht, in eine Stammesführung gehen, führen irgendwas. Also auf jeden Fall irgendwelche Positionen sind, wo wir oft den Leuten irgendwas erzählen oder denen Sachen erklären. Ähm. Ich glaube, deswegen waren wir alle so sehr: Okay, wir sind äh/ Wir kümmern uns darum. Wir sind so mit da-

bei. Und ich glaube, das/ das war vielleicht auch ein ausschlaggebender Punkt, warum dann viele andere auch abgesprungen sind. Weil die so gemerkt haben irgendwie, ja, die reden sowieso jetzt halt. Und, ach so Leute sind/ interessiert mich jetzt auch nicht. Und dann sind ja/ Leute sind ja auf jeden Fall da. Die es dann [...] noch fertig machen. Ja, dann ist es nicht schlimm, wenn ich jetzt raus bin. (Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 391)

Die Co-Forschenden hatten im Rahmen ihrer Arbeit als Pfadfinder:innen bereits Funktionen inne, in denen sie Verantwortung trugen. Wie in den Passagen deutlich wird, zeichnete sich schließlich das Mikroprojekt, zumindest aus ihrer Sicht, dadurch aus, dass besonders verantwortungsbewusste Pfadfinder:innen zusammenkamen, woran sie sich zugleich störten mit Blick auf jene Teilnehmenden, die abgesprungen sind. Diese hätten sich so leicht herausziehen können, weil die Gruppe so verantwortungsvoll war. Auch der abschließende Prozess des Verfassens des Beitrages wurde als langatmig empfunden. Hier bestand wohlmöglich vor allem ein Bedürfnis, das Mikroprojekt „erfolgreich“ zum Abschluss zu bringen.

In der anfänglichen Konzeptentwicklung hegten wir den Anspruch, die ersten beiden Mikroprojekte, darunter das hier bearbeitete, an der Schnittstelle zur Geschichts- und Erinnerungsarbeit zu verorten. Die ersten Treffen mit workshop-ähnlichem Charakter waren geprägt von Methoden der Erinnerungsarbeit, Gedenkstättenpädagogik und politischer Bildung. Ein Projektansatz wie der von uns verfolgte, bei dem die Themenfindung im Sinne eines partizipativen Forschungsprojekts in die Hände der teilnehmenden Co-Forschenden gelegt wird, geht mit dem Risiko einher, dass es schließlich nicht zur Konstituierung einer Gruppe kommt. Auch das kann als Form der Partizipation interpretiert werden, wenn sich potenzielle Co-Forschende aktiv gegen das Mitwirken entscheiden (siehe Kap. 2.1.2). Dieser Umstand ist wichtig für das Verständnis der Zusammenarbeit mit jungen Menschen. Die Co-Forschenden waren sich immer wieder unsicher, ob sie ein solches Projekt umsetzen könnten, nicht zuletzt auch mit Blick auf die Frage, wie umfassend die eigenen Ressourcen für die Mitwirkung an einem solchen Projekt sind. Das wirkte sich teilweise auch auf die Motivation aus. Diese Beobachtungen bestätigten sich weitgehend in der Gruppendiskussion. Dass sich die jungen Pfadfinder:innen schließlich doch zu einem Mikroprojekt im Rahmen unserer Co-Forschung formierten, lag nicht zuletzt an der Nähe des gewählten Themas zu ihrem sonstigen Interesse an der Pfadfinderschaft. Die Auswertung der Gruppendiskussion verdeutlicht, dass sowohl das Dabeibleiben in den ersten Monaten als auch das spätere Durchstehen von „Durststrecken“ in der eigenen Forschung und Auswertung maßgeblich den sozialen Verbindlichkeiten durch die gemeinsamen Aktivitäten als Pfadfinder:innen zuzurechnen ist.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen lässt sich für partizipative Forschungsprojekte festhalten, dass ein ausgeprägter lebensweltlicher Bezug gerade dann bedeutsam ist (vgl. Eßer et al. 2020), wenn das zu beforschende Thema (in diesem Fall Geschichts- und Erinnerungsbezüge) nicht unbedingt ein primäres Interessenfeld der jungen Menschen darstellt. Der starke lebensweltliche Bezug in dem vorliegenden Fall hat die Jugendlichen zwar in ihrem Forschungsprozess vor Herausforderungen gestellt, wie z.B. in Bezug auf Rollenkonflikte, zugleich jedoch bildete dieser den zentralen Motor für die Co-Forschenden, sich tiefer in die Materie der eigenen lokalen Verbandsgeschichte einzuarbeiten und diese zu beforschen.

## 4.2 Familiennarrative und lokale Spurensuche. Zum Mikroprojekt A

”

„Wir haben damit angefangen und dann irgendwie nicht so krass damit weitergemacht. Und da, dadurch hatten wir so ganz viel am Ende, aber manche Sachen waren dann nicht so konkret ausgeführt“

Dies stellte ein Co-Forschender bei der abschließenden, reflexiven Gruppendiskussion des Mikroprojektes fest (Gruppendiskussion A, Pos. 15), nachdem er sich über einen Zeitraum von knapp anderthalb Jahren gemeinsam mit drei anderen jungen Menschen familienbiographisch mit der Zeit des Nationalsozialismus auseinandergesetzt hatte. Die Gruppe ging dabei verschiedenen Familiengeschichten nach, unternahm Sozialraumbegehungen und Recherchen, führte Interviews und veranstaltete schließlich einen Workshop vor akademischem Fachpublikum zu ihrer Co-Forschung. Im Rahmen der Zusammenarbeit trafen sie die Entscheidung, sich mehreren Forschungssträngen parallel zu widmen: eine Entscheidung, die sie – wie das Anfangszitat nahelegt – schließlich zum Ende ihrer Arbeit hin zumindest in Frage stellten.

Im Folgenden wird zunächst die Anfangsphase des Mikroprojekts beleuchtet, wobei die Kontaktaufnahme und die ersten gemeinsamen Treffen dargestellt werden. Diese Projektphase war auch geprägt von einem Austausch mit Kooperationspartnern, der hier ebenfalls berücksichtigt wird. Im Anschluss wird auf die fortlaufende Arbeit des Mikroprojekts eingegangen, vor allem darauf, welche Forschungsstränge es mit welchen Methoden verfolgte und wie schwierig sich die Entwicklung konkreter Ergebnisse gestaltete. Zum Ende hin rücken nochmals stärker die eigenen Reflexionen der Gruppe hinsichtlich ihrer Organisation und Umsetzung des Projekts in den Fokus. Daran anknüpfend kann auch herausgestellt

werden, welche Herausforderungen sich im Rahmen eines partizipativen Forschungsprojektes stellen, das persönliche Familiengeschichten zum Thema hat.

### 4.2.1 Konstituierung des Mikroprojekts

Im Winter 2021 erreichte PEPiKUm über einen Kooperationspartner im ländlichen Raum junge Menschen, die sich in der lokalen Jugendvertretung einer Gemeinde engagierten. Bei einem ihrer Online-Meetings erhielt das Projektteam die Gelegenheit sich vorzustellen, woraufhin mehrere junge Menschen Interesse bekundeten. In den darauffolgenden Wochen fanden die ersten Einstiegsworkshops zum Thema lokale und überregionale Geschichte und Erinnerung statt und schließlich konstituierte sich das Mikroprojekt A im Frühjahr desselben Jahres. Es bestand aus vier Jugendlichen zwischen 17 und 19 Jahren.

Mithilfe von Methoden der historisch-politischen Bildung wurde ein möglichst offener Zugang zu diversen historischen Themenfeldern pädagogisch angeboten. So wurden erste Assoziationsrunden zu Begriffen wie Erinnerungskultur unternommen und die Assoziationen mithilfe einer Word-Cloud festgehalten. Über lokale Bezugnahmen sollten zudem Anknüpfungspunkte zur Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Geschichte und Kolonialgeschichte hergestellt werden. Darüber hinaus wurden auch Biographien aus dem unmittelbaren lokalen Kontext behandelt und es wurde diskutiert, was die Jugendlichen selbst im Umgang mit Geschichte und Erinnerung besonders prägte.

Das Forschungsprojekt PEPiKUm stand zu Beginn vor der Herausforderung, Möglichkeiten der historischen und politischen Auseinandersetzung im Rahmen der Co-Forschung vorzustellen, ohne die Arbeit der Jugendgruppen thematisch zu konzentrieren oder gar Priorisierungen vorzunehmen. Wie dies aussehen könnte, wurde mit Sozialarbeitenden, die selbst in engerem Kontakt zu den potenziellen Co-Forschenden standen, immer wieder diskutiert. Hier gab es unterschiedliche Rückmeldungen: Die Sozialarbeitenden eines Kooperationspartners plädierten beispielsweise für mehr inhaltliche Arbeit seitens des Projektteams mit der Begründung, dass das Thema Geschichte und Erinnerung sonst zu abstrakt bliebe. Die Motivation zur freiwilligen Teilnahme als Co-Forschende würde erst steigen, so die Argumentation, wenn wirklich klar sei, was für Themenfelder im Projektrahmen ausgearbeitet werden könnten, so die Sozialarbeitenden. Dem stand wiederum das Feedback einer Sozialarbeiterin eines anderen Kooperationspartners diametral gegenüber, die gegen eine inhaltliche Einführung plädierte. So sollte vermieden werden, dass die jungen Co-Forschenden durch Interessenfelder und Ideen der akademisch Forschenden beeinflusst würden. Schließlich verständigten wir uns im Team und spiegelten an die Kooperationspartner zurück, dass wir in dieser ersten Phase der partizipativen Forschung vor allem methodische Impulse in die Gruppen

hineingeben würden. Mögliche Formen des methodischen Vorgehens in den Mittelpunkt stellend, demonstrierten wir eine Umsetzung der Methoden an konkreten Gegenständen, um anschaulicher zu machen, wie die Arbeit in der Praxis aussehen kann. Dabei wurde auch die kollektive Kartographie vorgestellt, mithilfe derer die historischen Bezugsrahmen, wie die nationalsozialistische Geschichte, die Kolonial- oder Migrationsgeschichte, in einem bestimmten lokalen Kontext behandelt werden können (vgl. kollektiv orangotango+ 2018).<sup>52</sup> Es war also die Absicht, die Annäherungsmöglichkeiten zu den genannten Themenfeldern konkreter werden zu lassen, ohne ein bestimmtes Thema besonders zu forcieren.

Nach einer ersten Vorstellung in der Online-Sitzung der Jugendvertretung und der Interessenbekundung mehrerer Teilnehmender begann bereits beim folgenden Treffen die Suche nach einem geeigneten Themenschwerpunkt. Das sich konstituierende Mikroprojekt begann früh, seine Ideen digital über ein Padlet festzuhalten. Anfangs fand sich eine breite Palette inhaltlicher Themen, zu denen die jungen Co-Forschenden brainstormten, u.a. Kultur, Karneval, Wein, Fähren, Kirchen und Klöster, Rittersturz-Denkmal, Burgen und Schlösser. Auch bei den Methoden waren die Co-Forschenden kreativ, es wurde z.B. die Erstellung von Karikaturen, Kurzfilmen und Stop-Motions genannt. Während viele Ideen und Vorschläge zur inhaltlichen Ausrichtung schnell wieder verworfen wurden, zeichnete sich ein kontinuierliches Interesse an der Geschichte des Nationalsozialismus ab. Bei einem Treffen zur Biographiarbeit wurde dies besonders deutlich. Zwei Personen berichteten zunächst von einem Gespräch mit der Zeitzeugin Esther Bejarano (1924–2021) im virtuellen Setting, das sie gemeinsam mit einer Person aus dem Projektteam besuchten. Die Informationen über dieses Onlinegespräch mit Bejarano ging von PEPiKUM aus. Im Anschluss wurden anhand einer lokalen Lebensgeschichte Möglichkeiten der biographischen Arbeit vorgestellt. Dabei zeichnete sich ab, dass mindestens zwei Co-Forschende sich bereits mit ihrer eigenen Familiengeschichte auseinandersetzen bzw. auseinandersetzen wollten und hier besonders an der Zeit des Nationalsozialismus interessiert waren. Daher stellte sich die Frage, ob eine bzw. welche Akteur:innenseite der partizipativen Forschung, also akademisch Forschende oder Co-Forschende, die thematische Ausrichtung maßgebend beeinflusste. Die prozessuale Beschreibung der Zusammenarbeit deutet darauf hin, dass die Fokussierung durch ein reziprokes Verhältnis beider Seiten entstand und nicht als ein einseitiger Impuls beschrieben werden kann.

In den darauffolgenden Wochen wurden gleich mehrere Familiennarrative in dem Mikroprojekt thematisiert. Ein Co-Forschender zeichnete mithilfe des überlieferten Tagebuches die Fluchtgeschichte seiner deutschen Ururgroßtante nach. Die-

---

<sup>52</sup> Das im Jahr 2008 gegründete kollektiv orangotango+ bietet auf seinen Websites Guides, Handbücher und eine Toolbox für das kollektive Kartieren an: <https://orangotango.info/manuals/> [Zugriff: 08.09.2024].

se floh während des Zweiten Weltkriegs aus dem von der Roten Armee besetzten Pommern nach Westdeutschland. „Und dann halt die einzelnen Schritte der Flucht mit allen möglichen Eskapaden, zwischenzeitige Herrschaft der Russen, zwischenzeitige Herrschaft der Deutschen. Also sie waren halt an der ostdeutschen Grenze sehr präsent“, so CA in seinem Interview mit uns (Pos. 79). Zu dem Zeitpunkt des Gesprächs war er seit vier Jahren immer wieder mit diesem Tagebuch beschäftigt. Dabei ging er genealogisch vor und kontaktierte die sogenannten Heimatkreise. Laut dem Co-Forschenden schrieb die Ururgroßtante auch, dass sie während des Kriegs mehrmals vergewaltigt und dabei mit Waffen bedroht wurde „und dass ein Geschoss einmal sie knapp verfehlt hat“ (Pos. 81). Genau dieser Eintrag habe ihn dazu bewogen, sich intensiver mit dem Tagebuch und der Geschichte der Vorfahren auseinanderzusetzen:

weil ich nicht weiß, wann der geschrieben wurde. Also da st/ ist keine Datierung wie beim Rest des Tagebuchs dabei. Und ich weiß auch nicht, ob der geschrieben wurde, um sich aus so einer Kriegsschuld rauszunehmen. Weil im Tagebuch vorher sehr oft ähm nationalsozialistische Ille/Ideologien befeuert wurden. Also zum Beispiel beschreibt sie, dass sie Propaganda der Nazis/ ein Flugblatt ähm in die Hände bekommt und da drinsteht, die Deutschen würden halt noch den Endsieg irgendwie holen und sie hofft das und glaubt das auch tatsächlich. Das steht in diesem Tagebuch so wörtlich drinnen (CA, Pos. 81)

Anhand dieser Geschichte diskutierte die Gruppe die mögliche politische Haltung der Person und wie sie sich durch das Tagebuch rekonstruieren ließe. Dabei kreisten die Diskussionen vor allem um Täterschaft und Opferbiographien und u.a. darum, welche ideologischen Bilder vom „Deutschen“ und vom „Russen“ in den Texten zu finden waren, die im jeweiligen historischen Kontext durch die Nazi-Propaganda produziert wurden. Die Darstellungen und Sinngehalte solcher Überlieferungen behandelten die Co-Forschenden am Beispiel des Tagebuchs.

Eine andere Familiengeschichte drehte sich um das Schicksal der jüdischen Nachbar:innen der Urgroßeltern eines Co-Forschenden. Dieser erzählte, dass die Nachbarsfamilie seiner Urgroßeltern Jüdinnen und Juden waren und deportiert wurden. In diesem Zusammenhang existierte die Erzählung, die jüdische Familie sei von Dorfbewohner:innen verraten worden, deren Nachfahren heute noch dort lebten. Die Familie des Co-Forschenden selbst hätte die jüdische Familie dagegen unterstützt. Allerdings schwächte sich das Helfernarrativ ähnlich wie das anfängliche Opfernarrativ der Ururgroßtante mit dem Tagebuch mit der Zeit ab.

Gegenüber uns akademisch Forschenden machten die jungen Co-Forschenden schließlich deutlich, dass sie Interesse an solchen Familiengeschichten mit besonderem Fokus auf die Täter:innen im Nationalsozialismus und deren Nachfahren heute hätten. Sie würden hier gerne biographisch mit Interviews arbeiten, wie Familiennarrative übermittelt werden. Die Gruppe verständigte sich intern darauf, im Rahmen des Mikroprojekts den beiden erwähnten Geschichten sowie den verschiedenen Erzählungen rund um diese Geschichten nachzugehen. Welche Schwierigkeiten sich dabei auftraten und inwiefern es sich herausfordernd gestaltete, gleich zwei Stränge innerhalb einer Gruppe zu verfolgen, wird im Folgenden behandelt.

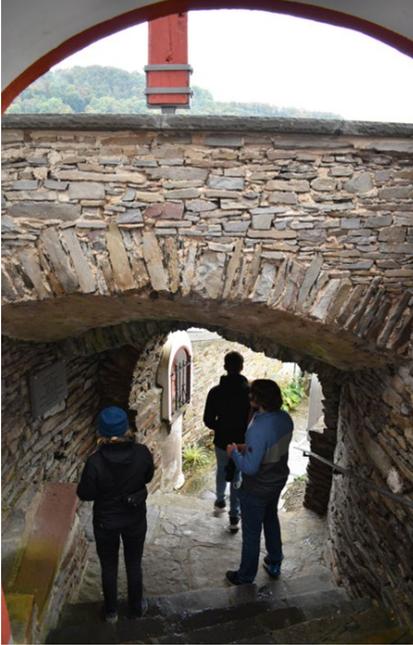
### 4.2.2 Das Feldengagement der Co-Forschenden

Obwohl die Arbeit im Mikroprojekt zuerst „direkt interessant für alle“ (CA, Pos. 223) zu sein schien, haben die Co-Forschenden ihre Beschäftigung mit dem Tagebuch nicht fortgesetzt und der Fokus wurde auf die andere Familiengeschichte aus der Gruppe gelegt. Dieser Wechsel bzw. die Rekonfiguration erfolgte im Prozess der Gruppenarbeit. Einer der Gründe war sicher auch, dass die Auseinandersetzung mit dem Tagebuch nicht weiter vorankam. Zwischenzeitlich wurde auch eine Reise nach Polen erwogen, die das Projekt jedoch nicht hätte finanzieren können. Darüber hinaus stellten die Co-Forschenden selbst fest, dass hierfür die persönlichen Zeitressourcen in der Gesamtgruppe fehlten. Dass die Behandlung von zwei Familiengeschichten die Arbeit erschwerte und die Dynamiken in der Gruppe beeinflusste, kann als ein weiterer möglicher Grund dafür angesehen werden, sich verstärkt nur einem Forschungsstrang zu widmen. So fokussierten die Co-Forschenden nach der Herausbildung der Forschungsinteressen verstärkt die mit einer kleinen Ortsgemeinde verbundene Geschichte einer jüdischen Familie. Die Gruppe fand es sinnvoll, einmal vor Ort zu sein, sodass wir schließlich eine gemeinsame Orts- bzw. Sozialraumbegleitung organisierten. Zur Umsetzung der Ortsbegleitung erhielten die Co-Forschenden Forschungstagebücher und eine Digitalkamera, um ihre Begleitung zu dokumentieren (siehe Abbildung 7).

Der Co-Forschende, der die Geschichte in die Gruppe eingebracht hat, organisierte in diesem Zusammenhang ein Gespräch mit seiner Großmutter, die als Kind die Familie noch erlebt, und seiner Mutter, die zu ihrer Schulzeit ein Hörspiel zu der Geschichte verfasst hatte. In dem Gespräch erfuhren die Co-Forschenden u.a., dass eine andere Familie im Dorf die jüdische Nachbarsfamilie denunziert haben soll. Die Familie des Co-Forschenden machte diese Familie für die Deportation verantwortlich. Ihre Nachfahren würden auch noch in der Ortschaft leben. Bei der Ortsbegleitung wurden dann die Stolpersteine der deportierten Familie besichtigt. Diese wiederum lagen nicht direkt vor dem Haus, sondern einige Meter davon entfernt,

was die Gruppe irritierte. Dem wollten sie zu einem späteren Zeitpunkt nochmals nachgehen.

Abbildung 7: Co-Forschende bei der Ortsbegehung



In den folgenden Wochen und Auswertungstreffen tauschten sich die Co-Forschenden über ihre Erfahrungen aus und glichen sie teilweise mit den Daten und Informationen ab, die Internetrecherchen ergeben hatten. Diese Recherchen erfolgten in enger Abstimmung mit den akademisch Forschenden, die ebenfalls Recherchen zum Thema vornahmen. Dabei wurden mehrere Unstimmigkeiten hinsichtlich des Datums der Deportation und des konkreten Ortes, an dem die Stolpersteine verlegt waren, deutlich. Es stellte sich auch heraus, dass ein Nachfahre derjenigen, die laut der Familie der Co-Forschenden die jüdische Familie denunziert haben sollen, die Verlegung der Stolpersteine veranlasst haben soll. Zudem war dieser Nachfahre stark in die erinnerungskulturellen Maßnahmen vor Ort eingebunden; beispielsweise waren die Schilder, die in der Ortschaft zur lokalen Geschichte informieren, von derselben Person organisiert worden. Solche Eckpunkte, die im Laufe der Zusammenarbeit entdeckt wurden, veranlassten die Gruppe, weiter zu recherchieren und mehr über die Ereignisse vor Ort herauszufinden. Die Gruppe verständigte sich schließlich darauf, die Person zu kontaktieren, die die Stolpersteinverlegung orga-

nisiert hatte, um mit ihr ein Leitfadeninterview durchzuführen. Sie hofften, durch ein strukturiertes Gespräch mehr über die Ereignisse vor Ort herauszufinden. Nach einigen Wochen, in denen das Gespräch vorbereitet und organisiert wurde, führten zwei Co-Forschende das Interview in einem Café in der Ortschaft und zeichneten es auf. Die Gruppe hatte beschlossen, dass diejenigen Co-Forschenden das Gespräch führen sollten, die keine familiäre bzw. persönliche Verbindung zu dem Ort hatten, um mögliche Konflikte zu vermeiden. Daher nahm der Co-Forschende, der die Geschichte mit der jüdischen Familie in das Mikroprojekt eingebracht und das Treffen mit seiner Großmutter ermöglicht hatte, nicht an dem Gespräch teil.

Die Co-Forschenden entwickelten gemeinsam mit den akademisch Forschenden einen Leitfaden für das Interview. Dafür wurde auch ein Methodentraining angeboten, in dem sich die Co-Forschenden über ihren Plan und Interviewfragen austauschen konnten. Die Co-Forschenden entwickelten offene Fragen und definierten Ziele für jede einzelne Frage, die sie stellen wollten. Retrospektiv stellt sich im Rahmen der Projektreflexion die Frage nach der Intention der Co-Forschenden. Wollten sie die Person mit ihren Thesen bezüglich ihrer Vorfahren konfrontieren, die sie als Interviewfragen formulierten, oder wollten sie die Perspektive des:der Interviewpartner:in in die eigene Forschungsarbeit einfließen lassen? Zudem hatten sie sich mit der Ressourcenfrage beschäftigt, nämlich wieviel Zeit der:die Interviewpartner:in und sie selbst für das Gespräch aufwenden könnten und wie viele Fragen in dieser Zeit gestellt und beantwortet werden könnten. Diese Fragen markieren für akademisch Forschende zentrale Rahmenbedingungen der qualitativen Forschung, die berücksichtigt werden müssen. Dies war jedoch im Setting der Co-Forschung keineswegs selbstverständlich. Erst in der Zusammenarbeit mit diesem Mikroprojekt sowie dem Mikroprojekt der Pfadfinder:innen (siehe Kapitel 4.1) wurde dem PEPiKUm-Team klar, was genau die Begleitung der akademisch Forschenden umfasst und wie das Voneinander-Lernen (vgl. von Unger 2014: 30), das eine Reflexion des eigenen Handelns herbeiführt, aussehen kann.<sup>53</sup>

---

53 In der späteren Gruppendiskussion stellte sich heraus, dass zumindest ein Mitglied der Gruppe es so empfand, dass seitens PEPiKUm die Konzentration auf eine bestimmte Methode, also die Interviewführung, nahegelegt wurde: „Das Projekt ist ja, meine ich jetzt so von 14 bis 27, oder sind auf jeden Fall diese Interviews ausgelegt“ (Gruppendiskussion A, Pos. 5). Dieser spezifische Punkt bezüglich der Methode wird von der Person nicht weiter erläutert oder in der Gruppendiskussion behandelt. Wie in Kapitel 3 beschrieben, bot das Projekt mehrere methodische Möglichkeiten an, mit denen die Co-Forschenden arbeiten konnten. Das Mikroprojekt erprobte gleich mehrere dieser Methoden, u.a. Sozialraumbegehung, Fotodokumentation (Photovoice) und Archivrecherchen. Die zitierte Aussage scheint zu reflektieren, inwiefern die Lenkung von der Thematik weg, hin zu Methodenfragen, wie im Kapitel 3.1.2 behandelt, von den Co-Forschenden als Fokussierung auf eine von uns ausgewählte bestimmte Methode empfunden wurde. Die Rollen- und Impulsfragen in der partizipativen Forschung können empirisch durch die Rekonstruktion solcher Gruppendiskussionen, die als Reflexionsgespräche umgesetzt werden, behandelt werden.

Ungefähr einen Monat nach dem Interview traf sich die Gruppe erneut, um sich mit dem transkribierten Interview auseinanderzusetzen. Zusätzlich zu dem Textmaterial wurde stellenweise auch die Tonaufnahme angehört. Dabei empfanden die Co-Forschenden das Interview inhaltlich nicht so bereichernd, wie sie sich vorgestellt hatten, oder sogar enttäuschend, weil die interviewte Person zu ihren Fragen recht oberflächlich geantwortet habe. Im Interview erläuterte beispielsweise der:die Interviewpartner:in, sich bei der Stolpersteinverlegung „nie über die Position Gedanken gemacht“ zu haben (Interview-Co-Fo-A, Pos. 44), eine Frage, die die Gruppe seit der Ortsbegehung beschäftigte. Diese für die Gruppe wenig zufriedenstellende Antwort war schließlich Thema in den weiteren Gruppengesprächen. Durch die gemeinsame Diskussion über das Material mit der wissenschaftlichen Begleiterin beschloss das Mikroprojekt, aus dem Interview das Beste herauszuholen: „Also selbst das Interview mit XX hat uns ja trotzdem gut vorangebracht in unserer Recherche“ (Gruppendiskussion A, Pos. 15). Parallel dazu bewerteten die Co-Forschenden die Erfahrung der Interviewführung positiv bzw. gar als selbstoptimierend (vgl. Landkammer 2020), da sie davon etwas für ihren weiteren Lebensweg mitnehmen konnten. Ein Co-Forschender fasst dies in der Gruppendiskussion wie folgt zusammen: „Also ich würde sagen, wie man Recherche betreibt. Haben wir auf jeden Fall sehr gut gelernt. Auch äh wie man mit diesen Methoden umgeht. Also ein richtiges Interview mit jemandem führt. Ähm eine Ortsbegehung macht“ (Gruppendiskussion A, Pos. 45). Eine umfassende Auswertung des Interviews, inhaltsanalytisch oder rekonstruktiv, erfolgte aber aufgrund der weiteren Arbeiten der Gruppe u.a. für ihren Workshop nicht. Das Interview wurde dann in der Gruppendiskussion als Teil der gesamten Arbeit des Mikroprojekts reflektiert.

### 4.2.3 Zur Motivation, familienbiographisch zu forschen, und den Herausforderungen

Wie dargelegt, zeichnete sich nach der anfänglichen Suchbewegung recht schnell ab, dass das Mikroprojekt die Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus forcierte und den Schwerpunkt auf Biographiearbeit legte. Ausschlaggebend waren hierfür gleich zwei familienbiographische Erzählungen aus der unmittelbaren Verwandtschaft der Co-Forschenden, denen sie im Mikroprojekt nachgingen. Neben den Ereignissen in der Kleinstadt trat zum Ende des Mikroprojekts noch kurzfristig ein dritter Erzählstrang innerhalb der Gruppe auf: Eine Co-Forschende berichtete von einem versteckten Tagebuch, das ihr Vater wiederum in einem Roman ihres Urgroßvaters gefunden habe. Die Unterlagen seien vor kurzem im Haus gefunden worden, seitdem beschäftige sich ihr Vater damit. Es ging auch um die Erfahrungen des Urgroßvaters im Nationalsozialismus. Diese Erzählung wurde jedoch nicht weiterverfolgt.

Die Vielzahl an familienbiographischen Bezügen, die zumindest kurzfristig verfolgt wurden, verdeutlicht, wie sich bei diesem Mikroprojekt die Arbeit zwischenzeitlich auffächerte, indem gleich mehreren Strängen nachgegangen wurde. Verbindendes Element aller Beschäftigungen war das Erlernen bestimmter Recherche-Fähigkeiten. Nach Angaben der Co-Forschenden lernten sie innerhalb des Projekts, wie bereits erwähnt, „wie man Recherche betreibt [...] wie man mit diesen Methoden umgeht. Also ein richtiges Interview mit jemandem führt“ (Gruppendiskussion A, Pos. 45). Die Teilnehmer:innen konnten also mit Unterstützung der wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Rahmen ihrer Arbeit Fähigkeiten erlernen, die sie für ihren weiteren, vor allem akademisch geprägten Lebensweg für wichtig erachteten. An dieser Stelle schien der Ausblick auf ein Studium wesentlich für die jungen Menschen, die alle in der Zeit des Mikroprojekts ihre Abiturphase durchliefen (vgl. Fixemer 2024). In diesem Zusammenhang schilderten die Co-Forschenden ihre forschersische Auseinandersetzung im Rahmen des Mikroprojektes, aber auch ihren abschließenden Beitrag im Rahmen einer Tagung als etwas sehr Besonderes, weil bei dem wissenschaftlichen Podium im Rahmen des eigenen Workshops zu ihrer Forschung eine „Diskussion auf einem sehr hohen Niveau“ (Gruppendiskussion A, Pos. 47) geführt worden sei. Dabei kann auf der Umsetzungsebene die methodische Frage gestellt werden, inwiefern die Ansätze der partizipativen Forschung als Tool der Selbstoptimierung genutzt werden, auch wenn das Forschungsprojekt keine konkreten Zertifikate o.Ä. anbot (vgl. Landkammer 2020: 58).

Bei einem genaueren Blick auf das Mikroprojekt wird eines besonders deutlich: Durch die Beschäftigung mit konkreten familiären Biographien sahen sich auch die anderen Co-Forschenden angeregt, in der eigenen Familiengeschichte nach dem Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte zu forschen. Ein Co-Forschender konstatiert hinsichtlich der eigenen Motivation in der Abschlussreflexion:

Zumindest jetzt von unseren Familien hat das ja alle betroffen, weil alle auch zu der Zeit schon in Deutschland gelebt haben. Oder die andere Co-Forschende hat ja auch was rausgefunden auch über ihren Großvater oder Urgroßvater. Äh also es hat halt alle betroffen [...] die NS-Zeit ist halt flächendeckend vermutlich so eine Epoche in der deutschen Geschichte gewesen, wo jede Familie auf jeden Fall irgendwas getan haben muss und irgendwo gewesen sein muss. Und das ist dann, glaube ich, auch so ein wenig der Reiz daran, sich damit auseinanderzusetzen. Weil es dann doch interessant ist, einfach zu wissen und rauszufinden, wer sich da wie benommen hat. Und das dann eben zu (...) ja, nochmal bisschen zu reflektieren und auch kritisch zu betrachten. (Gruppendiskussion A, Pos. 31)

Die Co-Forschenden motivierte schließlich auch der Umstand, dass sich in jeder Familie, die in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland gelebt hat, schließlich eine Geschichte findet, der es nachzuspüren lohnt. Dieser Umstand und die ersten Ergebnisse ihrer Recherchen ließ die Motivation zumindest bei Einzelnen steigen, der Familiengeschichte nachzuforschen:

Und als wir dann die zwei Themen hatten, hatten wir die zwei Geschichten. Und je länger wir uns mit denen auseinandergesetzt haben, desto häufiger ging es darum, dass wir uns selber und unsere Familien hinterfragen. Also für mich war sehr zentral, dieses eigene Hinterfragen und Reflektieren. Und nicht Tatsachen, also vor vollendete Tatsachen gestellt zu werden und die so zu akzeptieren. Sondern ähm da nochmal selber nachzuforschen. Und seine eigene Sicht zu entwickeln. Und nicht mehr nur jetzt eben wie ein junges Kind das nachplappern, was man von den Eltern gesagt bekommt. Sondern seine eigene Meinung bilden. Selber hinterfragen. Andere Perspektiven einnehmen. Und ähm ja, Familie nicht nur Familie sein lassen, sondern auch einfach Menschen, die genauso Fehler gemacht haben können. Und trotzdem bleiben sie Familie. Aber man sollte trotzdem über sowas reden. Und die genauso hinterfragen, kritisch, wie Familien äh wie Menschen, die nicht zur Familie gehören. (Gruppendiskussion A, Pos. 24)

Indem zwei Co-Forschende die Motivation besaßen, sich anhand von Materialien und intergenerational überlieferten Geschichten intensiver mit der Geschichte ihrer Familie und Verwandtschaft auseinanderzusetzen, lösten sie schließlich bei einer dritten Person die Motivation aus, nochmals genauer hinzuschauen. Wie aus der Passage auch ersichtlich wird, verwob sich in der Teilnahmemotivation die inhaltliche Ebene der Auseinandersetzung mit Familiengeschichten mit einer intergenerationalen Frage, nicht nur über die Zeit unter dem Nationalsozialismus nachzusprechen, was man „von den Eltern gesagt bekommt“, sondern sich in ein kritisches Verhältnis zu den Erzählungen zu setzen. Weiter heißt es in der Gruppendiskussion: „Dass man wirklich auch vielleicht äh seine eigene Familie, sage ich mal, hinterfragt. Und äh das alles so bisschen kritisch einfach betrachtet. Ist auch so eine Sache, die sicherlich nicht schaden wird, die man hieraus mitnehmen kann. Und wie man das halt dann auch aufarbeitet für sich selber“ (Gruppendiskussion A, Pos. 50). An den beiden angeführten Stellen wird der Anspruch artikuliert, sich bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte in ein kritisches Verhältnis zu dieser zu setzen. Diese kritische bzw. selbstreflexive Distanz konnte nur punktuell beobachtet werden, indem z.B. eine Person durch die Zeit der Co-Forschung von einem spezifischen Helfernarrativ abwich bzw. dieses Narrativ

durch die nähere Beschäftigung abgeschwächt wurde. Solche Prozesse waren nur möglich, weil der Gruppe Raum für bisher geteilte Sichtweisen und Familiennarrative gegeben wurde. Zugleich wurde jedoch deutlich, dass Einwürfe vonseiten der akademisch Forschenden nötig waren, um genauer nachzuhaken, woher wohl bestimmte Erzählungen kämen. Dies war eine wesentliche Herausforderung in der wissenschaftlichen Begleitung dieses Mikroprojekts. Mit Blick auf die Umsetzung eines solchen Mikroprojekts kann daher auch diskutiert werden, wieviel ein Forschungsprojekt selbst hineingibt oder wann sich Situationen auftun, wo dies unabweichlich scheint. Bei der Begleitung der Co-Forschung wurden immer wieder Diskussionen beobachtet, in denen Begriffe wie Täterschaft, Betroffene und Opfer problematisch verwendet wurden – u.a. auch die Frage: „Wer gilt als verfolgt?“ Für das Team war ersichtlich, dass dies einen herausfordernden Prozess für die Jugendgruppe darstellte und oftmals nicht klar war, wie mit dem historischen Sachstand in ihrer Familiengeschichte und den Familiennarrativen umzugehen sei. Hier vollführte das Forschungsprojekt stets einen Drahtseilakt, indem es versuchte, an wichtigen Stellen Wissen zu vermitteln, zugleich aber Reflexionsprozesse, die möglicherweise eine gewisse Zeit benötigten, nicht zu unterbinden. Dabei war auf der Ebene des Mikroprojekts, also einer kleinen Jugendgruppe und ihrer Zusammenarbeit mit akademisch Forschenden, zu beobachten, wie die Familiennarrative in der Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern angesichts der persönlichen Verbindung und Beziehung zu Außenseitern des Mikroprojekts (Stichwort: Familienmitglieder und Verantwortung ihnen gegenüber) und der gesellschaftlichen Verhältnisse (Stichwort: Lernen aus der Geschichte) ausgehandelt wurden (vgl. Inowlocki 2020; Pohn-Lauggas 2019; Rosenthal 1999).

Neben dieser Besonderheit hinsichtlich der thematischen Auseinandersetzung in diesem Mikroprojekt zeigt sich noch ein zweites Merkmal, das die Organisation eines solchen Projekts betrifft: Wie bereits deutlich wurde, fächerte sich das Mikroprojekt früh in mehrere Forschungsstränge zu je individuellen familienbiographischen Beschäftigungen auf. Dies schuf eine Situation, bei der den Co-Forschenden in den je einzelnen Recherchearbeiten eine gewisse Tiefe fehlte. Zudem hatten sie sich nicht auf eine zentrale Fragestellung einigen können, die dann z.B. bei jedem Familiennarrativ orientierend gestellt werden sollte. Ähnlich war es mit dem Datenbündel: Sie arbeiteten mit unterschiedlichen Methoden und dadurch u.a. visuellen und textuellen Daten, die aber dann nicht gemeinsam betrachtet wurden. Die beiden großen Familiengeschichten benötigten dafür enorme Konzentration und nahmen viel Raum in der Arbeit ein.

In ihrer Abschlussreflexion resümieren die Co-Forschenden hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen, dass sie überhaupt wenig Zeit hatten, ein solches Projekt neben ihren anderen Hobbys, ihrem Engagement und dem Abitur angemessen umzusetzen. Sie sind der Auffassung, dass dies generell bei der Zielgruppe von PE-

PiKUm (14- bis 27-Jährige) der Fall sein würde. Zugleich stellen sie rückblickend fest, dass sie ihre Ressourcen nicht ganz sinnvoll aufgeteilt hätten, da sie mehreren Forschungssträngen nachgegangen seien: „Wir haben damit angefangen und dann irgendwie nicht so krass damit weitergemacht. Und da, dadurch hatten wir so ganz viel am Ende, aber manche Sachen waren dann nicht so konkret ausgeführt“ (Gruppendiskussion A, Pos. 15). Diese Feststellung der Co-Forschenden in der Abschlussreflexion bekräftigte auch den Eindruck von uns akademisch Forschenden. Wir waren zu demselben Schluss gekommen.

Die Co-Forschenden konnten animiert werden, sich stärker mit der eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen. In der Gruppe war dabei die Dynamik zu beobachten, dass die bereits bestehende Beschäftigung Einzelner bei anderen Co-Forschenden schließlich die Motivation verstärkte, sich intensiver diesem Feld zu widmen. Die inhaltliche Tiefe wurde jedoch an vielen Stellen nicht erreicht, wie die Co-Forschenden selbst am Ende des Projektes resümierten, was nicht zuletzt mit dem Umfang und Anspruch der einzelnen Forschungsstränge zu tun hatte. Für die Praxis der akademisch Forschenden im Rahmen der partizipativen Forschung folgt daraus, dass sie durchaus mit formierenden Impulsen arbeiten können, um die inhaltliche Ausrichtung des jeweiligen Projekts möglichst kompakt zu halten. Im wissenschaftlichen Alltag abseits partizipativer Forschung scheint dies automatisiert und eingeübt zu sein, im Feld der partizipativen Forschung beobachteten wir hier jedoch gewisse Schwierigkeiten. In Absprache mit Co-Forschenden und anderen akademisch Forschenden gilt es, ein geeignetes Maß der Auseinandersetzung zu finden, damit die co-forschenden Jugendlichen bei der Artikulierung und Realisierung eigener Ansprüche in einem solchen Projekt angemessen unterstützt werden können.

### **4.3 Zum Verhältnis von partizipativer Forschung und politischer Bildung. Das Mikroprojekt *different places, same histories*?**

”

„Ich dachte, wir gucken einen Film, aber so ist alles näher.“

Im Frühjahr 2023 führen junge Menschen, die an einem Mikroprojekt im Rahmen unserer Forschung teilnahmen, nach Hanau und besuchten dort die Bildungsini-

tiative Ferhat Unvar.<sup>54</sup> Aus verschiedenen Optionen (siehe Kapitel 3.1.2), darunter auch Köln und Bonn, wählten die Teilnehmenden beim Vorbereitungstreffen diesen Ort als Exkursionsziel. Wie das einleitende Zitat bereits erahnen lässt, wussten einige der Jugendlichen nicht so recht, was sie vor Ort eigentlich erwarten würde. Es wurde eine intensive Exkursion mit Jugendlichen, Sozialarbeitenden und zwei Trainern der Bildungsinitiative Ferhat Unvar. Es kam zu Gesprächen über die rassistischen Morde vom 19. Februar 2020, es wurden die damaligen Tat- und heutigen Gedenkorte aufgesucht und die Jugendlichen kamen ins Gespräch über ihre eigenen rassistischen Erfahrungen in der Kleinstadt, in der sie leben.

Im folgenden Kapitel wird dieses Mikroprojekt näher beleuchtet. Es stellt eines der beiden Mikroprojekte dar, die durch den Exkursionscharakter einen wesentlich geringeren Zeitumfang hatten als die beiden ersten Mikroprojekte von PEPiKUm, die in den vorigen Kapiteln beschrieben wurden. Dieses Mikroprojekt bestand aus einem Vorbereitungstreffen, bei dem der Entscheidungsprozess für die nächsten Schritte im Mittelpunkt stand, der Exkursion selbst und einem Nachbereitungstreffen zur Auswertung der Exkursion. Im Folgenden wird zunächst die Entstehungsphase des Projekts mit seinen spezifischen Merkmalen und Unterschieden gegenüber den anderen Mikroprojekten beschrieben. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Aspekt, im Feld der Offenen Jugendarbeit als partizipatives Forschungsprojekt tätig zu sein, und auf der Rolle des Sozialarbeiters im Zugang zu den Jugendlichen. Im Anschluss wird anhand exemplarischer Situationen und Themenfeldern das Verhältnis von partizipativer Forschung und politischer Bildung herausgearbeitet.

Die Fallrekonstruktion dieses Mikroprojekts basiert auf den ethnographischen Protokollen der begleitenden akademisch Forschenden und den fotografischen Dokumentationen der teilnehmenden Jugendlichen. Die reflexive und abschließende Gruppendiskussion wurde auf Wunsch der Teilnehmenden nicht aufgezeichnet, sondern von den Begleiter:innen aus dem Projekt PEPiKUm auf Basis ihrer Notizen rekonstruiert.

### 4.3.1 Konstituierung des Mikroprojekts

Wie im Kapitel zum Forschungsdesign beschrieben, fußt das Forschungsprojekt PEPiKUm auf mehreren empirischen Säulen: der partizipativen Forschung mit Jugendlichen als Co-Forschenden in Mikroprojekten, der qualitativen Datenerhebung mittels Leitfadeninterviews (mehr dazu in Kapitel 5) und der ethnographischen Be-

---

54 Die Bildungsinitiative Ferhat Unvar wurde nach dem rassistischen Anschlag in Hanau vom 19. Februar 2020 von Serpil Unvar gegründet. Ihr Schwerpunkt liegt auf antirassistischer Bildungsarbeit und Empowerment. Mehr dazu unter: <https://www.bildungsinitiative-ferhatunvar.de/> [Zugriff 08.09.24].

obachtung und Dokumentation. Zur Gewinnung von jungen Menschen für die Leitfadeninterviews sowie die partizipative Forschung kontaktierten wir ab Sommer 2021 verschiedene Einrichtungen und Communitys in Koblenz und Umgebung. Dabei kamen wir auch mit einem Sozialarbeiter in Kontakt, der ein Jugendhaus in einer Kleinstadt im ländlichen Raum leitet. Er stellte uns in Aussicht, dass dort eventuell junge Menschen an einem Interview interessiert wären. Sollte über die Durchführung von Interviews hinaus weiteres Interesse seitens der Jugendlichen bestehen, ließe sich möglicherweise auch eine Kooperation in Form eines Mikroprojekts realisieren. Im Sommer 2022 fanden einige Besuche statt und es kam schließlich im Rahmen der qualitativen Datenerhebung zu insgesamt neun Interviews mit jungen Menschen, die über das Jugendhaus gewonnen werden konnten.

Erste Sichtung des Interviewmaterials machten vor allem deutlich, dass einige Jugendliche in ihrer Kleinstadt rassistische Anfeindungen erlebten, die sich von dem, was interviewte Personen bisher erlebt hatten, unterschieden. Sie waren von Marginalisierungsmechanismen, u.a. aufgrund ihrer geschlechtlichen oder migrantischen Identität, betroffen. Das Jugendhaus wurde überwiegend von migrantisierten und migrantischen Jugendlichen frequentiert, die teils eine Fluchterfahrung hatten. Zudem wurde uns vor Ort mitgeteilt, dass es in der Kleinstadt insgesamt zwei Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit gebe. Die Besucher:innen des einen Jugendhauses seien überwiegend aus der Mehrheitsgesellschaft und weniger migrantisch geprägt, während das andere Jugendhaus von vielen migrantischen und migrantisierten Jugendlichen aufgesucht werde. Die interviewten Jugendlichen erzählten uns von ihren Erfahrungen in der Kleinstadt, die von Beleidigungen im Supermarkt über Racial Profiling bis hin zu tätlichen Angriffen reichten. Mehrere berichteten, diese Erfahrungen zu Hause nicht zu erzählen. Mit ihrem Sozialarbeiter würden sie darüber sprechen, wie sie sich am besten in solchen Situationen verhalten sollten.<sup>55</sup> Für das Forschungsprojekt PEPiKUM waren diese Berichte wesentlicher Anlass, die Idee eines Mikroprojekts stärker zu verfolgen. Das Interesse des Teams der Sozialarbeitenden an einer weiteren Zusammenarbeit sowie der offene und konstruktive Austausch bestärkten diese Idee und ihre Planung.

Bei den Besuchen für die Interviews kam es in der darauffolgenden Zeit regelmäßig zum Austausch mit dem Sozialarbeiter. Es bestand Einigkeit zwischen ihm und uns Forschenden, dass ein mögliches Mikroprojekt das Thema Rassismus und Empowerment aufgreifen könnte. Zu diesem Zeitpunkt stellte sich zuvorderst die

---

<sup>55</sup> Aus unseren Interviews sowie den vorigen Treffen lässt sich ableiten, dass der Sozialarbeiter viele der migrantischen Jugendlichen seit 2015 kennt, als einige von ihnen im sogenannten Sommer der Migration nach Deutschland kamen. Der Sozialarbeiter baute eine intensive Beziehung zu ihnen auf und unterstützte die jungen Menschen in unterschiedlicher Weise, wie die Jugendlichen immer wieder deutlich machten. Die Arbeit umfasst neben der Alltagspraxis der Jugendarbeit Unterstützungsarbeit durch Behördengänge, Übersetzungen und den Austausch mit den Eltern.

Frage, wie bei den Besucher:innen des Jugendhauses ein Interesse für ein solches partizipatives Forschungsprojekt geweckt werden könnte. Aus den vorangegangenen Erfahrungen bei der Gewinnung von Interviewpartner:innen wussten wir, dass der Kontakt zu den Jugendlichen vor allem über den Sozialarbeiter lief und er als Gatekeeper eine Schlüsselrolle spielte. Um im Alltag des Jugendhauses zwischen Musik, Billard und Peerdynamiken für einen Moment die Aufmerksamkeit der Besucher:innen zu gewinnen, brauchte es den Sozialarbeiter, der den Austausch mit uns Forscher:innen interessant machte. Der Raum war geprägt von den Aktivitäten der Jugendlichen, von Gerangel, Flirten, einer Sprunghaftigkeit im Kommen und Gehen und lauter Musik, die die Jugendlichen meist abspielen durften. Die Kontaktaufnahme zu einzelnen Jugendlichen benötigte meist mehrstündige Aufenthalte, bei denen wir das Alltagsleben im Jugendhaus beobachten und miterleben durften. Vereinzelt kamen wir Jugendlichen näher, indem wir mit ihnen Tischtennis und Karten spielten oder uns über Musik, Sport oder ihre Migrationsgeschichten austauschten. Zumeist initiierte diese Interaktionen aber der Sozialarbeiter, der über Jahre zu vielen Besucher:innen eine ausgeprägte Beziehung aufgebaut hatte. Er stellte uns Forscher:innen vor und begeisterte sich vor den Jugendlichen für das Projekt. Er bestärkte die Jugendlichen darin, dass ein Interview mit uns für sie spannend sein würde und sie eine Menge von ihrem Wissen und ihren Erfahrungen beitragen könnten. Vor diesem Hintergrund sowie der Herausforderung der vergangenen Jahre, junge Menschen für Mikroprojekte zu gewinnen, war die enge Zusammenarbeit mit dem Sozialarbeiter von großer Bedeutung. Durch seine Beziehung zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde er zu einem wichtigen Akteur unserer Forschungspraxis. Als Gatekeeper ermöglichte er uns den Zugang zu jungen Menschen, den wir allein mit unseren eigenen Ressourcen so nicht hätten bekommen können.

In Gesprächen erklärte er uns, dass wir mit Blick auf eine Zusammenarbeit jenseits der Interviews mit Anreizen, wie Einladungen zu Cola, Pizza oder Ähnlichem, auf die Jugendlichen zugehen müssten. Vergangene Aktivitäten, für die beispielsweise nur mit inhaltlichen Themen geworben wurde, seien weniger gut angelauten. Aktivitäten wie Fußballturniere hätten etwas besser funktioniert, doch auch hier habe es teils an Verbindlichkeit gefehlt. Der Sozialarbeiter fügte an, dass dies keineswegs verwunderlich sei, schließlich sei dies ein Ort, der sich primär durch gemeinsames Abhängen, Spielen und Austausch untereinander gestalte. Politische Gespräche dagegen kämen, wenn überhaupt, spontan auf. Wir nahmen die Einschätzungen ernst und berücksichtigten sie in unserem weiteren Vorgehen. Dies geschah insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die Niedrigschwelligkeit eines offenen Jugendtreffs für uns als herausfordernd erwies, um überhaupt ein Mikroprojekt arrangieren zu können. Voraussetzung für das Mitwirken in einem Mikroprojekt war für uns zumindest eine gewisse zeitliche Verbindlichkeit. Zudem sind

wir als akademisch Forschende auf die Bereitschaft, auf „Wohlwollen und die Akzeptanz der Feldakteur:innen“ (Eßer et al. 2020: 16) angewiesen. Es galt also, eine für die Jugendlichen verträgliche und für uns genügende Verbindlichkeit herzustellen, um eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu schaffen.

Im Herbst 2022<sup>56</sup> wurde schließlich ein mögliches Konzept mit dem Namen *different places, same histories?* für ein weiteres Mikroprojekt entwickelt. Die Idee war, Besucher:innen des Jugendhauses Kommunikationsräume mit anderen Menschen aus einer anderen Stadt zu eröffnen, die in Kontexten der historisch-politischen Bildung zu verorten sind. Die Themen reichten von eher klassischen bzw. gängigen außerschulischen Vermittlungskontexten wie Museen oder Stadtteiltouren bis hin zum Austausch mit jungen Menschen zum Thema Diskriminierung. Im Wesentlichen unterschied sich das Konzept von den vorigen Mikroprojekten durch folgende Aspekte: Eine Vorauswahl hinsichtlich einer möglichen Zusammenarbeit fand im Vorfeld nicht nur durch die Anfrage an die Einrichtungen, sondern mithilfe der Interviews, ethnografischer Beobachtungen vor Ort und des Austausches mit den Sozialarbeitenden bezüglich ihrer Praxis statt. Zudem wurde zu Beginn der zeitliche Rahmen signalisiert, das heißt, auch ein klarer Endpunkt des möglichen Mikroprojekts war bereits festgesetzt. Im Unterschied dazu war bei den beiden vorigen Mikroprojekten das Ende erst nach monatelanger Zusammenarbeit mit den Co-Forschenden, also im Prozess, festgelegt worden. Das Mikroprojekt konnte schließlich im Frühjahr 2023 stattfinden.

### 4.3.2 Zum Charakter partizipativer Prozesse im Mikroprojekt

#### *Ein Vorbereitungstreffen im Alltag der Offenen Jugendarbeit*

Im März 2023 fand das Vorbereitungstreffen im Jugendhaus statt. Weniger unsere vorbereitende Werbung im Jugendhaus als vielmehr der spontane Aufruf des Sozialarbeiters, in den kleineren, seltener genutzten Raum zu kommen, motivierte 18 Jugendliche, unserem Forschungsprojekt die Gelegenheit zu geben, von einem möglichen Ausflug zu berichten. Zunächst stellten wir unser Forschungsprojekt vor und machten unseren Austausch mit dem Sozialarbeiter deutlich (vgl. Eßer et al. 2020: 6). Im Anschluss wurden mithilfe von Plakaten mögliche Exkursionsziele vorgestellt: (1) eine Ortsbegehung der Keupstraße in Köln zum Thema erinnerungspolitische und antirassistische Kämpfe, (2) eine Stadtteilfehrung des NS-Dokumentationszentrums Köln mit dem Fokus auf widerständige Jugend im Nationalsozialismus, (3) die Dauerausstellung im Bonner Haus der Geschichte zur Deutschen Zeitge-

---

56 Durch personellen Wechsel im Jugendhaus sowie begrenzte Ressourcen im Projekt PEPiKuM verständigten wir uns schließlich darauf, ein Mikroprojekt für das Frühjahr 2023 anzustreben, wenn u.a. die qualitative Datenerhebung Anfang 2023 abgeschlossen sein würde.

schichte ab 1945 und schließlich (4) ein Besuch und Austausch mit politisch engagierten Jugendlichen und Trainer:innen der Bildungsinitiative Ferhat Unvar in Hanau. Beim anschließenden Entscheidungsprozess trat die vierte Option deutlich in den Vordergrund. Dies war keineswegs überraschend, schließlich waren die Ereignisse in Hanau bei einem Gruppeninterview in dem Jugendhaus bereits Thema gewesen<sup>57</sup>. Bei der Schilderung des Hanauer Attentats und dessen rassistischem Motiv erhöhte sich die Aufmerksamkeit und Bereitschaft der Jugendlichen zum Austausch. Er dauerte jedoch nur kurz, die Jugendlichen bekundeten Interesse an der Exkursion, wollten den Raum im Anschluss aber wieder möglichst schnell verlassen. Das Treffen endete nach weitgehender Klärung des organisatorischen Rahmens, wie der Ausgabe der Einverständniserklärung für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie der Erstellung einer gemeinsamen Chatgruppe für die weitere Kommunikation.

Auch wenn in den Wochen zuvor bereits vereinzelt Kontakt zu Jugendlichen durch gemeinsame Aktivitäten wie Karten- oder Tischtennispielen bestanden hatte, war die Situation in dem Gemeinschaftsraum neu. Ohne den Einsatz des Sozialarbeiters wäre der Raum wohl leer geblieben und das Forschungsprojekt hätte sich kaum vorstellen können. Die Kürze der Zeit und die vielen weiteren Anreize, sich in diesem Moment auch wieder anderen Dingen im Jugendhaus zu widmen, machten es schwer, neben der konkreten Exkursion auch den Rahmen und vor allem unser Interesse als akademisch Forschende deutlich zu machen. Es konnten zwar die Bedingungen vermittelt werden, beispielsweise dass nach der Exkursion ein weiteres Treffen zum Austausch und Auswerten dazugehöre. Was jedoch die Intention dabei war und welche Rolle wir als wissenschaftliche Begleitung haben würden, blieb für die meisten jungen Menschen unserer Beobachtung nach zu diesem Zeitpunkt noch recht unklar. Hier zeichnete sich bereits eine erste Ungewissheit ab: Treten wir in dieser Gruppe als begleitende Forschende eines partizipativen Forschungsprojekts auf oder bilden wir schließlich eine Art verlängerten Arm sozialpädagogischer Tätigkeiten (vgl. Bär/Reutlingen 2021), wenn wir als Externe ein Angebot politischer Bildungsarbeit initiieren und dieses schließlich auch begleiten? Ähnlich wie die Sozialwissenschaftlerin Kathrin Aghamiri (2022a; 2022b) bezüglich eines Stadtteilprojekts beschreibt, offenbarte auch in unserem Fall die Dynamik der partizipativen Praxis den eigentlichen Charakter des Projekts erst im Vorbereitungs-treffen. Zweifellos waren wir mit dem Anspruch in das erste Treffen gegangen, ein

---

57 Aus dem Gruppeninterview: „Was in Hanau passiert ist? Auch ein schlimmer Moment. Mein Herz war bei den Beteiligten, auch die Familien, was dadurch leiden müssen [...] Wurden angeschossen, weil die schwarze Haare und Vollbart haben, weißt du? [...] Aber das wird nicht so anerkannt, als wenn ein Moslem das gemacht hätte, weißt du? Weil es hätte mehr, viel mehr Aufmerksamkeit gekriegt, würde das ein Moslem machen. Sagen die, alle Muslime machen das, machen das und so. Kommen in unser Land, machen das. Zu viel Rassismus hier“ (B4\_G2, Pos. 166).

partizipatives Forschungsprojekt zu ermöglichen, in dem Jugendliche in Entscheidungsprozesse eingebunden werden und zugleich eine forschend-entdeckerische Rolle einnehmen. Was ihre Aufgabe darin ist und dass es nicht allein um einen passiven Besuch gehen würde, war dabei schwer zu vermitteln. Der Sozialarbeiter und wir Forschenden betonten wiederholt, dass vor allem die gemeinsame Nachbereitung wichtig sei. Dies wurde mit dem Forschungscharakter des Projekts begründet. Damit sollte nochmals deutlich gemacht werden, dass es sich eben nicht um einen Ausflug des Jugendhauses handelt, sondern dass wir von einer Hochschule kommen und ein Interesse haben, in der Arbeit mit ihnen mehr über die Sichtweisen und Lebenswelten junger Menschen herauszufinden, und sie aktiv in den Prozess einer Zusammenarbeit einbinden wollen. Diese transparente Kommunikation der Erkenntnisinteressen sollte der Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten im Forschungsprozess dienen. So formulieren auch Eßler et al. (2020: 16), dass „[t]rotz Mehrfachzugehörigkeiten [...] die Forschungskompetenzen in der Regel bei den Wissenschaftler:innen und die Feldkompetenzen bei den Co-Forschenden“ liegen. Die Aufgabe der Forschenden ist demnach auch, durch ihre Begleitung, Schulung und die Weitergabe von Informationen eine gewisse Befähigung der Co-Forschenden zur Partizipation in unterschiedlichen Prozessschritten zu erzeugen. Die Aufgabe der Co-Forschenden dagegen liegt in der Vermittlung zwischen den Forschenden und dem beforschten Feld. Sie sind die hier verorteten Expert:innen, verfügen über gegenstandsspezifisches Wissen und Können und ermöglichen den Einbezug des Feldes und ihrer Lebenswelten in den Forschungsprozess (vgl. Eßler et al. 2020: 17).

Bereits an dieser Stelle lässt sich festhalten, dass ein Mikroprojekt mit Co-Forschenden, wie wir es in den ersten beiden Fällen realisierten, in der Offenen Jugendarbeit schwer umzusetzen gewesen wäre. Ein solches Projekt, das ein- bis anderthalb Jahre dauert, braucht eine kontinuierliche Gruppe, um eine gewisse Planungssicherheit zu ermöglichen. Im hier vorgestellten Mikroprojekt sagten von den anfänglich 18 Jugendlichen schließlich zwölf wenige Tage vor der Exkursion ihre Teilnahme fest zu, von denen jedoch nur die Hälfte tatsächlich zur Exkursion erschien. Wie die Sozialwissenschaftlerinnen Ina Schaefer und Gesine Bär (2019: Abs. 84) feststellen, sind mehrere Treffen nötig, um in die Rolle als Co-Forschende hineinzuwachsen und einen „vertieften Kompetenzaufbau“ hinsichtlich der Forschungsmethoden zu erlangen. Es fragt sich daher, ob Handlungsfelder wie die Offene Jugendarbeit, die eine hohe Fluktuation erleben und genau davon leben, für solche prozesshaften Kompetenzaufbaupläne, wie sie die partizipative Forschung oftmals beabsichtigt, überhaupt geeignet sind.

### *Exkursionstag und Fotodokumentation*

Abbildung 8: Wandbild vor der Bildungsinitiative Ferhat Unvar. Foto: Timo Voßberg



Vier Wochen später fand die Exkursion mit insgesamt sechs Jugendlichen, drei Sozialarbeitenden des Jugendhauses und zwei akademisch Forschenden statt. Auf der Fahrt mit einem gemieteten Reisebus wurden den Jugendlichen Digitalkameras zur Fotodokumentation ausgehändigt. Die entstandenen Fotos wurden im Auswertungstreffen schließlich zum Gegenstand. Die Jugendlichen reagierten begeistert auf die Kameras, bezeichnete diese als „Retro-Cams“ und begannen im Bus, einander zu fotografieren. Die Idee, Digitalkameras auszugeben, entstand vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen im Mikroprojekt A (siehe Kapitel 4.2) und der Methode Photovoice. Ein längeres Methodentraining (vgl. Köppen et al. 2020b: 44) war im Rahmen des auf drei Termine beschränkten Mikroprojekts nicht möglich. Die Teilnehmenden dokumentierten ihre Eindrücke während der Exkursion aus ihrer Sicht, die Fotos wurden im Anschluss ausgedruckt und auf dem Auswertungstreffen wurden selbstgewählte Fotos zum Anlass genommen, über Situationen und Themen der Exkursion zu sprechen. Wie sich weiter unten zeigen wird, entfalteten sich anhand der Fotos intensive Gespräche zu den Ereignissen vor Ort mit teils emotionalem Charakter.

Als wir bei der Bildungsinitiative ankamen, erkundeten die Jugendlichen zunächst den Ort und verstreuten sich in kleinere Gruppen. Im Fokus stand zu Beginn ein Graffiti an der Außenfassade der Bildungsinitiative Ferhat Unvar (siehe Abbil-

dung 8). Es zeigt das Gesicht von Ferhat Unvar neben dem Zitat: „Tot sind wir erst, wenn wir vergessen sind.“ Vor dem Graffito wurde posiert und fotografiert. Zwei Trainer<sup>58</sup> empfangen die Gruppe im Gemeinschaftsraum der Initiative. Die Jugendlichen wirkten interessiert und gleichzeitig aufgekratzt. Im Stuhlkreis begannen die Trainer der Bildungsinitiative Ferhat Unvar nach einer Vorstellungsrunde mit einem ersten Überblick über die Geschehnisse vom 19. Februar 2020 sowie die Gründung der Initiative. Die Jugendlichen und auch der Sozialarbeiter aus dem Jugendhaus stellten von Anfang an Fragen, die von Interesse, aber auch von großem Unwissen zeugten. Die Nachfragen veranlassten die Trainer nach einem kurzen Austausch untereinander, sehr grundlegend und Schritt für Schritt von den Ereignissen zu erzählen, da sie zu dem Schluss kamen, dass die meisten Menschen im Raum kaum eine Vorstellung davon hatten, was in Hanau im Februar 2020 geschehen war. Sie nahmen dabei eine persönliche Haltung ein, berichteten von eigenen Verbindungen zu den Tatorten und Opfern sowie eigenen Erfahrungen in der Tatnacht. Sie zeigten offen ihre Trauer und teilten ihr emotionales Erleben mit den Jugendlichen.

Bei der anschließenden Begehung der Tatorte verwiesen die beiden Trainer auf die verschiedenen Elemente und ihre Bedeutung hinsichtlich des Geschehens: die Shisha-Bar als Tatort, die Gedenktafeln der verschiedenen Initiativen sowie eine Installation zum Gedenken mit Abbildungen aller Opfer (siehe Abbildung 9). Die Jugendlichen inspizierten die Orte und Gedenktafeln, nahmen sich dabei viel Zeit und dokumentierten sie mithilfe der Kameras. Vereinzelt konnten wir Bezüge entnehmen, die sie zu sich selbst knüpften. Einer der Jugendlichen trug denselben Namen wie eines der Opfer und einige erkannten die Abbildungen der Gesichter aus der #saytheirnames-Grafik beim Vorbereitungstreffen wieder. In dieser Phase der Exkursion kamen die Digitalkameras besonders zum Einsatz. Die Gedenkorte und die gemeinsame Begehung wurden von den Jugendlichen im Wechsel dokumentiert. Sie tauschten die Kameras untereinander und hielten viele Momente auf dem Weg und vor Ort fest.

---

58 Eine ursprüngliche Idee war, nicht nur mit Trainern ins Gespräch zu kommen. Die Bildungsinitiative fragte auch Jugendliche vom Jugendtreffen vor Ort an, ob sie Lust hätten für einen Austausch vorbeizukommen. An dem Tag kamen jedoch keine Jugendlichen, dennoch war es kein Workshop vor Ort, der für politische Bildung als klassisch definiert werden kann. Das gesamte Treffen war auf einen intensiven Austausch mit den Jugendlichen aus dem Raum Koblenz ausgelegt und weniger an spezifischen Methoden der Vermittlung im Kontext von Antirassismus und Empowerment orientiert.

### *Zur Bedeutung von Betroffenenperspektiven im Zugang*

Abbildung 9: Projektteilnehmende erkunden den ehemaligen Tatort und heutigen Erinnerungsort in Hanau. Foto: Projektteilnehmer



Nach einer Mittagspause endete der Workshop mit der Abschlussrunde. In dieser Runde wurde besonders deutlich, dass die Jugendlichen von dem Austausch mit Menschen, die in persönlicher Beziehung zu den Opfern standen und daher betroffen waren, überrascht waren. Ihre Schilderung ihres Erlebens der Exkursionsinhalte legte nahe, dass es dieser unerwartete persönliche Kontakt zu Betroffenen war, der schließlich den Anstoß dafür gab, sich stärker einzulassen, und einen besonderen Zugang zu den Themen ermöglichte.

Die Reflexionen der Jugendlichen zeigten, dass sie eher einen schulischen Kontext erwartet hatten, ein Setting, in dem ihnen Wissen über die Geschehnisse von unbeteiligten Dritten vermittelt würde. Die persönliche Betroffenheit der Trainer und die Empathie der Jugendlichen für sie wurden immer wieder zum zentralen Gesprächsthema. Einige der Jugendlichen bekundeten insbesondere ihre Empathie für Ferhats Mutter Serpil Unvar und die Freundschaft zwischen Ferhat Unvar und einem der Trainer. Sie teilten ihm mit, wie stark sie von seinem emotional offenen Auftreten und der Art, wie er die Erinnerung an seinen Freund lebendig hält, indem er über die Umstände seiner Ermordung redet, obwohl es ihm nicht leichtfalle, beeindruckt wären. Die Jugendlichen äußerten Sätze wie: „Es ist wichtig, Menschen, die ein Herz haben, nicht zu vergessen“ und „man muss seine Freunde schätzen, solange man lebt, denn man weiß nie, wann es zu Ende geht“. Es wurden immer

wieder Bezüge zur eigenen Lebenswelt der Jugendlichen sichtbar. Sie stellten Bezüge zu sich selbst, zur eigenen Freundesgruppe und zum eigenen Umfeld her. So äußerte ein Teilnehmer, wie ihm bei dem Bericht des Trainers über den Verlust seines Freundes Ferhat klar geworden sei, dass es auch einen seiner Freunde, die ebenfalls unter Rassismus litten, hätte treffen können.

Eben diese Betroffenenperspektive, welche die Arbeit der Bildungsinitiative Ferhat Unvar besonders auszeichnet und auch die Exkursion maßgeblich prägte, ermöglichte den Jugendlichen die Herstellung von Bezügen zur eigenen Lebenswelt. Sie schienen sich mit den repräsentierten Narrativen zu identifizieren und sich dazu ins Verhältnis zu setzen. Dieser Prozess war keine einmalige Beobachtung im Rahmen des Mikroprojekts. Genau deshalb sind die Thematisierung und Sichtbarmachung von Betroffenenperspektiven ein fundamentales Element der antirassistischen Bildungspraxis und setzen sie in enge Verbindung mit der Praxis der Erinnerungsarbeit. Diese wirkt und arbeitet gegen die Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit und die Ausblendung der tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse hinsichtlich rassistischer Gewalt. Gesellschaftliche Narrative, so Walburga Hirschbeck (2017: 29–31), erzeugen eine Identifizierung im Subjekt. Das Ziel der genannten Praxis ist es, den oftmals populären Täternarrativen rassistischer Gewalttaten eine starke Repräsentation der Betroffenen narrative entgegenzusetzen. Hierbei steht im Vordergrund, das paternalistische Narrativ über Opfer aufzubrechen und die Verletzungen und Auswirkungen rassistischer Gewalt zu thematisieren und anzuerkennen, wobei die eigene Handlungsmacht der Betroffenen hervorgehoben wird. Für die Exkursion kann festgehalten werden, dass der Trainer den Jugendlichen durch seinen authentischen emotionalen Ausdruck ein Beispiel gab, wie man mit Verletzungen und Folgen rassistischer Gewalt einen vernetzenden und aktivierenden Umgang finden kann. Das Begreifen der übergeordneten Thematik wird möglich im Moment, in dem die Betroffenheit greifbar ist.

Weitere Selbstbezüge ließen sich in der Reflexionsrunde bei dem anschließend noch aufkommenden Thema Alltagsrassismus beobachten. Hier war es der zweite Trainer, der seine Erfahrungen als „Flüchtlingskind“ in Deutschland teilte und damit sichtbar auf Zustimmung und Resonanz bei den Jugendlichen traf. Die Erzählungen beider Trainer ließen über die Dauer des Besuchs der Bildungsinitiative eine gewisse Ruhe und Aufmerksamkeit in der Gruppe einkehren. Nach unserer Beobachtung zeigte sich in dieser Dynamik zwischen den Trainern und den Jugendlichen erstmals ein tatsächliches Verständnis der Jugendlichen davon, was diese Exkursion für sie bereithielt.

### *Bildungsgelegenheiten*

Einen Monat nach der Exkursion fand das Auswertungstreffen statt. Zu Beginn des Treffens wurde zunächst sichtbar, dass sich einzelne Jugendliche in den vergangenen Wochen auf TikTok und YouTube mit dem Hanauer Attentat weiter befasst hatten. Eine Person hatte zudem stärker die Frage beschäftigt, wie sie selbst wohl damit umgehen würde, wenn einer ihrer Freunde ermordet würde. Einige in der Runde pflichteten ihr mit zustimmendem Nicken bei. Ein anderer Jugendlicher berichtete, dass er sich seit der Exkursion öfter gefragt hätte, wie es wohl Bilal Piter Minnemann, der das rassistische Attentat in Hanau knapp überlebte und spätestens seitdem auf Social Media präsent ist, gehe. Der Jugendliche hatte bereits mehrmals erwähnt, dass er ein Video von Bilal Minnemann gesehen habe und nie richtig einordnen konnte, worum es ging. Seit der Exkursion und der Begehung der Torte verstehe er genau, worüber er spreche, und empfinde daher mehr Mitgefühl. Im Laufe der Auswertung wurden die von uns ausgedruckten Fotos der Digitalkameras hinzugezogen. Die Teilnehmenden sollten jeweils zwei Fotos auswählen und mit ihrer Hilfe einen Moment der Exkursion beschreiben, der ihnen besonders in Erinnerung geblieben sei. Es folgte ein intensiver Austausch über die Exkursion, bei dem deutlich wurde, dass sie sich Hanau ganz anders vorgestellt hatten. Die Jugendlichen waren überrascht, dass auf den Straßen kaum etwas von den Ereignissen spürbar gewesen sei. Sie gingen davon aus, wäre so etwas in ihrem Wohnort passiert, hätten die Menschen Angst, sich im öffentlichen Raum zu bewegen.

Im Laufe des Gespräches resümierten wir gemeinsam mit der Gruppe, dass junge Menschen in Hanau spätestens seit dem Attentat Rassismus stärker thematisierten bzw. diese Auseinandersetzung zunehmend sichtbar geworden sei. Durch die Frage, wie es damit in ihrer Kleinstadt aussehe, entstand schließlich ein intensiver Austausch. Von allen Jugendlichen wurden zunächst rassistische Erfahrungen in der Gruppe geteilt. Aus dem Gespräch wurde deutlich, dass sie bis dahin kaum über diese Erlebnisse gesprochen hatten: weder in der Schule noch in der Familie und auch nicht im Jugendhaus. Im Jugendhaus, so berichteten sie, könne man sich mit dem Sozialarbeiter und untereinander zwar über die Erlebnisse austauschen, Gespräche über Rassismus in der Intensität, wie sie teilweise auf der Exkursion stattgefunden hätten, gebe es aber nicht.

Das Nachbereitungstreffen bot den Jugendlichen die Möglichkeit, Verbindungen zwischen den eigenen biografischen Erfahrungen und dem Austausch am Exkursionstag herzustellen. Anfänglich wurde das Auswertungstreffen seitens des Forschungsprojekts auch als Format verstanden, bei dem über den Prozess und das Format der Exkursion reflektiert werden sollte, ähnlich wie bei den abschließenden Gruppendiskussionen in den ersten beiden Mikroprojekten. Hinsichtlich des Veränderungsinteresses und des Anspruchs, tatsächlich Einfluss auf die soziale Wirklichkeit von Co-Forschenden zu nehmen, unterscheiden sich dabei partizipative

Forschungsprojekte gewiss von Fall zu Fall (vgl. Heeg et al. 2020: 25). In diesem Mikroprojekt bestand die Möglichkeit, den Jugendlichen und Sozialarbeitenden im Jugendhaus durch den Austausch und die Exkursion Bildungsgelegenheiten zu eröffnen. Bei der hier partizipierenden Gruppe wurde dieses Treffen schließlich zunehmend zu einer Reflexion des Erlebten. Wie Mangold et al. (2017: 36) festhalten, kennzeichnet die „doppelte Zielsetzung‘ partizipativer Forschungsansätze – also der gleichzeitige Anspruch, Co-Forscher\_innen an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Wissenserarbeitung zu beteiligen sowie darüber Selbstermächtigung und Empowerment zu erzielen“ – immer die Gefahr, asymmetrische Machtverhältnisse zu verfestigen. Diese Asymmetrien ließen sich im Rahmen des Projektes keineswegs aufbrechen bzw. überwinden, was in diesen Forschungskonstellationen zu erreichen überhaupt fragwürdig ist. Durch die stetige Einbindung des Sozialarbeiters sowie die Orientierung an den zuvor durchgeführten Interviews unternahmen wir jedoch den Versuch, eine spezifische thematische Eingrenzung vorzunehmen und damit ein Exkursionsangebot zu schaffen, bei dem davon ausgegangen werden konnte, dass es die Lebenswelten der Jugendlichen tangiert und so Bildungsgelegenheiten oder gar Momente des Empowerments ermöglicht.

Die Darstellungen in diesem Kapitel verdeutlichen, dass das Arrangement eines Mikroprojekts im Rahmen Offener Jugendarbeit mit Herausforderungen verbunden war, aber auch eindeutige Potenziale hatte. Es konnte schließlich ein Mikroprojekt mit Exkursionscharakter umgesetzt werden, dessen überwiegende Vorbereitung beim Forschungsprojekt – aufgrund der bereits durchgeführten Interviews und ethnographischen Beobachtungen vor Ort – und dem Sozialarbeiter lagen, die Jugendlichen aber hinsichtlich der Entscheidung über die konkrete Ausgestaltung und den Ort miteingebunden wurden. Durch die Entscheidung der Jugendlichen, nach Hanau zu fahren, kam es zu einem Austausch mit Antirassismus- und Empowerment-Trainern aus der Bildungsinitiative Ferhat Unvar. Dieser Verlauf hatte den Charakter von politischer Bildung, der durch die Wahl eines anderen Exkursionsorts eventuell weniger stark ausgefallen wäre. Das Mikroprojekt war zudem geprägt von einer „pädagogischen Dimension“, also „wechselseitige[n] Rollenzuschreibungen und Erwartungen in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, durch die Interaktionsordnung des Anleitens und Informierens“ (Dausien/Thoma 2023: Abs. 26). Ähnlich wie die Soziologinnen Bettina Dausien und Nadja Thoma (ebd.) darüber hinaus das Bedürfnis einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung in ihrer Arbeit mit jungen Geflüchteten beschreiben, wollten auch wir den jungen Menschen, die in ihrem Alltag intensive Rassismus-, Ausschluss- und Migrantisierungserfahrungen machen, in dieser doch sehr kurzen Kennenlernphase Vertrauen entgegenbringen, um schließlich zu herausfordernden Themenfeldern mit ihnen zu arbeiten. Das Mikroprojekt bildete für die Jugendlichen einen

Gesprächsrahmen, in dem sie rassistische Erfahrungen nicht allein im Hinblick auf individuelle Bewältigungsstrategien, sondern auch im Hinblick auf die strukturellen Verhältnisse in Bezug auf Rassismus diskutieren konnten. Wie das Auswertungstreffen deutlich machte, war ein solcher Austausch für die Jugendlichen neu und gewinnbringend. Das Mikroprojekt kann dafür als Impulsgeber verstanden werden, da es den jungen Menschen ermöglichte, sich intensiver und in einem geschützten Rahmen mit rassistischen Verhältnissen in der Gesellschaft sowie der eigenen Betroffenheit davon empowernd auseinanderzusetzen.

#### **4.4 Jugendliche mit Fluchterfahrungen und deutsche Geschichte. Reaktionen auf einen Museumsbesuch.**

”

„Ich frage mich, ob ich in Zukunft Teil dieser deutschen Geschichte bin.“

Diese Aussage, die in ethnographischen Memos der akademisch Forschenden festgehalten wurde, stammt von einer Teilnehmerin des vierten und letzten Mikroprojekts im Zuge der Co-Forschungsreihe, das sich für einen Besuch des Hauses der Geschichte in Bonn entschied. Die Exkursion war für die jungen Teilnehmenden schließlich Impulsgeber, sich bei einem darauffolgenden Auswertungstreffen über gesellschaftliche Konflikte und Ungerechtigkeiten auszutauschen und über das Verhältnis ihrer eigenen zur kollektiven Geschichte zu diskutieren. Die folgenden Ausführungen stützen sich u.a. auf die ethnographischen Feldprotokolle der begleitenden Projektmitglieder bzw. akademisch Forschenden. Hieraus werden vereinzelt direkte Aussagen der Jugendlichen zitiert.

Das Mikroprojekt wurde im Frühjahr 2023, also in der zweiten Phase der partizipativen Forschung, durchgeführt und bestand nach der Gruppenkonstituierung aus insgesamt drei Treffen, denen eine längere Kennenlernphase vorausging. Die Gruppe setzte sich im Kern aus sechs Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung zusammen, die sich untereinander aus einem Deutschsprachkurs sowie aus einem wöchentlichen offenen Treff in den Räumlichkeiten eines Wohlfahrtsverbandes kannten. Der Kontakt wurde über eine Sozialarbeiterin der Einrichtung hergestellt. Den Treff suchten wir über mehrere Monate auf, zunächst zur Gewinnung von Interviewpartner:innen und später zur Umsetzung des hier vorgestellten Mikroprojekts. Der Forschungsprozess in diesem Rahmen verlief vergleichbar zu dem im Jugendhaus und Mikroprojekt, das in Kapitel 4.3 vorgestellt wurde.

Im Folgenden wird zunächst die Konstituierungsphase der Gruppe beschrieben und erläutert, welche Abwägungen sowie weiteren Überlegungen zur Umsetzung

eines Projekts den Prozess begleiteten. Auch wenn das Thema Flucht- und Migrationserfahrung in der Zusammenarbeit mit dieser Gruppe nicht forciert wurde, rückte es spätestens im Auswertungstreffen ins Zentrum der Diskussionen unter den Jugendlichen. Wie die Thematik im Rahmen der Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung zum Gegenstand wurde und welche Möglichkeiten und Grenzen in der Gestaltung liegen, diskutieren wir im darauffolgenden Kapitel. Zum Abschluss werden die Besonderheiten des Projekts im Hinblick auf die Auseinandersetzung geflüchteter Jugendlicher mit den Themen Geschichte und Erinnerung resümiert und es wird kritisch nach den Potenzialen und Grenzen partizipativer Elemente in einem solchen Forschungsrahmen gefragt.

##### 4.4.1 Konstituierung des Mikroprojekts

Das Mikroprojekt bildete das letzte von insgesamt vier Mikroprojekten, die im Rahmen der partizipativen Forschung von PEPiKUm durchgeführt wurden. Die Einrichtung, über die die Jugendgruppe für die Zusammenarbeit gewonnen wurde, erreichten wir im Rahmen der qualitativen Datenerhebung. Über diesen Träger konnten wir drei Jugendliche für die Leitfadeninterviews gewinnen. Der Kontakt lief über eine Sozialarbeiterin, die mit jungen Geflüchteten zusammenarbeitete. Der Austausch mit der Sozialarbeiterin hielt über die kommenden Monate an, sodass der Ort regelmäßig aufgesucht werden konnte, um möglicherweise das Interesse der Jugendlichen für die Interviews zu wecken.

Die damalige Tätigkeit der Sozialarbeiterin lässt sich als die Betreuung eines offenen Treffs für junge Geflüchtete beschreiben. Diese konnten die Räumlichkeiten einer lokalen Gemeinde einmal wöchentlich für Freizeitaktivitäten nutzen. Wie die Sozialarbeiterin berichtete, kam ihr Kontakt über einen Sprachkurs für geflüchtete junge Menschen zustande, den sie aufsuchte, um über die offenen Angebote zu informieren. Über die Zeit hätten immer mehr Jugendliche den Ort besucht, sodass sich eine mehr oder weniger feste Gruppe gebildet hatte. Der Ort bot, ähnlich wie die Zentren der offenen Jugendarbeit, u.a. einen Basketballplatz sowie einen Raum mit Kicker und Couches und war eng mit den Strukturen der lokalen Gemeinde verknüpft.

Zwischen den Forscher:innen und Jugendlichen kam es zum Austausch im Alltag des Jugendtreffs, beim Basketball- oder Tischkickerspielen, aber vor allem in gemeinsamen Gesprächen mit der Sozialarbeiterin. An den Interviews hatten die meisten Jugendlichen zu dieser Zeit wenig Interesse. Dennoch kam es immer wieder am Rande der Aktivitäten zu aufgeschlossenen Austauschen, die schließlich auch eine gewisse Vertrauensebene schufen. Dies hatte sicherlich auch mit dem regen Kontakt mit der Sozialarbeiterin zu tun, die uns ähnlich wie der Sozialarbeiter in dem vorigen Mikroprojekt immer wieder den Jugendlichen vorstellte (siehe Ka-

pitel 4.3). Ihre positive Zuwendung dem Forschungsprojekt gegenüber vermittelte sie den Jugendlichen und teilte ihnen mit, was unser Interesse war und wieso wir den Treff regelmäßig besuchten.

Die jungen Menschen erzählten uns, dass sie zwar einerseits gern das wöchentliche Angebot nutzten und vor allem Sympathien gegenüber der Sozialarbeiterin hegten, zugleich jedoch gern mehr mit nicht-geflüchteten Jugendlichen in Kontakt kommen wollten. Dies stellt ein Bedürfnis junger Menschen mit Fluchterfahrung dar, auf das Buchna et al. (2020: 479) in ihrer Studie zur Situation junger Geflüchteter in der Offenen Jugendarbeit hinweisen, wenn sie deutlich machen, dass junge Geflüchtete wie alle anderen jungen Menschen vor allem „als Jugendliche mit jugendspezifischen Interessen“ verstanden werden müssten. Dieses Bedürfnis ernst zu nehmen, entspricht schließlich auch der Idee einer inklusiven Bildung, deren Notwendigkeit gerade im Kontext von Flucht und Migration besonders deutlich zutage tritt (vgl. Scheunpflug/Affolderbach 2019: 18).

Im Frühjahr 2023 kam es zu einem besonderen Treffen: Als wir am Ort ankamen, standen die Jugendlichen, die Sozialarbeiterin und wir akademisch Forschenden zusammen überraschenderweise vor verschlossenen Türen. Wir schlugen spontan vor, gemeinsam in ein anderes Jugendzentrum zu gehen. Diese Überlegung war bereits früher im Projektteam aufgekommen, konnte jedoch aufgrund einer temporären Schließung des besagten Jugendzentrums bisher nicht realisiert werden. Die Jugendlichen kannten den zu Fuß etwa 20 Minuten entfernten Ort nicht. Bei dem spontanen Ausflug kamen sie mit jungen Menschen und Sozialarbeiter:innen der anderen Einrichtung in Kontakt, spielten Schach und nutzten den Proberaum im Keller zum Musikmachen. Nach dem Treffen wurde im Projektteam weiter darüber diskutiert, inwiefern eine Zusammenarbeit zwischen dem Jugendzentrum und der Einrichtung für ein weiteres Mikroprojekt umsetzbar wäre, um die Gruppen und Besucher:innen stärker in Austausch zu bringen. Doch obwohl die Jugendlichen Interesse äußerten, war eine solche Kooperation aus mehreren Gründen zu dem Zeitpunkt nicht umsetzbar: Zum einen hatte das lokale Jugendzentrum nach längerer Pause und personellem Wechsel gerade erst wieder geöffnet und stellte solch eine Zusammenarbeit frühestens in vier bis fünf Monaten in Aussicht; zum anderen kam es zu einem personellen Wechsel bei dem Träger des offenen Treffs für die jungen Geflüchteten und es war ungewiss, wann hier ein solches Projekt wieder anlaufen könnte. Eine Umsetzung zu einem späteren Zeitpunkt war wiederum für das Forschungsprojekt nicht realisierbar, da die partizipative Forschungsphase in den nun folgenden Monaten zum Ende kommen sollte. So erschwerten die zeitlichen und personellen Ressourcen des Forschungsprojekts und der Gatekeeper schließlich eine stärkere Verzahnung der Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen und Jugendgruppen. Ähnlich wie in einem anderen Mikroprojekt (Kapitel 4.3) gab es im Vorfeld Gespräche und Austausche mit den Jugendlichen und der Sozialarbeite-

rin. Der Unterschied war, dass Konzepte bereits entwickelt sowie zum Teil erprobt waren, sodass nur noch kleinere Anpassungen vorgenommen wurden. In Absprache mit der Sozialarbeiterin kam es dann zu einem ersten gemeinsamen Vorbereitungstreffen im Rahmen der wöchentlichen Öffnungszeiten, bei dem die Jugendlichen Interesse am Mikroprojekt zeigten, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

#### 4.4.2 Zum Ablauf des Mikroprojekts und dessen Einführung auf die Themen Konflikte, Krieg und Migration

Es finden sich verschiedene Forschungsarbeiten, die ihren Prozess der partizipativen Forschung mit jungen Geflüchteten reflektieren (vgl. Dausien/Thoma 2023; Otten 2019). Die Besonderheit des vorliegenden Projekts liegt erst einmal darin, dass im Rahmen des Forschungsprozesses zunächst Jugendliche über die Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit gesucht wurden, die entweder Interesse an Interviews oder an einer längeren Teilnahme an partizipativer Arbeit äußerten. Dabei wurde nicht explizit nach jungen Geflüchteten gesucht. Vielmehr wurde in den Anfragen an Einrichtungen, Träger, Vereine und Communitys Wert darauf gelegt, eine Vielzahl an Menschen unterschiedlicher ökonomischer, sozialer und kultureller Herkunft zu erreichen und dadurch in dem Sample die Heterogenität der deutschen Migrationsgesellschaft abzubilden.

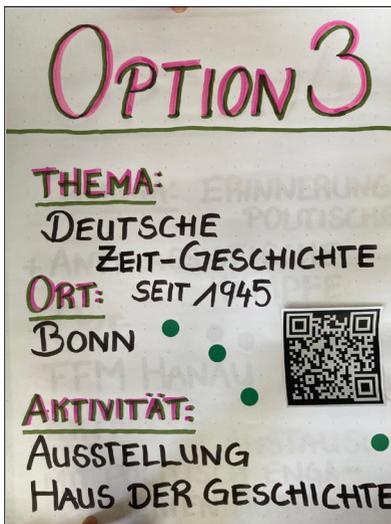
Mit Blick in die Forschungsliteratur fällt auf, dass der hier vorgestellte Ansatz recht untypisch erscheint. Viele partizipativ ausgerichtete Forschungsprojekte gehen von einem gesellschaftlichen Unterdrückungsphänomen, einer Betroffenheit bzw. Diskriminierung aus und wollen in diesem Kontext die jeweiligen Adressat:innen zu mehr Selbstbestimmung und Teilhabe ermächtigen (Aden et al. 2019: 305). Sie werden im besten Falle als Expert:innen ihrer Lebenswelten ernst genommen und partizipieren in dem Forschungsprozess in unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedliche Weise. Bei dem hier umgesetzten Vorgehen wurde davon ausgegangen, dass erstens alle jungen Menschen einen Bezug zur Geschichte und Erinnerung haben, zweitens über die Geschichte und Erinnerung ein Verständnis für die gegenwärtige Lage von Jugendlichen im Hinblick auf Teilhabe und Partizipation entwickelt werden kann und schließlich durch aufmerksame Planung eben jene Personen Berücksichtigung finden sollen, deren Perspektiven im gesellschaftlichen Diskurs um Geschichte und Gegenwart weniger Gehör finden. Vor diesem Hintergrund hatten die Jugendlichen es in der Hand, welchem Gegenstand sie sich nähern wollten und welche Aktivitäten schließlich unternommen werden könnten. Die Gruppe selbst sollte den Ort wählen und damit die thematische Schwerpunktlegung im Rahmen des Projekts bestimmen. Die Auswahl möglicher Orte wurde im Vorfeld mit der Sozialarbeiterin besprochen und ihre Empfehlungen wurden berücksichtigt. Welche Schwierigkeiten hierbei auftraten und inwiefern partizipative

Prozesse realisiert werden konnten, wurde bei dem Vorbereitungstreffen ersichtlich.

### Vorbereitungstreffen

Im März 2023 traf sich die Gruppe im Gemeinschaftsraum des Wohlfahrtsverbandes. Es war Newroz, kurdisches Neujahrsfest, und da dieser Feiertag für mehrere Teilnehmende von Bedeutung war, brachte die Sozialarbeiterin Süßigkeiten mit. Nach einem anfänglichen Austausch bei Tee und Süßigkeiten bereiteten wir die Präsentation anhand mehrerer Plakate vor, mithilfe derer wir unsere Arbeit, die Idee eines Mikroprojekts und die möglichen Exkursionsziele vorstellten. Durch QR-Codes und kurze Beschreibungen auf den Plakaten konnte nachvollzogen werden, welche Exkursionsorte zur Auswahl standen.

Abbildung 10: Plakat mit Exkursionsort Haus der Geschichte in Bonn



Die meisten Anwesenden nahmen sich Zeit, um die einzelnen Orte auf den Websites, die mit den QR-Codes aufgerufen werden konnten, zu studieren. Zur Auswahl standen folgende Themen: *Geschichte des Nationalsozialismus* mit der Auswahl verschiedener Orte und Themenschwerpunkte (Gedenkstätte Hinzert auf dem ehemaligen SS-Sonderlager, Gedenkstätte Hadamar zum Thema Euthanasieverbrechen oder eine Stadtteilführung des NS-Dokumentationszentrums Köln zum Thema unangepasste Jugend im NS), *Deutsche Zeitgeschichte seit 1945* im Rahmen eines Be-

suchs des Hauses der Geschichte in Bonn, *Erinnerungspolitische und antirassistische Kämpfe* in Zusammenarbeit mit der Bildungsinitiative Ferhat Unvar in Hanau und schließlich *Migrationsgeschichte in Deutschland* in Form eines Besuchs des DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland (siehe Abbildung 10).

In den Gesprächen über die präsentierten Orte und Projekte und während die Jugendlichen die zugehörigen QR-Codes nutzten, um sich weiter zu informieren, zeichneten sich bereits erste Interessenfelder ab. Anspruch des Forschungsprojekts im Rahmen der Präsentation und des gemeinsamen Austauschs war es, in den Darstellungen keine Präferenzen oder Wertungen zum Ausdruck zu bringen, um die Teilnehmenden nicht zu beeinflussen. Dieser Anspruch wurde jedoch nicht konsequent eingehalten, da die Sozialarbeiterin im Anschluss an unsere Vorstellung der Gruppe von eigenen Erfahrungen berichtete und das Haus der Geschichte in Bonn positiv bewertete. Bei den Teilnehmenden kamen zwei Vorschläge in die engere Auswahl: das Haus der Geschichte und DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland; eine Teilnehmerin stellte schließlich bei Recherchen zu DOMiD fest, dass sich das Museum noch im Bau befinde und dort vermutlich noch nicht viel zu sehen sei. In den anschließenden Gesprächen über die Plakate äußerten mehrere Jugendliche schließlich eine Priorisierung des Hauses der Geschichte. Die Wahl des Ortes erfolgte auch in diesem Mikroprojekt durch Stimmabgabe mit Stickern auf den Plakaten. Darüber hinaus stimmten einzelne Jugendliche, die beim Vorbereitungstreffen nicht vor Ort sein konnten, jedoch bei der Exkursion schließlich anwesend waren, über einen digitalen Messengerdienst mit ab. Schließlich fiel die Wahl auf das Haus der Geschichte.

Im Forschungsteam wurden die Intervention der Sozialarbeiterin und deren Einfluss länger diskutiert, da deutlich wurde, dass für die jungen Teilnehmenden der Besuch des Hauses der Geschichte nicht zwingend durch ein spezifisches Interesse an einem Themenfeld bestimmt wurde. Der Entscheidungsprozess war eventuell auch geprägt durch einen notwendigen Wissenserwerb, der für ein sichereres Leben in Deutschland notwendig sei. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die stärkere Priorisierung seitens der Sozialarbeiterin deuten: Bereits in den Gesprächen mit uns im Vorfeld hob sie hervor, dass die Teilnehmenden von einem solchen Ausflug auch tatsächlich profitieren würden, insbesondere hinsichtlich ihrer Deutschprüfungen. Der Prozess, als geflüchtete Jugendliche an einem partizipativen Forschungsprojekt mitzuwirken, weist also ganz andere Herausforderungen auf, als dies in sicheren Lebensumständen der Fall ist. Zwar können enge Absprachen mit Sozialarbeiter:innen, die die Personen schon über einen längeren Zeitraum kennen, unterstützend wirken; dennoch zeigt die konkrete Entwicklung in diesem Fall, dass der Rahmen ein gänzlich anderer ist. Ein weiterer Umstand, der die Herausforderung für die Teilnehmenden deutlich macht, war die Beschäftigung mit den Datenschutzerklärung-

gen. Dabei fiel uns Forschenden auf, wie besonders aufmerksam die Jugendlichen diese studierten. Sie übersetzten sich das gesamte Dokument zusätzlich zu unseren sehr detaillierten Erläuterungen mithilfe einer Übersetzer-App. Dies ist vor dem Hintergrund, dass geflüchtete Jugendliche teils in prekären und unsicheren Lebensverhältnissen leben, keineswegs überraschend (vgl. Aden et al. 2019: 309). Wenn der Aufenthaltsstatus nicht sicher ist bzw. – wie in diesem Fall – den Teilnehmenden der B1-Test im Rahmen des „Deutsch-Tests für Zuwanderer“ (DTZ) bevorsteht und noch keine langfristige Perspektive in Deutschland für alle garantiert ist, erscheint die Skepsis gegenüber Datenschutzerklärungen, wie sie hier ausgehändigt wurden, nachvollziehbar. Daher gilt es, hinsichtlich der Datenschutzerklärungen eine offene Kommunikation und Transparenz zu gewährleisten.

#### *Exkursionstag*

An der Exkursion zum Haus der Geschichte nahmen neun Jugendliche sowie die begleitende Sozialarbeiterin teil. Unter den Anwesenden befanden sich drei der vier Jugendlichen des Vorbereitungstreffens und weitere, die über die digitale Messenger-Gruppe mitvotiert hatten. Recht spontan schlossen sich zwei weitere Jugendliche an, die erst kurz zuvor die Räumlichkeiten der Einrichtung aufgesucht hatten. Das Forschungsprojekt hatte es hier also mit einer Jugendgruppe zu tun, die in Zusammensetzung und Organisation eine starke Dynamik aufwies. In ihrer Kommunikation untereinander war die Gruppe zudem sehr selbstbestimmt. Bereits bei unserer Zusammenkunft am Abfahrtsort setzte die Gruppe ihre Selbstorganisation fort. Einzelne Teilnehmende mit im Vergleich zu den anderen fortgeschrittenen Deutschkenntnissen übernahmen Übersetzungsaufgaben und sorgten dafür, dass die ganze Gruppe einen guten Kenntnisstand über den weiteren Tagesablauf erlangte.

Vor Ort angekommen, führte ein Guide des Museums in die Ausstellung ein und begleitete die Gruppe anderthalb Stunden mit vertiefenden Informationen. Die Dauerausstellung thematisiert die Geschichte Deutschlands von 1945 bis in die jüngste Vergangenheit.<sup>59</sup> Die erste Sektion behandelt die unmittelbare Nachkriegszeit mit Fokus auf der alltäglichen Lebensbewältigung der Bevölkerung. Die Exponate, größtenteils zu Alltagsgegenständen umfunktionierte Kriegsutensilien, spiegeln diesen Aspekt wider. Die Jugendlichen zeigten sich aufmerksam und neugierig gegenüber den Erzählungen und Exponaten. Die Gruppe durchlief Sektionen zur Mitte und zum Ende der 1950er Jahre, erneut mit dem Fokus auf Alltagsgegenstände, nun jedoch unter dem Aspekt des ansteigenden Wohlstands und internationaler Einflüsse durch Kulturgüter und Produkte. Aufgrund der veränderten Thematik änderte sich auch die gesamte Atmosphäre. Dies zeigte sich auch in der

---

59 Nähere Informationen zur Ausstellung unter: <https://www.hdg.de/> [Zugriff: 08.09.2024].

Gruppendynamik. Zahlreiche Jugendliche begannen, sich selbst vor den Exponaten zu fotografieren, statt ausschließlich diese fotografisch zu dokumentieren. Dies überraschte uns wenig, da sich die Ausstellungsräume, anders als die bisherige Zurschaustellung einzelner Gegenstände in Vitrinen, nun eher als erlebbare Räume aus einer anderen Zeit präsentierten. So entstand auf einem Foto beispielsweise der Eindruck, einer der Jugendlichen stünde tatsächlich in einer authentischen Eisdiele der 1950er Jahre.

Es folgten verschiedene zeithistorische Stationen vom Eichmannprozess 1961 über die 1968er-Bewegung, Weltallmissionen und die Konkurrenz der USA und Sowjetunion im Kalten Krieg bis hin zum Mauerfall 1989. Die Gruppe splitterte sich im Laufe der Führung mehr und mehr auf. Die Ausführungen des Guides gestalteten sich immer gebündelter und reduzierter, die Rückfragen der Jugendlichen sowie ihre Aufmerksamkeit für diese Ausführungen nahmen ab und sie zerstreuten sich zunehmend in eigenständige Entdeckungstouren. Diese Dynamik setzte sich in den letzten Stationen der Ausstellung verstärkt fort. So entgingen einem Teil der Jugendlichen die am Rande stattfindenden Erläuterungen zum Nationalsozialistischen Untergrund und dem Terroranschlag von 9/11, dem Anschlag auf das World Trade Center in New York. Abschließend sammelte sich die Gruppe vor dem letzten Exponat der Ausstellung. Ausgestellt wird hier ein Boot, das ursprünglich Menschen zur Flucht über das Mittelmeer nach Europa verhalf. Es steht zur Hälfte im Ausstellungsraum, während die andere Hälfte, getrennt durch eine Glaswand, in das Treppenhaus des Museums reicht. Auf dem Boot sind Schwimmwesten verteilt. Die Jugendlichen sammelten sich vor dem Boot und der Guide beendete seinen Vortrag mit der Erläuterung des geteilten Bootes und der Ergänzung, dass die Ausstellung als offener Prozess wie die Geschichte selbst zu verstehen sei, sie schließlich am Ende in die Gegenwart greife und damit auch immer wieder angepasst und aktualisiert würde.

#### *Auswertungstreffen – Eine Diskussion über Krieg, Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit*

Das Auswertungstreffen zur Exkursion fand mit fünf Jugendlichen statt. Vier von ihnen hatten an der Exkursion teilgenommen, die anderen fünf Jugendlichen, die mit ins Haus der Geschichte gefahren sind, waren nicht bei dem anschließenden Treffen dabei. Die zusätzliche Person hatte am Vorbereitungstreffen teilgenommen und wollte nun mehr über die Exkursion erfahren, bei der sie selbst nicht anwesend sein konnte. Auch dieser Umstand verdeutlichte, wie dynamisch die Gruppe schließlich war.

Den Einstieg bildete eine offene Frage nach Themen und Eindrücken der Exkursion, die für die Jugendlichen noch präsent seien. Sie kamen daraufhin direkt auf das Thema Krieg zu sprechen und diskutierten die verschiedenen Aspekte von

Kriegen und was sie für Gesellschaften und Individuen bedeuten würden. Eine Teilnehmerin berichtete über ihre persönlichen Erfahrungen in einem von kriegsgerischen Auseinandersetzungen geprägten Land, in dem sie lebte, bevor sie nach Deutschland kam. Im Laufe der Ausstellung sei ihr der Gedanke gekommen, dass viele in Deutschland aufgewachsene ältere Menschen vermutlich ähnliche Erfahrungen gemacht hätten wie sie. Sie gehe jedoch davon aus, dass viele der älteren Menschen, denen sie im öffentlichen Raum begegne, gar nicht wüssten, dass sie als junge Frau diese Erfahrungen mit ihnen teile. Gleich zu Beginn des Auswertungstreffens kam es vonseiten einer Teilnehmerin also zu einer Parallelisierung der Erfahrungen einer älteren Generation in Deutschland und den eigenen Erfahrungen als junge geflüchtete Frau.

Ein anderer Jugendlicher brachte seine Gedanken zum Eichmann-Prozess ein. Das Geschehen um den Fall Eichmann und die gesamte politische und historische Tragweite berücksichtigte der Jugendliche jedoch nicht. Er bezog sich vor allem auf den Umstand, dass Eichmann nach dem Verständnis des Jugendlichen einen fairen Prozess bekommen habe trotz seiner menschenverachtenden Verbrechen. Er befürwortete dies und merkte an, man solle auf schlechtes Verhalten nicht mit schlechtem Verhalten antworten, sonst führe es nie zu etwas Gutem. Mit diesem Kommentar stieß er ein Gespräch über die ethischen Gesichtspunkte im politischen Handeln an. So wurde das Gespräch auf eine politische und internationale Ebene gehoben. Ein Jugendlicher erwiderte, dass auch in Kriegen nicht auf einen Angriff immer mit einem Gegenangriff reagiert werden solle. Denn so gäbe es einfach immer mehr Krieg und Gewalt und es nehme nie ein Ende. Eine andere Person erwiderte, dass dies in ihren Augen ein fortdauerndes Problem sei, und formulierte das mit den Worten: „Wir sagen PEACE, aber haben nie!“

Im weiteren Gespräch ging es um die dokumentierten und ausgedruckten Bilder aus der Ausstellung. Auch hier war das Thema Krieg erster Bezugspunkt der Reflexion. Anhaltspunkt hierfür war die Fotografie eines Jungen, der ein Plakat aus den 1950er Jahren mit der Aufschrift „Mein Papa soll nicht Soldat werden“ hochhält. Das Exponat interessierte die Jugendlichen vor allem durch den Fokus auf Zivilist:innen im Krieg. Sie schilderten daran anknüpfende Erinnerungen aus ihren jeweiligen Herkunftsländern, z.B. an unbedarft spielende Kinder vor den Kulissen eines in Trümmern liegenden Wohnortes. Eine Teilnehmerin bemerkte, so sei der Krieg; obwohl die Kinder keine Rolle darin spielten, seien sie die Opfer.

Erneut wurden hier Bezüge zur eigenen Lebenserfahrung und Erinnerung sowie der gedankliche Transfer auf eine strukturelle politische Ebene, die hinsichtlich ihrer Gerechtigkeit hinterfragt wird, hergestellt. Dieser Weg der Erschließung der Ausstellungsinhalte setzte sich fort. So weckten auch die Exponate zu den Essensspenden, die von internationalen Hilfsorganisationen ins Nachkriegsdeutschland gebracht wurden, Erinnerungen an das Herkunftsland einer Jugendlichen. Sie er-

zählte von der Zeit, als die Taliban ihren Wohnort in Afghanistan eingenommen hatten und von Helfenden auf den Straßen lange Tische aufgebaut wurden, an denen Essensspenden ausgegeben wurden. Die Essenspakete im Museum hätten sie daran erinnert. Sie schaue nun auf Deutschland und sehe die Entwicklung vom damaligen Zustand bis heute. Sie fand dies besonders anschaulich beim Thema Wiederaufbau in der Nachkriegszeit in der Ausstellung dargestellt. Seit sie vor zwei Jahren in Deutschland angekommen sei, habe sie es als reiches Land wahrgenommen, in dem ein freies Leben nicht nur möglich, sondern selbstverständlich sei. Durch die Ausstellung sei ihr klargeworden, dass dies keine Selbstverständlichkeit gewesen sei. Ein Teilnehmer bemerkte dazu kritisch, dass „die Arbeit von Gastarbeitern“ entscheidend dafür gewesen sei und nicht das alleinige Verdienst der Deutschen, dass das Land eine derartige Entwicklung genommen habe. Die Feststellung, dass man heute in Deutschland in Frieden leben könne, bewegte eine Teilnehmerin des Ausstellungsbesuchs zu dem Gedanken, wann dies wohl in Afghanistan wieder möglich sei.

Alle vorangehenden Passagen stehen im Zusammenhang mit individuellem Erleben kriegerischer Auseinandersetzungen sowie dem Vergleich und der Reflexion der Ereignisse der deutschen Geschichte. Das Wechselspiel zwischen der individuellen Betroffenheit, dem persönlichen Erleben und Erinnern auf der einen Seite und den politischen und staatlichen Handlungen auf der anderen Seite bildete die Grundlage der Diskussion. Dabei wurde immer wieder das Machtgefälle zwischen Handlungsfähigen (Regierenden, Politikern) und Ohnmächtigen und Leidtragenden (z.B. Kindern) angesprochen und kritisiert. Diese Gespräche wurden begleitet durch die Frage nach Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit. Zudem wurden wiederholt Vergleiche zwischen den von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägten Herkunftsländern der Teilnehmenden und dem Bild eines Deutschlands der Nachkriegszeit, wie es im Museum abgebildet wird, angestellt.

Anhand der Prozessbeschreibungen und Analysen wurde ersichtlich, dass das Mikroprojekt mit jungen Geflüchteten im Kontext der Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung einige Überraschungen und auch Wendungen mit sich brachte. Während wir zu Beginn dezidiert das Bedürfnis hatten, die Jugendlichen jenseits der Etikettierung Flucht an dem Projekt teilhaben zu lassen, kam es im Prozess durch das gewählte Themenfeld unweigerlich zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Themen Flucht und Migration. Dies scheint keineswegs verwunderlich. Die Erlebnisse der letzten Jahre beschäftigen die jungen Menschen in ihren eigenen Erinnerungen stark und sie reflektieren diese – wie das Projekt zeigt – bzw. setzen sie in ein Verhältnis zu dem Land, in dem sie seit wenigen Jahren leben. Hieraus kann gefolgert werden, dass, obwohl Etikettierungen und Diskriminierungen von Zielgruppen unbedingt vermieden werden sollten, die Berücksichtigung

und das Reflektieren ihrer Erlebnisse einen wichtigen Schritt im vorbereitenden Prozess solcher Projekte darstellt. Der gewählte Exkursionsort bietet eine Fülle an Themenfeldern. Doch obwohl reges Interesse auch an anderen Themen gezeigt wurde, kam es bei der Auswertung, wie beschrieben, zu einer enormen Engführung auf die Themen Kriegserfahrung und Flucht. Diese wurden besonders stark zu den Ereignissen in Deutschland nach Kriegsende 1945 ins Verhältnis gesetzt, wobei es zu empathischen und besonders reflexiven Momenten kam. Die Exkursion öffnete damit einen Kommunikationsraum für die eigenen Erfahrungen, was die jungen Menschen dazu motivierte, sich in einem vertrauten Setting intensiver mit uns, aber vor allem untereinander als junge Menschen mit ähnlichen Erfahrungen auszutauschen. Obwohl dies eine wertvolle und fruchtbare Grundlage dargestellt hätte, um das Mikroprojekt mit dieser Gruppe weiterzuführen, endete mit dem Auswertungstreffen die Erhebungsphase unseres Projekts. Da der Tag, an dem dieses Treffen stattfand, zugleich der letzte Tag der Sozialarbeiterin als Begleiterin dieser Gruppe war, löste sich danach die Gruppe unvermeidlich auf.<sup>60</sup>

## 4.5 Resümee

Die vier Mikroprojekte, die in diesem Kapitel fallanalytisch rekonstruiert wurden, fanden in zwei unterschiedlich geprägten Projektphasen statt. In der ersten Phase von März 2021 bis Oktober 2022 arbeiteten wir mit zwei Jugendgruppen, die sich in selbstorganisierten Strukturen bewegten und sich teils jugendpolitisch, wie z.B. in kommunalen Jugendvertretungen, engagierten. Auch durch die Besprechungen mit den Sozialarbeitenden, mit denen wir zu der Zeit kooperierten, war die Einstiegsphase geprägt von methodischen Impulsen zur Orientierung innerhalb der partizipativen Erinnerungsarbeit. Auf der inhaltlichen, methodischen sowie zeitlichen Ebene waren die Gruppen frei in ihren Entscheidungen. Sie konnten die Schritte ihrer Mikroprojekte selbst bestimmen und den zeitlichen Rahmen mitgestalten. Dabei zeichneten sich unterschiedliche Arbeitsprozesse ab: Die Teilnehmenden des Mikroprojekts der Pfadfinder:innen kamen ihrem lebensweltlichen und jugendlichen Kontext immer näher und entwickelten daraus den Forschungsgegenstand (siehe Kapitel 4.1); das Mikroprojekt A konzentrierte sich auf den familialen Kon-

---

<sup>60</sup> Es wurde versucht, den Zeitplan des Projekts einigermaßen einzuhalten. Dieser verschob sich aber bereits durch die veränderten Feldbedingungen. Hierbei handelt es sich um einen signifikanten Umstand, dem partizipative Forschungsprojekte, die abhängig von Drittmitteln sind, oftmals unterliegen. Mit den Worten von Jarg Bergold und Stefan Thomas (2012: Abs. 83) gesagt: „Ein exakter Zeitplan lässt sich kaum erstellen, da die Dauer der Aushandlungsprozesse zwischen den Forschungspartner/innen nicht genauer voraussagbar ist. Klar ist nur, dass die Gesamtdauer eines solchen Forschungsvorhabens den Zeitrahmen häufig überschreitet, der normalerweise für Förderprojekte angenommen wird.“

text, der als ein Knotenpunkt für unterschiedliche Familiennarrative fungierte und gewisse Herausforderungen aufgrund der Verwobenheit von Familie, lokaler Nachbarschaft und Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Gewaltregime aufwies (siehe Kapitel 4.2). Die Motivation zur Teilnahme an dem Projekt war nicht zuletzt durch das Themenfeld bestimmt, wir konnten aber auch Motive der Selbstoptimierung beobachten, die ebenfalls in einer abschließenden Gruppendiskussion beschrieben wurden. In der Begleitung dieser beiden Gruppen hatten wir uns mit verschiedenen Methoden zu beschäftigen, die in den Mikroprojekten angewendet werden sollten. Der methodenplurale Rahmen entwickelte sich daher nicht nur im Dachprojekt PEPiKUm, sondern in der Praxis der partizipativen Forschung, also durch die Mikroprojekte.

Die Erfahrung mit diesen beiden Jugendgruppen sowie unsere Feldforschung in weiteren Jugendhäusern, in denen wir ab Sommer 2022 Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im engen Austausch mit den Sozialarbeitenden führten, bereiteten den Weg für die zweite Phase der partizipativen Forschung. Diese fand im März und April 2023 mit zwei weiteren Jugendgruppen statt, die wir über die Offene Jugendarbeit erreichten (Bundschuh et al. 2022: 48). Ein wesentlicher Unterschied gegenüber der ersten Phase war dabei, dass sich die Jugendlichen hier nicht in selbstorganisierten Strukturen engagierten, sondern die Häuser der Offenen Jugendarbeit frequentierten und sich die Gruppenstrukturen dementsprechend stark unterschieden. Diese zweite Projektphase liegt dabei viel näher am ursprünglichen Vorhaben der Gewinnung junger Menschen über die Offene Jugendarbeit, wie es im Projektantrag vor der Corona-Pandemie konzeptualisiert wurde, in dem eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitenden als strukturelles Element für die partizipative Forschung vor Ort vorgesehen war. Der Rahmen der Zusammenarbeit war im Vergleich zu der ersten Phase enger gefasst, weil uns angesichts der hohen Fluktuation in den Räumen der Offenen Jugendarbeit Mikroprojekte ohne zeitliche Rahmung kontraproduktiv erschienen. Daher boten wir den Jugendlichen eine Exkursion mit Vor- und Nachbereitungssitzungen an. Das Exkursionsziel und damit den thematischen Rahmen, den Termin und Eckpunkte, wie die Fotodokumentationen, konnten sie mitbestimmen und gestalten. Wie bei der Rekonstruktion der dritten Gruppe beschrieben (Kapitel 4.3), erlebten wir die Effekte der Fluktuation der Offenen Jugendarbeit schließlich auch in der Umsetzung der Mikroprojekte, sodass die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen sogar zwischen Vorbereitungssitzung und Exkursion variierte. Obwohl die Jugendlichen in beiden Gruppen gerade durch die Aussicht auf eine Exkursion motiviert waren, am jeweiligen Mikroprojekt teilzunehmen, war eine Fluktuation dennoch nicht zu vermeiden.

Die biographischen Erfahrungen und das Wissen der Jugendlichen (Dausien/Hanses 2017) waren auf den verschiedenen Etappen der partizipativen Forschung

sichtbar und ausschlaggebend. Während bei einem Mikroprojekt die Rassismuserfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bedeutend für den politischen Bildungscharakter waren, prägten beim anderen Mikroprojekt (siehe Kapitel 4.4) die Flucht- und Migrationserfahrungen der Jugendlichen und ihre Fragen, wann sie als Teil der deutschen Migrationsgesellschaft gesehen würden, den Austausch in dem abschließenden Treffen. In der Vorbereitung des Exkursionskonzepts hatten wir uns vorgenommen, Wege für eine mögliche Fortführung der Mikroprojekte zu suchen, wenn dies im Laufe der Zusammenarbeit von den Jugendlichen thematisiert werden würde. Nach den Exkursionen wurde zunehmend deutlich, dass die sogenannte Veränderungspraxis, z.B. mit eigenen Belangen an die Öffentlichkeit zu gehen, als die sich eine Fortführung hätte gestalten können, für beide Gruppen problematisch gewesen wäre. Denn es handelte sich bei den Teilnehmenden u.a. um stark marginalisierte Jugendliche und junge Erwachsene, die in ihrem Alltag Rassismus und weitere facettenreiche Ausschlüsse erfahren. Teils waren sie noch mit ihrem Aufenthaltsstatus beschäftigt und bereiteten sich beispielsweise auf Deutschprüfungen vor. Um die partizipierenden Jugendlichen, die Co-Forschenden bzw. Forschungssubjekte, angemessen zu schützen, entschieden wir als die Verantwortlichen des Projektes, die Mikroprojekte abzuschließen und von einer Fortführung abzusehen. Von dieser Entscheidung war insbesondere das Mikroprojekt mit den migrantischen und migrantisierten Jugendlichen aus der Kleinstadt (Kapitel 4.3) betroffen. Bei dem anderen Mikroprojekt sollte auch die sozialarbeiterische Begleitung und das Angebot des Trägers wegfallen, wodurch der Kontakt zu den Jugendlichen sowieso infrage stand, da auch keine Räumlichkeiten mehr zur Verfügung standen, die sie hätten frequentieren können (Kapitel 4.4). Die forschungsethischen Aspekte der partizipativen Forschung bzw. Co-Forschung waren daher in beiden Phasen mehrmals Thema der teaminternen Reflexion und Planung sowie Realisierung der weiteren Schritte (siehe dafür Kapitel 6.4).

Durch die vier unterschiedlichen Jugendgruppen bzw. Mikroprojekte konnten wir bereichernde Erfahrungen mit der Rolle der Gatekeeper und damit verknüpften Fragen machen. Während in der ersten Phase unsere Gatekeeper teils den Zugang zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen verweigerten oder erschwerten, weil wir angeblich keinen passenden Rahmen (Stichwort: inhaltlicher Impuls versus kein Impuls) angeboten hätten oder Unstimmigkeiten bezüglich der Rollen der Sozialarbeitenden auftraten, erlebten wir in der zweiten Phase der partizipativen Forschung eine bereichernde Zusammenarbeit mit den Gatekeepern. Die Sozialarbeitenden vor Ort, also in den Jugendhäusern, waren Schlüsselpersonen für die Gewinnung der Interviewpartner:innen und Teilnehmenden der Mikroprojekte. Durch den Austausch mit ihnen und die gemeinsame Reflexion unserer Ideen bezüglich der antizipierten Mikroprojekte konnten wir die Rahmen gestalten und u.a. weitere relevante Aspekte im Zusammenhang mit Teilnahmemotivation und -dynamiken entdecken.

Die Herausforderungen für den Einstieg waren dabei nicht so schwerwiegend wie in der ersten Phase. Ein weiterer Grund für diesen erleichterten Zugang war sicherlich, dass das Projektteam in den Jugendhäusern mehr Zeit verbringen, ethnographisch beobachten und die Einrichtungen näher kennenlernen konnte, was in der ersten Phase aufgrund der pandemischen Bedingungen nicht möglich war.

Bei den Teilnehmenden in diesen vier Mikroprojekten handelte es sich darüber hinaus um in sich homogene Jugendgruppen, von denen zwei der Gruppen durch bildungsbürgerliche Biographien und die beiden anderen von Migrations- und Marginalisierungserfahrungen geprägt waren. Diese zwei Erfahrungswelten traten nicht in Austausch, sondern waren in ihren eigenen Gruppenkonstellationen aktiv. Obwohl die Jugendgruppen über unterschiedliche Thematiken arbeiteten, wie die Fallrekonstruktionen der Mikroprojekte zeigen, konnte das Spektrum der Themenfelder Erinnerungsarbeit, Partizipation und Jugend nicht in seiner ganzen Breite durch die partizipative Forschung untersucht werden. Das methodenplurale Design des Forschungsprojekts kam genau an diesem Punkt ins Spiel. Dementsprechend führten wir auch Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen jenseits der Mikroprojekte. Sie bilden die Grundlage des nächsten Kapitels.

# 5 Aushandlungsprozesse von Geschichte und Gegenwart

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse der Leitfadeninterviews, die ab Ende 2021 mit co-forschenden und nicht co-forschenden jungen Menschen geführt wurden. Wie im Kapitel 3 dargelegt, ging es in den Interviews um Fragen von Geschichte und Erinnerung und darum, welche Berührungspunkte die Interviewpartner:innen mit diesen Themenfeldern haben. Darüber hinaus zielten wir mit den Interviews darauf ab, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in Bezug auf Diskriminierung und Ausschlussmechanismen sowie gesellschaftliche Mitgestaltungsmöglichkeiten aus der Sicht der Teilnehmenden empirisch zu erfassen.

Die 21 Interviews, die das Analysekorpus bilden (siehe Tabelle 1), wurden, angelehnt an die Inhaltsanalyse (Mayring 2022), fallübergreifend und auch nach fallspezifischen Rekonstruktionen ausgewertet. In diesem Prozess bildeten sich drei Themenschwerpunkte heraus, nach denen die folgenden Unterkapitel gegliedert sind. Kapitel 5.1 widmet sich erinnerungskulturellen Dynamiken und Erinnerungspraktiken. Betrachtungsweisen von und Erfahrungen mit kollektiven Erzählungen und Referenzen, auf die sich junge Menschen in den Interviews beziehen, werden bearbeitet. Im Auswertungsprozess zeigten sich folgende Fragen als richtungweisend: Welche Bedeutung räumen die befragten jungen Menschen individuellen wie kollektiven Erinnerungsprozessen ein? Welches Verständnis von Geschichte lässt sich daraus ableiten? Insbesondere begegnete uns bei den Interviewpartner:innen häufig der Anspruch, aus der Geschichte solle gelernt werden. Daneben wurden die diversen Zugänge diskutiert, die die Interviewpartner:innen zur Geschichte finden und die zum Teil deutlich biographisch geprägt sind. Ein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Funktion familiengeschichtlicher Erzählungen.

In Kapitel 5.2 wird der Blick auf Formen des Jugendengagements und der gesellschaftlichen Mitbestimmung gerichtet, da dies in vielen Interviews ein wichtiges Thema war. Dabei werden u.a. verschiedene Formen des Jugendengagements analysiert und herausgearbeitet, wie sich das Geschichts- und Gesellschaftsverständnis auf das heutige Handeln der jungen Menschen niederschlägt. Darüber hinaus wird gezeigt, wie unterschiedlich junge Menschen ihre eigenen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitgestaltung wahrnehmen.

Anschließend legt Kapitel 5.3 den Fokus auf Perspektiven und Erfahrungen mit Diskriminierung und unterschiedlichen Erscheinungsformen der Ausgrenzung in der gegenwärtigen Gesellschaft. Insbesondere wichtig waren hier die Berichte derjenigen Interviewten, die Anfeindungen wie Rassismus oder Queerfeindlichkeit erlebt haben. Anhand ihrer Schilderungen werden Umgangsformen und Bewältigungsstrategien herausgearbeitet. Abschließend werden in diesem Kapitel die

unterschiedlichen Perspektiven auf Diskriminierung analysiert, auch von nicht Betroffenen. Hier gehen wir dem Aspekt nach, inwiefern junge Menschen ihre potenziell eigene Involviertheit in Ausschlussmechanismen und -strukturen reflektieren und welche gesellschaftliche Bedeutung sie Diskriminierung zuschreiben.

## **5.1 Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbezüge junger Menschen**

Das Material liefert einen lebensgeschichtlichen Zugang zu Einstellungen zu Geschichte und Vergangenheitsbildern. Die Perspektiven von jungen Interviewpartner:innen, die Schnittmengen von kollektiven und individuellen Gedächtnissen ausweisen, sowie ihre Sicht auf diverse Aspekte der gegenwärtig dominanten erinnerungskulturellen Praktiken stehen im Mittelpunkt. Ein besonderer Fokus wird dabei auf das Erinnern im jugendlichen Sozialisationsprozess und dessen Rolle in der Identitätsbildung gelegt. Dementsprechend werden in diesem Kapitel biographische Aspekte diskutiert, die sich u.a. in der Beschäftigung mit Familiennarrativen präsentieren. Dadurch werden Erinnerungsprozesse in Hinblick auf ihre Funktion, Konstruktion und Zugänglichkeit untersucht.

Die hier vorgenommene Analyse diskutiert das Erinnern aus unterschiedlichen Blickwinkeln und veranschaulicht die diversen Herangehensweisen, mit denen die befragten jungen Personen ein solches Erinnern für sich sinnvoll machen.

### **5.1.1 Prozesse des Erinnerns: Selbstdeutung und Verortung**

Bei der Befragung der jungen Interviewpartner:innen zu Bedeutung und Stellenwert des Erinnerns zeigt sich ein vielfältiges Bild der Kontextualisierung dieser zuerst sehr abstrakten Abläufe. Auf der persönlichen Ebene werden dem Erinnern Eigenschaften wie z.B. handlungsleitend oder selbstbildend zugesprochen, die damit stark Rekurs auf das biographische Wissen nehmen (vgl. Dausien/Hanses 2017). Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sprechen von Vorgängen persönlichen Erinnerns, wenn sie die Auseinandersetzung mit zentralen biographischen Elementen beschreiben wollen. Ein solches autobiographisches Erinnern kann durch Erinnerungsstücke, z.B. eine Schachtel mit Kinokarten und anderen Andenken (D9, Pos. 24) oder der Nachlass einer verstorbenen Familienangehörigen (C3, Pos. 92–95), angestoßen werden.

In den Beschreibungen der interviewten Personen zeichnet sich die Auffassung ab, dass in derartigen Erinnerungsprozessen Elemente entdeckt werden können, die als gegenwärtig präsen Annahmen individuelle Selbstbilder formen. Konkret scheinen es vor allem negative Erfahrungen oder schwierige Situationen zu sein,

die die Personen stark machen (B9, Pos. 90) oder dazu führen, „heute so zu denken und zu handeln, wie es eben möglich ist“ (B6, Pos. 342). Eine Re-Aktualisierung der Einstellung zur eigenen Vergangenheit, also ein Umgang mit den eigenen Erinnerungen, scheint dabei für die Interviewpartner:innen permanent notwendig (A6, Pos. 34). Werden die Interviewpartner:innen also zum Erinnern befragt, beschreiben sie es auf der Ebene des individuellen Gedächtnisses bzw. als Rekonstruktion von persönlich Erlebtem:

[...] erinnern ist vor allem für mich solche Sachen sich wieder ins Gedächtnis zu rufen. Und dadurch hat es, glaube ich, für mich auch immer einen Bezug äh zum hier und jetzt. Dadurch, dass ich mir etwas in Erinnerung rufe, hat es ja auch irgendwie Auswirkungen auf mein Handeln [...]. Also Sachen, die passiert sind, in Erinnerung rufen. [...] und damit auch mein jetziges Handeln auch ein bisschen prägen. (A3, Pos. 22)

Indem Erinnerungen ins „Gedächtnis gerufen werden“ und das jetzige Handeln prägen, stellen die jungen Interviewpartner:innen einen Bezug zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem her, der sich aufgrund der Handlungsebene vom Abstrakten ablöst. Doch Erinnerungen sind nicht nur gezielt abrufbar, sie drängen sich bei anderen Interviewpartner:innen teilweise geradezu auf, wie folgendes Zitat nahelegt:

Ich glaube, dass die History, so wie sie geschehen ist, mich zu dem Punkt geführt hat, an dem ich jetzt bin. [...] Ähm, was ich mir aber gerne gewünscht hätte [...], dass, äh, viele der vergangenen Aspekte oder Probleme, die ich hatte, nicht mehr aktuell wären oder nicht mehr aktuell sind. Aber der Fakt ist, dass es einfach nicht WAHR ist und, ähm, deswegen ist meine Hoffnung, dass, statt dass ich mir irgendwie wünschen würde, dass meine Vergangenheit besser gewesen wäre, dass man halt sagt: ‚Es muss besser werden‘, und dass es dann JETZT besser wird. [...] gleichzeitig denke ich mir immer so: ‚Ja, warum irgendwie Vergangenheit unbedingt wünschen, wenn ich da auch einfach jetzt in die Zukunft arbeiten könnte.‘ (E7, Pos. 28)

Vermittelt das obere der beiden Zitate noch, dass der Rückbezug auf die eigene Vergangenheit und der Rückgriff auf persönliche Erinnerungen das gegenwärtige Handeln prägen kann, aber nicht muss, macht im zweiten Zitat die Vergangenheit an sich die Beschäftigung mit ihr unausweichlich. Hier wird die gegenwärtige Lage erst durch die Betrachtung des bereits Erlebten nachvollziehbar. Dadurch, dass die erlebte Vergangenheit unveränderlich ist, wird sie zum Generator für das gegenwärtige Handeln und der Blick richtet sich in die Zukunft. Die gegenwärtigen Selbst-

deutungen finden somit vor dem Hintergrund zentraler biographischer Ereignisse statt und der Blick in die Zukunft wird zugleich zum Motor solcher Aushandlungsprozesse (Dausien 2018: 203). Das hier zugrunde liegende Interviewmaterial fasst demnach individuelle Erinnerungsprozesse als biographisches Wissen um persönliche Erfahrungen, sodass sich die hier skizzierten Funktionsweisen von Erinnern und Vergangenheit mit dem Konzept der Biographie verbinden lassen, denn „sie [die Biographie] dient schließlich der Organisation von Erfahrungen und von Erwartungen, d.h. sie verknüpft die Vergangenheits- mit der Zukunftsperspektive“ (Dausien/Hanses 2017: 176f.).

Für die Interviewpartner:innen bedeutet individuelles Erinnern also, „mit sich selbst konfrontiert [zu] sein und auch mit den eigenen Erinnerungen und dem, was man ist“ (A3, Pos. 14). Damit beschreiben sie Erinnerungsprozesse als hochgradig reflexiv. Bei einer solchen individualisierten Perspektive auf Erinnerungen bleibt es jedoch nicht. Denn das Material zeigt zugleich, dass das Erinnern als Interaktionsmoment zwischen gesellschaftlich geteilten Geschichten und individuellen Selbstbildern (Dausien/Hanses 2017: 179; vgl. Bartlett 1995) vermittelt: (1) Sich an die eigenen biographischen Elemente zu erinnern, ermöglicht erst den Rückgriff auf ein kollektives Gedächtnis, indem „man [sich] auch über die eigene Lebenszeit hinaus“ (C4, Pos. 42) erinnert. Hierbei geht es um einen graduellen Zugang, indem das biographische Erinnern die Verknüpfung zu dem kollektiven Gedächtnis erzeugt, das wiederum den historischen Prozess angesichts der gegenwärtigen sozialen Verhältnisse abbildet. (2) Außerdem ermöglichen individuelle Erfahrungen die Verortung im kollektiven Gedächtnis, sodass Zugehörigkeit zu konkreten Gruppen hergestellt werden kann, u.a. durch kollektive Referenzen (Pohn-Lauggas 2019; vgl. Brockmeier 2018: 228–233). Hierfür betonen die Interviewpartner:innen eben nicht das exakte individuelle (bzw. biographische) Erleben, sondern jene Bezüge der eigenen Geschichte, die in der überlieferten Geschichte zu entdecken sind und in denen sie sich wiederfinden können. Eine interviewte Person schildert, dass z.B. „ganz Vieles, was ich so erlebt habe, [...] auch ganz vielen anderen passiert“ ist (D2, Pos. 38), und ein weiterer Interviewpartner beschreibt Geschichte als „Ursprung“ (B5, Pos. 157–161) und verweist auf die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, der schon frühere Generationen angehörten. (3) Gleichzeitig trägt eben diese Beobachtung dazu bei, sich vom größeren Kollektiv abzugrenzen und stattdessen die eigene Subjektivität wahrzunehmen. Im Gruppeninterview B4\_G2 wird die persönliche Geschichte dann als „Unikat“ begriffen (Pos. 315–316), die eben mit keiner anderen identisch ist.

Die Ausführungen beschreiben das individuelle Erinnern im Kontext von Selbstdeutungen und Prozessen der Verortung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Erinnerung erscheint demgemäß als soziale Praktik, die das Biographische und das Gesellschaftliche für das gegenwärtige und künftige Handeln organisiert.

Das Datenmaterial zeigt die Verwobenheit von kollektiven und individuellen Erinnerungsprozessen. Damit ist einer Interpretation, die beide Erinnerungsprozesse antagonistisch deutet, die Grundlage entzogen. Der Psychologe und Sozialwissenschaftler Jens Brockmeier (2018: 229f.) formuliert dies folgendermaßen:

[T]he deeply rooted antagonism between individual memory and social or cultural memory running through the literature and defining the field [...] is misleading. [...] there is no such thing as an autobiographical process that exists outside of the economy of remembering and its cultural traditions.

Diese Mechanismen lassen sich auch im Folgenden wiederfinden, wenn es um die geteilten Erinnerungen geht. Zum einen tut sich hier die Analogie auf, dass die Erinnerungspraktiken zwischen Vergangenen und Gegenwärtigem vermitteln, was insbesondere in der Auffassung, aus der Geschichte zu lernen, sichtbar wird, wie das nächste Unterkapitel darlegt. Zum anderen wird das zuletzt beschriebene Interaktionsmoment – die Erfahrung, sich mit der eigenen Geschichte einer größeren anzuschließen – erneut wichtig für ein Verständnis von Zugangsformen zur Geschichte an sich, wie das abschließende Unterkapitel 5.1.3 hervorhebt.

### 5.1.2 Geteilte Geschichtsbilder: Aushandlung und Lernprozess

Die jungen Interviewpartner:innen entwerfen ein allgemeines Verständnis von Geschichte, das als Bindeglied zwischen Vergangenheit und Gegenwart fungiert und sich beispielsweise in Feiertagen oder Denkmälern manifestiert (D9, Pos. 26). Das Konzept von Geschichte reiche über den individuellen Bezugsrahmen hinaus und verweise auf die gesellschaftliche Dimension – wie und was hier erinnert wird, stifte zudem Gemeinschaft (A6, Pos. 14). Im Sprechen über das kollektive Gedächtnis zeigen die Befragten ein differenziertes Verständnis von Geschichte. So bestehe der gesellschaftliche Anspruch, an (historisch zentrale) Ereignisse zu erinnern und diese z.B. im Schulunterricht zu vermitteln, und gleichzeitig entstünden diese „monumentale[n] Sachen“ (A3, Pos. 96) eben erst durch die alltägliche Teilhabe der Einzelnen. Die interviewten Personen machen damit zwei Ebenen von Geschichte deutlich: einmal die distanzierte und sogar abstrahierende Beschäftigung mit ihr, beispielsweise die historiographische und geschichtswissenschaftliche Rekonstruktion vergangener Geschehnisse, und einmal ihre Entstehung im unmittelbaren Miteinander. So ist für eine interviewte junge Person klar, dass Gesellschaft historisch gewachsen sei und sich die Verhältnisse in einer ständigen Transformation befänden (D9, Pos. 38).

Diese Annahmen sind charakteristisch für ein Verständnis von Geschichte, das darin besteht,

dass die Dinge in der Zeit veränderbar sind und dass wir uns nur dann historisch in unserer Gegenwart orientieren können, wenn wir unserem Wissen über die Vergangenheit einen Wirklichkeitsanspruch zuweisen, wenn wir uns also der Illusion hingeben, überhaupt erst ‚echte Geschichte‘ erzählen zu können. (Lücke/Messerschmidt 2020: 60)

Darüber hinaus stünden eben nicht sämtliche geteilten Erinnerungen gleichberechtigt nebeneinander und Erinnerungsprozesse hätten zudem „was [mit] Macht zu tun“ (D9, Pos. 26). Diese Erzählungen fokussieren auf „Erinnerungslücken“ (E8, Pos. 98), in denen insbesondere marginalisierte Perspektiven verschwänden. Beispielhaft nennt eine junge Person das Erinnern an die deutschen Kolonialverbrechen. Dies würde kollektiv vernachlässigt, was sie zu dem Schluss führt, dass „nicht jeder wichtige Geschichtsteil“ (E8, Pos. 16) in einer kollektiven Erzählung angemessen repräsentiert werde. Einige Teilnehmende (A6, Pos. 12) leiten aus ihren Beobachtungen ab, dass ein kollektives Erinnern gestaltbar, verhandelbar und dynamisch ist und sich jede:r Geschichte eigenmächtig aneignen könne (vgl. Brockmeier 2018).

Ein solches Verständnis von Erinnern ermöglicht nun jedoch nicht nur, sondern macht auch erforderlich, sich zu dominierenden Geschichtserzählungen ins Verhältnis zu setzen. Solche Verortungspraktiken, die hier bereits angedeutet wurden, sind dabei durchaus konfliktthaft. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ordnen und beurteilen die kollektiven Vergangenheitsbilder von einem je eigenen Standpunkt aus. Anhand der folgenden Zitate aus zwei unterschiedlichen Interviews wird kontrastierend diskutiert, wie die Standpunktgebundenheit einen solchen spezifischen Blick auf die Vergangenheit formt. Konkret geht es in den folgenden Passagen aus einem Gruppeninterview (E6\_G3) und einem Einzelinterview (C3) darum, wie die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands von den jungen Menschen wahrgenommen wird, und um die Positionierung der jungen Studienteilnehmenden zum deutschen Erinnerungsdiskurs:

G3: Hm (bejahend). Ja, ich glaube, das ist generell so ein ähm so ein Symptom [...] von diesem gesamtgesellschaftlichen Glauben, dass man irgendwie ähm diese Entnazifizierung irgendwie hatte und dann war es irgendwie okay [...] Also es gab ja keine, es gab ja keine wirkliche Entnazifizierung in dem Sinne [...] Ähm also ich denke, dass dieses ähm (...) Bewusstsein dafür, was passiert ist und dass die eigenen Vorfahren Täter waren, in dem Sinne ähm (...) nicht wirklich ähm (...) so präsent ist.

E6: Ja, oder [...], dass wenn man sich so äh Dokus anguckt, zum Beispiel, von äh Konzentrationslagern, dass dann so gesagt wird (.) von so Leuten, die da (.) gearbeitet haben, [...], wir wussten ja nichts davon und ich habe nur da und da gearbeitet und ja, man hat das auch nicht gerochen, oder so. Also halt diese ganzen Sachen, die sie sich selbst erzählt haben, um nachts besser einschlafen zu können. (E6\_G3, Pos. 148–149)

Die beiden Interviewpartner:innen sprechen zwei Narrative an, die sie als zentral für die mehrheitsgesellschaftliche Aufarbeitung der deutschen Geschichte wahrnehmen. Einerseits verweisen sie auf die Erzählung der sogenannten Stunde Null, andererseits auf die fehlerhafte Vorstellung, dass ein Großteil der Deutschen nichts von den Verbrechen der Nationalsozialisten gewusst habe. Beide Interviewpartner:innen heben hervor, dass es sich dabei um ein dominantes Narrativ der gegenwärtigen Gesellschaft handele. In Bezug auf die Verarbeitung des Nationalsozialismus diagnostizieren sie, dass das kollektive Erinnern an eine nationale Vergangenheit die Funktion der Selbstvergewisserung habe. Jedoch positionieren sie sich gegen diese Perspektivierung auf die Geschichte, indem sie betonen, dass „die Entnazifizierung“ eben nicht stattgefunden habe und die Täter:innenschaft in der eigenen Familie reflektiert werden müsse. Beide Interviewpartner:innen rekonstruieren Anteile eines kollektiven Gedächtnisses und setzen sich dazu distanziert ins Verhältnis. Diese Positionierung lässt sich mit unterschiedlichen biographischen Elementen verknüpfen. Zum einen wird in dem Interview deutlich, dass sich beide linken und antifaschistischen (Jugend-)Bewegungen zugehörig fühlen und mit feministischer Gesellschaftskritik beschäftigen. Sie greifen auch auf wissenschaftliche Analysen zurück und berichten, Aufsätze zur deutschen Erinnerungskultur besprochen zu haben, um den erinnerungskulturellen Diskurs in Deutschland mit seinen Widersprüchen analytisch verstehen zu können. Daran schließen sie eine kritische Reflexion der eigenen Familiengeschichte an, insbesondere hinterfragen sie die Narrative ihrer eigenen Großeltern und die Rolle ihrer Vorfahren im Nationalsozialismus. Diese Betrachtung dient als Grundlage einer Kritik an gegenwärtigen Erinnerungspraktiken sowie an der Formation des kollektiven Gedächtnisses.

Eine weitere interviewte Person hebt dagegen im folgenden Zitat ein ganz anderes Narrativ und eine damit verbundene Positionierung hervor, wenn sie die nationalsozialistische Vergangenheit und heutige Formen der Bezugnahme zum Thema macht:

C3: Ähm (.) also zum Beispiel (..) ist es von der Gesellschaft nicht (.) erlaubt zu sagen, es war okay, dass die Menschen damals so gedacht haben, ähm nationalsozialistisch zu denken. Ähm es ist auch nicht [...] okay nationalsozialistisch zu denken. Aber es gibt halt einen Unterschied da-

zwischen zu sagen, (.) ähm du bist ein Nationalsozialist oder du denkst nationalsozialistisch [...]. Und ähm (.) ich habe das Gefühl, so was kann man aber nicht überall sagen, weil es dann so klingt, [...] würde man selbst den/ versuchen [...] seine Vorfahren in Deutschland zu verteidigen [...] (C3, Pos. 109)

Auch dieser Interviewpartner zielt in seinen Ausführungen auf die gegenwärtige Rezeption der nationalsozialistischen Vergangenheit. Hierbei hebt er insbesondere den Aspekt des Nicht-Erzählen-Könnens hervor und äußert die Wahrnehmung, die eigene Perspektive bezüglich der nationalsozialistischen Vergangenheit könne nicht konstruktiv in die öffentliche Debatte eingebracht werden. Aus dem vollständigen Interviewmaterial ergibt sich, dass sich die interviewte Person intensiv mit der eigenen Familiengeschichte beschäftigt. Auslöser dafür war der Nachlass einer Familienangehörigen, die Alltag und Fluchterfahrungen in Zeiten des Nationalsozialismus schriftlich dokumentierte. C3 artikuliert Schwierigkeiten, die Gleichzeitigkeit von Entbehrungen durch den Krieg, das Terrorregime sowie die ideologische Übereinstimmung von Familienangehörigen mit dem System für sich sinnhaft zu strukturieren. Primär interessiert ihn bei diesen familienbiographischen Recherchen die Frage, was die Menschen zu jener Zeit bewegt habe. Er beschreibt sich selbst als eine Person, die nach „dem Guten“ im Menschen suche (C3, Pos. 135). Diese Haltung führt die Person schließlich zu der Annahme, dass die Menschen im Nationalsozialismus „am Ende auch einfach überleben wollten“ (C3, Pos. 135).

Diese exemplarischen Ausführungen zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene kollektiv geteilte Geschichtsbilder basierend auf zugrunde liegenden Sinnstrukturen unterschiedlich deuten können. Sie greifen auf kollektive Referenzrahmen zurück, die ihnen Deutungsangebote liefern, und leiten daraus Einstellungen zur gegenwärtigen erinnerungskulturellen Praxis ab. Dabei findet der Prozess der Übernahme solcher kollektiv geteilten Referenzrahmen auf Grundlage der gelebten Vergangenheit, also des Erlebens von sozialer und kommunikativer Interaktion, statt (vgl. Pohn-Lauggas 2019: 3). Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit werden demzufolge unter Einbeziehung biographischer Aspekte wie der politischen Haltung oder des familiären Bezugsrahmens gefestigt.

Ein weiterer für die Auseinandersetzung mit Geschichte signifikanter Aspekt ist das Verständnis, aus dieser wäre zu lernen. Hier benennen die jungen Menschen insbesondere begangenes Unrecht (E6\_G3, Pos. 296) wie Kriege, rassistische Morde, bestehende Diskriminierungsverhältnisse oder die Verbrechen der Nationalsozialisten. A3 begründet den Anspruch, aus der Geschichte lernen zu müssen, folgendermaßen:

aus der Geschichte kann man für die Zukunft und für die Gegenwart lernen, dadurch dass man sich ansieht, was Menschen vor uns gemacht haben und wie sie gehandelt haben. (.) Finde ich ist es immer interessant, sich dort mit Problematiken oder auch mit Konflikten zu beschäftigen, weil äh oft ist die Geschichte gar nicht so anders wie die Gegenwart (A3, Pos. 16)

Dabei ermögliche der Blick in die Vergangenheit, Auswirkungen historischer Ereignisse zu reflektieren: „So, man hat einen Plan, dann führt man den durch und dann lernt man: ‚Mh, von dem, was jetzt geschehen ist, vielleicht war es doch nicht so schlau‘“ (E7, Pos. 14). Dass A4 in diesem Zusammenhang die Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herausstellt, um ein Lernen aus der Geschichte sowohl auf individueller wie auf kollektiver Ebene zu verankern, erscheint insbesondere im Hinblick auf die vorherigen Ausführungen nachvollziehbar, denn „Vergangenheit ist halt Gegenwart und Zukunft. [...] Was davor passiert ist, hatte ja Auswirkungen auf heute und was heute passieren wird, hat ja auch Au/ Auswirkung auf morgen“ (A4, Pos. 32).

Im Umkehrschluss bliebe die Beschäftigung mit Geschichte als Bildungsprozess folgenlos, wenn die Erkenntnisse im alltäglichen Leben keine Anwendung fänden. Daher fragt sich A4 (Pos. 42–48): „Und wenn wir es nicht besser machen können, wofür ist das dann?“ Der Grund, warum die gesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnisse weiterhin bestehen würden, sei, dass eben nicht „aus der Geschichte gelernt“ wurde (E4, Pos. 18). Die Geschichte fungiert in diesem Sinne als Mahnerin, früher begangenes Unrecht nicht nochmals zu begehen. Es reiche demzufolge nicht, sich (Fakten-)Wissen anzueignen, sondern dieses Wissen müsse in konkreten Handlungen in den gegenwärtigen Alltag integriert werden.

### 5.1.3 Zugänge zu Geschichte: von spontan bis biographisch geprägt

Wie zu Beginn dieses Kapitels herausgearbeitet wurde, gelingt es, über das Erinnern die eigene Geschichte in kollektiven Erzählungen zu verorten. Im Folgenden wird dieses Interaktionsmoment dezidiert als ein Zugang zu Geschichte gedeutet. Denn zum einen zeichnet sich in der Rekonstruktion dieser Zugänge ein jugendliches Interesse für Geschichte durch die Beschäftigung mit (familien-)biographischen Elementen aus. Hier sind es primär biographische Aspekte und Betroffenheiten, die im historischen Prozess kontextualisiert werden, indem die befragten jungen Menschen zwischen der eigenen lebensweltlichen Realität und der Geschichte Verknüpfungen entdecken. Zum anderen finden sich in den Interviews auch Beschäftigungen mit historischen Ereignissen, die sich auf ein konkretes Themengebiet richten und sich spontan, sporadisch und oft nicht als zielgerichtetes Lernen für die

Gegenwart gestalten. Derartige Schilderungen verweisen auf ein eher allgemeineres Interesse an historischen Ereignissen.

Über Social-Media-Plattformen, z.B. YouTube und Instagram, informieren sich die Interviewpartner:innen zu diversen Themen (E8, Pos. 26; A4, Pos. 120). Eine Interviewte erinnert sich beispielsweise an eine historische Fernsehserie, die sie dazu anregte, sich mit einer bestimmten Epoche zu beschäftigen. Die fikionalisierte Lebensgeschichte der schottischen Königin Maria Stuart, die später von der englischen Königin Elizabeth I. hingerichtet wurde, weckte vor allem das Interesse der Jugendlichen, weil die Serie explizit eine weibliche Figur in den Fokus rückt. Angeregt durch die Aufarbeitung dieser historischen Biographie im Serienformat, suchte die Jugendliche den Austausch mit dem Geschichtslehrer, der ihr zur weiterführenden Beschäftigung zusätzlich ein Buch mitgab (E4, Pos. 22–24). Hier zeigt sich, wie die Affinität zu Medien und das Interesse für weibliche Lebenswirklichkeit dazu motivieren konnten, sich (kurzfristig) mit einer bestimmten historischen Epoche zu befassen.

Das Beispiel verdeutlicht, wie den jungen Menschen durch Erlebnisse oder Routinen im Alltag ein Anlass geboten wird, sich kollektiv geteilter Geschichte zu nähern. Auch eine andere Person erinnert sich an ein Videospiel mit historisch inspiriertem Erzählstrang (B6, Pos. 282–289) und D1 berichtet positiv vom ortsansässigen Bergbaumuseum, in dem die Geschichte des Ortes geschildert wird (D1, Pos. 46–61).

Demgegenüber tragen andere Zugänge zur Beschäftigung mit Geschichte stärker biographisch geprägte Züge. Eine Befragte berichtet von ihrer Auseinandersetzung mit der queeren Geschichte, konkret den Stonewall Riots und dem Christopher Street Day (CSD), und beschreibt, dass das Interesse an diesen Themen aus der eigenen queeren Identität und dem Kontakt zu aktivistischen Jugendgruppen resultiert, deren Arbeit die geschichtliche Aufarbeitung und Kontextualisierung der Bewegung umfasst (D2, Pos. 14; Pos. 36). Für eine:n weitere:n Studienteilnehmer:in ist zum Zeitpunkt der Erhebung das Thema Neurodivergenz auch deshalb sehr präsent, weil bei der Person selbst ADHS festgestellt wurde (E7, Pos. 6). Im Zuge dessen findet eine Auseinandersetzung mit der Verfolgung und Ermordung von Menschen mit psychischen Erkrankungen oder Behinderungen im Nationalsozialismus statt (E7, Pos. 22). Ein:e Interviewte:r antwortet auf die Frage, welche Geschichtsthemen besonders relevant sind: „[...] ich würde auf jeden Fall sagen, die Kolonialzeit. Ähm, gerade auch au/ als Person of Color ist das/ hat das einen enormen Wert für mich“ (E8, Pos. 18).

Neben den erwähnten Zugängen liefern insbesondere die Familie und die Familiengeschichte konkrete Anlässe, sich mit der Vergangenheit zu befassen. Beispielsweise setzt sich eine befragte Person, angeregt durch den Schulunterricht, im Rahmen einer Facharbeit damit auseinander, „was in meiner Familie halt war“ (E2,

Pos. 72). Ein:e andere:r Interviewpartner:in beschreibt das Erforschen des eigenen Familienhintergrundes aus einem persönlichen Interesse (B5, Pos. 162–173). Ein weiterer Interviewpartner beschäftigt sich ausgiebig mit der Geschichte der Kurd:innen aufgrund eines persönlich-familiären Bezugs, weil er selbst Kurde ist (B9, Pos. 126). Hieraus ergeben sich im alltäglichen Leben Fragen, deren Antworten in der kollektiv geteilten Geschichte gesucht werden.

In anderen Fällen ist es z.B. der Großvater, der an den Wochenenden die Geschichtsbücher aus dem Schrank zieht und mit dem Enkelkind über historische Ereignisse spricht (A3, Pos. 158). Ein anderer Großvater gibt den Familienstammbaum an das Enkelkind weiter und kontextualisiert die Familie somit historisch (C3, Pos. 52–58). Für die befragten jungen Menschen kommt der Austausch mit älteren Familienangehörigen, wie den (Ur-)Großeltern, zum Teil Zeitzeug:innengesprächen gleich (D1, Pos. 46–50)<sup>61</sup>. Häufig nehmen die Erzählungen aus den Interviews Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit der eigenen Familie oder auf familiengeschichtliche Erzählungen zur DDR. Beide Schwerpunkte werden mehrmals von unterschiedlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Interviews aufgegriffen. Die folgenden Perspektiven sind in der Gesamtbetrachtung des Datenmaterials hingegen Einzelerfahrungen: Ein:e Interviewpartner:in beschreibt die Erfahrungen des jüdischen Großvaters im Nationalsozialismus (B1, Pos. 94) und eine weitere geht auf die Episode des französischen Mandats in Syrien aus Sicht der eigenen Familienbiographie ein (A4, Pos. 80).

Im Gegensatz zu dieser gezielten Kontextualisierung präsentieren sich im Material familiengeschichtliche Narrative, die weniger konkrete historische Bezüge haben, dafür aber durch die Befragten zumeist selbst erlebt wurden. So geht es um die eigenen Migrations- und Fluchterfahrungen mit der Familie (B4\_G2, Pos. 20) oder darum, wie der Ausbruch des Krieges in Syrien das Leben der Familie verändert habe (B9, Pos. 90). Erzählungen von Personen mit Migrationsgeschichte beziehen sich an dieser Stelle auf die selbst erlebte Realität, während im Gegensatz dazu die Interviewpartner:innen ohne Migrationsgeschichte eher über die Erzählungen von Großeltern und Ur-Großeltern sprechen. Insgesamt zeigt sich, dass die beschriebe-

---

61 Der Begriff der Zeitzeug:innen wurde über Jahrzehnte vor allem auf Überlebende des Nationalsozialismus beschränkt. Auch Konzepte wie das der Zweitzengen, wo es um die Weitergabe der Geschichte von Überlebenden des Holocaust geht, verengt den Begriff auf Verfolgte und deren Nachfahren (dazu mehr unter <https://zweitzeugen.de/> [Zugriff 08.09.2024]). Die Verantwortung, die Geschichte weiterzutragen, sollte aber nicht allein von Überlebenden bzw. Nachfahren der Überlebenden getragen werden. Gerade Nachfahren von Mitläufer:innen, Zuschauer:innen (*bystanders*) und Täter:innen sollten sich mit den eigenen Familiengeschichten befassen, die schließlich Zeitzeug:innen der praktizierten Verbrechen sind. Dass solche Zeugnisse jedoch einer kritischen Reflexion unterzogen werden müssen, weil zum Beispiel die tatsächliche Involviertheit in den nationalsozialistischen Terror verschleiert oder verharmlost wird, zeigt nicht zuletzt das vorliegende Datenmaterial.

nen Familiengeschichten allesamt zumeist mit Krieg, Flucht, Migration, verbunden mit Verlust und Entbehrung, Mut und Widerständigkeit, zu tun haben.

Dabei sind Form, Gelegenheit und Intention, die die Gespräche innerhalb der Familie veranlassen und gestalten, variabel. So kann es darum gehen, gezielt Teile der eigenen Geschichte an eine jüngere Generation zu vermitteln, wie etwa in der Erzählung des Großvaters, der seine Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Verfolgungsregime an die Enkelkinder weitergibt (B1, Pos. 93–102). Die Familiengeschichte kann aber auch zurückgehalten werden. Dies kommt beispielsweise bei einem Interviewpartner vor, dessen Vater nicht oder nur widerwillig mit seinem Kind über persönliche Erfahrungen sprechen möchte (B5, Pos. 214–219).

Im Material zeichnen sich außerdem unterschiedliche Umgangsformen mit den Geschichten von Familienangehörigen ab. Einige der befragten Personen, die angeregt durch die Schule gemeinsam mit ihren Eltern die nationalsozialistische Vergangenheit der eigenen Familiengeschichte ergründen, scheinen zum Teil in Einklang mit diesen Erzählungen zu stehen (C4, Pos. 38; Pos. 70–90). Andere hinterfragen dagegen diese Erzählungen und stehen z.B. den „Heldengeschichten“ des Urgroßvaters kritisch gegenüber (A3, Pos. 108–110). In diesem Zusammenhang betont A3, dass die Schule zwar oftmals den Anlass biete, die eigene Geschichte im familiären Kontext zu beleuchten, von dieser Seite aber keine Hilfestellung beim Durchlaufen eines auch als schmerzhaft empfundenen Prozesses der kritischen Auseinandersetzung und eventuellen Distanzierung von Familiennarrativen gegeben wird (A3, Pos. 112–116). Eine andere Interviewpartnerin setzt sich über das Schweigen des Vaters bezüglich der Familiengeschichte hinweg, indem sie mit anderen Familienangehörigen spricht, die eher dazu bereit sind, Erfahrungen zu teilen (A4, Pos. 82–88). Insgesamt verweisen die Befunde auf Prozesse synchroner und diachroner Generationenzusammenhänge (Rosenthal 2000: 116; siehe auch Kapitel 2).

Das Material zeigt, dass Familiennarrative den Zugang zu allgemeinen, aber auch komplexen historischen Themen und abstrakten historischen Zusammenhängen ermöglichen und erleichtern können. So bemerkt C2, eine direkte Verbindung zwischen sich selbst und der Geschichte herstellen zu können, die eine Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte ermögliche (C2, Pos. 24). Zugleich entstehen durch die Beschäftigung mit dem familiären Hintergrund Spannungen, deren Ursache darin gesehen wird, dass dabei Fragen zum Selbstbild formuliert werden. Solche Spannungen, die auf emotionalen Bindungen (ob positiv oder negativ) beruhen, scheinen im Vergleich dazu in Settings formaler und non-formaler Bildung in der Vermittlung von Geschichte nicht zum Tragen zu kommen. In den Ausführungen zeigt sich zudem die Verwobenheit von kollektiven mit individuellen Gedächtnissen. Entsprechend haben Geschichtsbezüge auch individuellen Charakter. Zugleich sind Familiengeschichten häufig lückenhafte Erzählungen, geprägt von Auslassungen und Ungereimtheiten, die durch Fragmentierung und nicht-lineares

Erzählen entstehen und für die jungen Menschen deshalb nicht vollständig zu rekonstruieren sind. Diese De-Thematisierungen finden häufig dann statt, wenn es um Erinnerungen an (politische) Gewalt geht (vgl. Inowlocki 2020).

In Bezug auf autobiographische Ausprägungen stellen sich diverse Ebenen jugendlicher Geschichtsverständnisse heraus. Dabei werden in den Aushandlungsprozessen mit gesellschaftlichen und familiären Akteur:innen, aber auch mit den kollektiven Erzählungen und Referenzen so u.a. das Selbstbild und die eigene Positionierung figuriert und reflektiert. Die Aushandlungen in der Gegenwart beziehen sich aber auch auf die Erfahrungen der jungen Menschen mit den gesellschaftlichen Strukturen, die nicht die Vergangenheit betreffen. Themenschwerpunkte wie Mitbestimmung und Engagement sowie Erfahrungen mit unterschiedlichen Diskriminierungspraktiken und Ausschlussmechanismen treten dementsprechend hervor.

## **5.2 Partizipation und jungendliches Engagement**

Im Folgenden werden zunächst Formen des Engagements vorgestellt, die sich bei den interviewten jungen Menschen finden. Wenngleich nicht explizit danach gefragt wurde, kamen sie gerade durch die Thematisierung heutiger Mitbestimmung junger Menschen in der Gesellschaft zum Ausdruck. Anhand des Materials zeigt sich die Bandbreite an Beschäftigungsfeldern einiger Interviewter. Im Anschluss sollen die Bedeutungen sowie Bewertungen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen diesem Engagement zuschreiben, herausgestellt werden, um Erkenntnisse darüber zu liefern, mit welcher Motivation und in welchem Rahmen sich junge Menschen in ihren je spezifischen Kontexten engagieren. Hier zeigt die Analyse, dass junge Menschen Unzufriedenheit mit den allgemeinen politischen Verhältnissen bzw. oftmals auch im spezifischen Handlungsfeld ihrer Tätigkeit äußern. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, wo junge Menschen in den verschiedenen Kontexten Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten entweder realisiert oder verwehrt sehen und anhand welcher Parameter sie diese Bewertungen vornehmen.

### **5.2.1 Formen jugendlichen Engagements unter den Interviewten und deren Zugänge**

Im Interviewmaterial zeigen sich verschiedene Formen des Engagements. Es reicht von institutionalisierten Formen in der Jugendverbandsarbeit oder Schüler:innenvertretung über politische Gruppen und Parteien bis hin zu Aktivismus, der stärker auf Interessen und Aktivitäten bestimmter Communitys ausgelegt ist. Im Rahmen der Jugendverbandsarbeit bewegen sich drei interviewte Personen, die als Pfadfinder:innen in einem Pfadfinderstamm (die Bezeichnung für lokale Ortsgruppen) ak-

tiv sind. Zunächst fällt auf, dass alle drei bereits in ihrer Kindheit in diesen Kontext hineingewachsen sind. Der Interviewte C3 beschreibt, dass sich bei ihm der lokale Pfadfinderbund in der Grundschule vorgestellt habe und sich dadurch sein Interesse entwickelt habe (C3, Pos. 18). C2 hat bei seinem Pfadfinderstamm ebenfalls als „Wölfling“ im Grundschulalter angefangen (C2, Pos. 14). Beide beschreiben, wie sie bei den Pfadfinder:innen mit zunehmendem Alter mehr Verantwortung übernommen hätten. Sie leiteten früh Gruppen jüngerer Pfadfinder:innen, mit denen sie z.B. Wanderungen unternahmen. Diese Art der Verantwortungsübernahme sei laut C2 in den Strukturen selbst angelegt, was der „vor Ort in der aktiven Arbeit“ gängige Leitsatz „Jugend führt Jugend“ zeige (C2, Pos. 16). Aus ihren Darstellungen lässt sich ablesen, dass es sich für viele Pfadfinder:innen um ein langjähriges Engagement handelt und manche Menschen dieses Engagement im Erwachsenenalter auf Landes- oder Bundesebene fortsetzen.

Eine andere Form von Engagement mit einem institutionalisierten Charakter, die von mehreren interviewten Personen beschrieben wird, ist die Organisation in einem parteinahen Jugendverband oder in einer politischen Partei. Dazu zählt die interviewte Person B1, die parteilich organisiert ist und sich ihren Aussagen nach für „randbezogene Themen“ einsetzt. Als Beispiel wird hier die Forderung nach kostenlosen Hygieneartikeln für menstruierende Menschen genannt (B1, Pos. 285). Die Arbeit reiche von Plenarsitzungen bis zum Sammeln von Unterschriften. Der Interviewte G3 wiederum ist in einem parteinahen Jugendverband aktiv, den er als antifaschistisch beschreibt. Er führt aus, dass sich im Rahmen wöchentlicher Plenen viel mit dem Thema Faschismus auseinandergesetzt werde. Zum einen würde hier die Beschäftigung mit dem historischen Faschismus anhand von Literatur stattfinden, zum anderen sei die „Verhinderung von modernem Faschismus“ ein wesentliches Thema (G3, Pos. 85). Darüber hinaus nennt der Interviewte das Engagement in einer politischen Jugendumweltbewegung, in der er ebenfalls in der lokalen Ortsgruppe organisiert ist.

Eine weitere Form institutionalisierten Engagements findet sich bei zwei weiteren Interviewpartner:innen, die Aktivitäten in der Fachschaftsvertretung ihrer Hochschule bzw. in der Schüler:innenvertretung der Schule beschreiben. Während die Fachschaftsvertretung von D9 als eine kurzweilige Beschäftigung beschrieben wird, der sie nicht allzu starke Relevanz beimisst, beschreibt E4 detailliert Ereignisse innerhalb der Tätigkeit als Schüler:innenvertreterin, denen sie eine große Relevanz zuschreibt. Sie vernetzte sich mehrmals im Jahr mit Schüler:innenvertretungen aus dem ganzen Bundesland, um z.B. während der Corona-Pandemie kostenlose Tests für Schüler:innen bereitgestellt zu bekommen.

In dezidiert selbstorganisierten Kontexten engagieren sich ebenfalls zwei junge Menschen. C4 arbeitet z.B. in einem lokalen Erinnerungsprojekt gemeinsam mit anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem zur jüdischen Geschichte

vor Ort. A3 wiederum engagiert sich in linken politischen Kontexten und arbeitet hier zu den Themen Antifaschismus und Antirassismus.

Neben der Organisation in der Jugendverbandsarbeit, in Parteien oder Vertretungen in Schule und Hochschule finden sich zuletzt im Datenkorpus noch interviewte Personen, die sich in Communitys engagieren. E7 ist vor Ort im Jugendhaus mit anderen Personen aus der LGBTQIA+ Community vernetzt und nimmt hier an regelmäßigen Treffen teil. E8 ist ebenfalls in einem aktivistischen Kontext unterwegs und beschäftigt sich dort mit Themen rund um Feminismus. D1 wiederum ist in einer Gruppe von 20 Menschen in einem queeren Kontext organisiert, in dem die Person u.a. einen jährlichen CSD mitgestaltet. Darüber hinaus gibt es auch „Bühnenshows oder so, wo halt dann verschiedene Leute auftreten oder halt das Mikro bekommen, um halt, ähm, Sachen zu sagen, die sie an die Community oder generell an Menschen schon loslassen wollten. Sowohl positiv als auch negativ“ (D1, Pos. 234). Es werden zudem öffentliche Informationsabende und Themenabende organisiert. Die interviewte Person D1 ist seit ihrer Schulzeit in der Gruppe organisiert und wurde auf sie durch den jährlich stattfindenden lokalen CSD aufmerksam.

## 5.2.2 Jugendliche Perspektiven auf Engagement unter Aspekten von Teilnahme- und Teilhabemechanismen

Zunächst soll aufgeschlüsselt werden, aus welchen Gründen junge Menschen sich gesellschaftlich engagieren. Hier finden sich Stimmen, die dezidiert politische Motive nennen und sich politischen Problemstellungen widmen. Bei anderen wiederum gibt es zwar Berührungspunkte mit gesellschaftspolitischen Fragen, im Zentrum ihrer Ausführungen stehen jedoch eher eine bestimmte Gruppe oder Community und deren Interessen. Des Weiteren werden die Einschätzungen und Bewertungen des jeweiligen Engagements analysiert. Schließlich wird herausgearbeitet, wie die jungen Menschen ihre gesellschaftlichen Teilnahme- und Teilhabeformen in Kontexten des eigenen gesellschaftlichen Engagements bewerten.

Mehrere Personen positionieren sich kritisch gegenüber der gegenwärtigen politischen Situation, womit sie auch ihr Engagement begründen. Konkret bezieht sich diese Unzufriedenheit auf verschiedene Themen, wie beispielsweise beim Aktivismus von A3 gegen Rassismus und Neonazismus. A3 engagiert sich in antifaschistischen Kontexten, die auch stark durch verschiedene Formen der Gedenkarbeit geprägt sind, weil „die Gefahr halt von rechts immer noch gegeben ist“ (A3, Pos. 42). Dabei soll das gesellschaftliche Erinnern an rassistische Morde in den 1990er Jahren ebenso wachgehalten werden wie das Erinnern an die Shoah. Dies sei auch deshalb notwendig, da einige Menschen sich „eher für einen Schlusstrich“ im Umgang mit der deutschen Geschichte einsetzten, als Opfern und Betroffenen zu gedenken (A3, Pos. 62). Für andere Interviewpartner:innen fußt ihr Engagement

ebenfalls auf einer Gesellschaftskritik, u.a. mit Blick auf die Themenkomplexe Umwelt und Geschlecht. Dabei werden zu älteren Generationen immer wieder Abgrenzungen vorgenommen, denen ein rücksichtsloses politisches Handeln vorgeworfen wird. So beschreibt E6:

Ja und halt auch, also man muss sich ja alleine mal so (.) bei Twitter, zum Beispiel, äh die Leute da, erwachsene Menschen über Greta, also Greta Thunberg reden, ne? (G3: Ja.) Also das sind hohe Tiere in der Politik, die halt ihr alles absprechen und sie dann als äh kleines Mädchen darstellen, die von nichts Ahnung hat. [...]. Also es ist ja äh, es wird sich beschwert, dass junge Leute nicht mehr politisch sind, aber dann, sobald es (.) sie es halt sind, aber was ihnen nicht passt, sind des halt dann nur wieder Kinder, die keine Ahnung haben, von was sie überhaupt reden (E6\_G3, Pos. 233)

Im Gespräch mit G3 wird anknüpfend an das Thema Klimapolitik auch der Umgang mit Fakten und politischen Diskussionen problematisiert. G3 zufolge ist „dieser ganze Diskurs [Leugnung des menschengemachten Klimawandels] nicht wirklich [...] faktenbasiert“. Darüber hinaus werde der Klimaaktivismus öffentlich belächelt oder in Medien als „Klima-RAF“ verunglimpft. Auch hier wird eine ältere Generation genannt, aus der „Leute, die in ähm politischer Verantwortung sind“, ein bestimmtes Interesse bzw. eine Agenda hätten, die mit den Perspektiven von „jungen Menschen“ kollidiere (E6\_G3, Pos. 246).

Im Gespräch mit E6 und G3 werden die hier genannten Themen als Generationenkonflikte (siehe dazu auch Kapitel 2.1) herausgestellt, doch seien generationale Differenzen nicht die einzige Schwierigkeit. G3 macht darüber hinaus deutlich, dass gerade angesichts des Klimawandels und Umweltschutzes eine gewisse Ignoranz gegenüber wissenschaftlichen Fakten bestehe:

Also wenn wir gerade, zum Beispiel, über das Klima reden und über Lützerath<sup>62</sup>, dann gibt es ja auch einfach Studien von Wissenschaftlern, von anerkannten Wissenschaftlern, die ja jetzt nicht gerade 14 sind, sondern also (lacht) äh, die ja auch einfach ein Standing haben, einfach äh international auch und ähm einfach Expert:innen sind auf diesem, auf diesem Gebiet äh, denen wird da auch nicht zugehört. Also (..) das gar nicht nur auf die jungen Menschen jetzt gemünzt. (E6\_G3, Pos. 246)

62 Lützerath war ein kleines Dorf in Nordrhein-Westfalen, das für den Ausbau des Energieversorgungsunternehmens RWE dem Tagebau Garzweiler 2 weichen musste. Bis Sommer 2023 galt Lützerath als besetzt, bevor es zu einer Räumung durch die Polizei kam.

In den weiteren Ausführungen macht E6 schließlich deutlich, dass mit Blick auf Fragen der Klimagerechtigkeit, aber auch bei Fragen zu extrem rechten Strukturen in Polizeibehörden oder auch zu Antisemitismus eine bestimmte parteipolitische Agenda wichtiger sei und sich mit „kontroverseren Themen“ nicht so gern auseinandergesetzt werde, um – und hier werden von den Grünen über die CDU bis zur FDP unterschiedlichste Parteien genannt – „das Beste für die Partei rauszuholen“ (E6, Pos. 249).

Dass den Bedürfnissen der jüngeren Generation zu wenig Beachtung geschenkt werde, wird im Rahmen der Interviews nicht nur mit Blick auf den Klimawandel und die Klimapolitik artikuliert. D1 hat „das Gefühl, dass wir [die jüngere Generation] nicht irgendwie für voll genommen werden“, wenn es um politische Fragen und konkret um das Thema Geschlechternormen gehe (D1, Pos. 410).

Die verschiedenen Narrative und Argumente junger Menschen haben gemeinsam, dass sie sich in ihren Belangen nicht ernst genommen fühlen und es aus ihrer Sicht zur Infantilisierung der Perspektiven junger Menschen kommt. Dies scheint für die interviewten Personen umso problematischer vor dem Hintergrund, dass sie sich mit gravierenden Problemen und gesellschaftsrelevanten Themenfeldern, z.B. Klimaschutz oder Geschlechterrollen, befassen. E8 formuliert dies besonders deutlich, indem sie das Gefühl ausdrückt, dass es die ältere Generation mit Blick auf existenzielle Fragen wie das Fortleben auf einem sich zu schnell erwärmenden Planeten „gar nicht interessiert, äh, wie es mit UNS weitergeht“ (E8, Pos. 62). Wenn auch teilweise stark verallgemeinernde Sichtweisen auf „die“ ältere Generation geäußert werden, so ist auffällig, dass diese Perspektiven bei vielen sich engagierenden jungen Menschen aus unterschiedlichen Kontexten zum Ausdruck kommen. Das Gefühl, nicht gehört zu werden, das sie ausdrücken, findet sich auch im Kontext der Diskussionen zur Frage, welche Rolle junge Menschen im Kampf gegen die Corona-Pandemie einnehmen (Dittmann et al. 2021: 4).

Aus ihren gesellschaftlichen Analysen und den daraus resultierenden Unzufriedenheiten begründen mehrere interviewte Personen das eigene gesellschaftspolitische Engagement. Dieses findet meist unabhängig von institutionalisierten oder weniger institutionalisierten Settings nahe an dem politischen Feld, in dem sie Probleme identifizieren, statt. Die auszumachende Motivation ist bei mehreren interviewten Personen – nach der Identifikation bestimmter Ungerechtigkeiten und Missstände – das Bedürfnis, in der gegenwärtigen Gesellschaft diese Umstände verändern und Transformationsprozesse anstoßen zu wollen. Die jeweiligen Praktiken, die sich daraus bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ableiten, haben diversen Charakter, aber stets einen besonders politischen Ausdruck. Wie schon erwähnt, engagiert sich B1 parteipolitisch, weil sie in der jetzigen Politik „auf Fehler hinweisen möchte“ (B1, Pos. 269). Diese beobachtet sie vor allem im Themenfeld von Transidentität und Geschlecht. B1 identifiziert sich selbst als Transperson und

will ihre „Ansichten, Meinungen, Erlebnisse teile[n]“, gerade weil sie die einzige Transperson in der lokalen Politik sei (B1, Pos. 269).

In den Interviews finden sich immer wieder Passagen, die diese zukunftsgerichtete Perspektive betonen. Die interviewte Person E6 sagt, dass sie ihr Handeln stets danach ausrichtet, an die kommende Generation zu denken. Es gehe darum, die Gemeinschaft zu stärken und anderen zu helfen, manchmal aber auch um ganz praktische Unterstützung. E7 argumentiert mit Blick auf LGBTQIA+ ähnlich, indem sie ihr Engagement damit begründet, eine bessere Zukunft haben zu wollen. Welcher zeitliche Horizont hier gemeint ist, wird in den Interviews nicht weiter konkretisiert.

Ähnlich äußert sich auch E8, die sich u.a. mit dem Thema Feminismus auseinandersetzt. Der Person geht es im Allgemeinen darum „uns, als Gesellschaft, näher zu bringen. EINANDER. Und einfach auch BESSER miteinander UMZUGEHEN. Irgendwie ist das ein ganz wichtiger Punkt“ (E8, Pos. 6). Die interviewten Personen E6 und G3 wiederum, die in parteinahen Jugendorganisationen aktiv sind, setzen sich in ihrer Gruppe mit historischen und gegenwärtigen Formen rechter Ideologien auseinander und übertragen diese Auseinandersetzung konkret auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie die „Verhinderung von modernem Faschismus“ (E6\_G3, Pos. 85). Sie sehen sich dabei mit dem Dilemma konfrontiert, dass sich einerseits parteipolitisch etwas bewegen ließe, man dort allerdings den herrschenden Normen und Zwängen ausgesetzt sei und oftmals nicht mehr im Sinne der eigenen Alterskohorte argumentieren würde. Dies finden die beiden besonders auffällig bei der Partei Die Grünen:

Also das ist eben, also was ich eben gesagt habe mit irgendwie Jugendrat oder Klassensprecher oder Schülersprecher und auf der anderen Seite dann eben auch mit ähm (.) äh jungen Leuten im Bundestag, die irgendwie paar und 20 sind und die und trotzdem genau dieselbe Politik machen wie ihre Parteikolleg:innen ähm, wenn man da, beispielsweise, an äh die Grünen denkt jetzt. (...) Ja. (E6\_G3, Pos. 232)

Die interviewten Personen aus den Kontexten von LGBTQIA+, Klimabewegungen, Antifaschismus und Antirassismus haben gemeinsam, dass sie gesellschaftliche Problemfelder identifizieren und in diesen einen Handlungsbedarf wahrnehmen. Einzelt geht die Identifikation bestimmter gesellschaftlicher Problemfelder auch mit einer Kritik an einer älteren Generation einher, die außer in einem Interview – und dort als politischer Machttträger – nicht weiter spezifiziert wird. Ein weiterer Impulsgeber, sich zu engagieren – der durchaus parallel zu dem bis hierhin herauskristallisierten Bedürfnis liegen kann – ist der Versuch, sich im Kontext einer bestimmten Community oder einer politischen Gruppe kollektiv Gehör zu verschaffen. Darüber

hinaus spielt die persönliche Betroffenheit von sozialen Ungleichheiten eine Rolle, die im Folgenden tiefergehend behandelt wird. Zunächst wird aufgeschlüsselt, wie junge Menschen ihre Chance sehen, allgemein, aber auch durch ihr jeweiliges Engagement gesellschaftlich mitzubestimmen und Gesellschaft mitzugestalten.

### 5.2.3 Mitbestimmung durch Engagement?

Wie schätzen engagierte Jugendliche und junge Erwachsene ihre eigenen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitbestimmung ein? Hier unterscheiden sich die Perspektiven der interviewten jungen Menschen sehr deutlich voneinander. C3 findet nicht, dass es zu wenig Möglichkeiten gibt, als junger Mensch die Gesellschaft mitzugestalten. Er ist vielmehr der Auffassung, die Mitgestaltungsmöglichkeiten „sind zu wenig präsent und werden zu wenig beworben“ (C3, Pos. 167). Darüber hinaus beobachtet er unter jungen Menschen ein mangelndes Interesse, die Gesellschaft in irgendeiner Form mitzugestalten oder sich konkret geschichtlichen Themen zuzuwenden, wie er dies selbst tue. Dies zeigt sich besonders an folgender Aussage: „[D]a findet man es halt attraktiver eine Runde einkaufen zu gehen, zu konsumieren, anstatt mal auf die Stolpersteine zu gucken, die auf der Einkaufsstraße liegen“ (C3, Pos. 167).

Ganz ähnlich argumentiert die interviewte C4. Auch sie ist der Auffassung, dass es für junge Menschen nicht an Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft fehle, diese jedoch nicht ausreichend über Möglichkeiten der Mitgestaltung informiert würden. Sie führt als Beispiel an, dass sie bis vor einigen Jahren niemals zum Bürgermeister ihres Ortes gegangen wäre, um dort nach Projektgeldern für eine kleine Gruppe von Personen zu fragen, mit denen sie sich im Rahmen eines Erinnerungsprojektes trifft. Dies hätte sich erst in Zusammenarbeit mit einem Sozialarbeiter ergeben. Es existierten auf lokaler Ebene also Fördergelder und Räume, die man als junger Mensch für eigene Projekte nutzen könne, es fehle jedoch an Kommunikation über solche Möglichkeiten. Wo genau besser darüber informiert werden sollte, lässt C4 an dieser Stelle offen. An anderer Stelle argumentiert sie jedoch ähnlich, wenn es darum geht, was pädagogische Angebote anders machen könnten, um bessere Zugänge zu Geschichte und Erinnerung zu ermöglichen. Potenziale für eine bessere Kommunikation sieht sie z.B. in der Jugendarbeit. Hier sollte es „einfach mehr Angebote dafür geben, sich zusammzusetzen und darüber zu sprechen“ (C4, Pos. 202). Zugleich ist sie aber der Auffassung, dass junge Menschen solche Angebote nicht unbedingt wahrnehmen, da viele von ihnen Themen wie z.B. Geschichte und Erinnerung als „langweilige Arbeit“ empfänden und Hobbys, u.a. Fußball, dem vorzögen (C4, Pos. 202). Sie spricht hier von einer bestimmten „Jugendmentalität“, die sich dadurch charakterisiere, „keine Lust dazu zu haben, sich jetzt für irgendwas noch zu verpflichten, (.) neben äh all dem Kram, den man dann

eh schon zu tun hat“ (C4, Pos. 210). C4 engagiert sich selbst in einem lokalen Erinnerungsprojekt, das sich mit lokaler jüdischer Geschichte auseinandersetzt. Um hier attraktivere Angebote zu schaffen und junge Menschen mit der eigenen Arbeit zu erreichen, nutze sie vor allem Social Media.

Bei den Ausführungen von C4 über ihre Alterskohorte fällt auf, dass sie mit einer permanenten Abgrenzung von dieser einhergehen. Dieses Ensemble von Distanzierung bzw. Positionierung gegenüber Gleichaltrigen, Hervorhebung des eigenen Engagements und impliziten Selbstdeutungen weist auf ein Selbstbild hin, das stark von Abgrenzungen bestimmt ist. Die in ihren Ausführungen als Andere Gedeuteten sind elementarer Bestandteil für ihr Selbstbild. Dementsprechend verwendet sie den Sammelbegriff der Generation teils als negative Kennzeichnung.

Ein weiterer Interviewpartner sieht ebenfalls viele Möglichkeiten der Mitbestimmung, was folgende Aufzählung zeigt:

Gemeinderat, also wirklich politische Ämter, die auch was entscheiden können. W/ b/ Gemeinderat, (.) theoretisch Parteiangehörige, also Mitglied, Parteimitglied und dann über das/ über die Partei oder aber auch demonstrieren kann man. Äh man kann auch über einen Verband, also wie über den BdP jetzt sage ich mal, über die Pfadfinder kann man natürlich auch gesellschaftlich mitgestalten. (C2, Pos. 136)

Kritik übt C2 jedoch daran, dass jüngere Menschen, insbesondere Kinder, so gut wie keine Möglichkeit hätten, gesellschaftlich etwas mitzubestimmen. Als positives Beispiel greift er hierbei die Strukturen der Pfadfinder:innen heraus, in denen jedes Mitglied stimmberechtigt sei und bereits früh demokratisch gewählt werde (C2, Pos. 135–140).

Zudem ist anzumerken, dass diejenigen interviewten Personen, die der Überzeugung sind, es gäbe genug Möglichkeiten für junge Menschen, sich gesellschaftlich einzubringen, argumentieren, Gleichaltrige bzw. viele junge Menschen brächten kein Interesse an gesellschaftlicher Mitbestimmung oder auch für ernste Themen auf. Dabei fallen Sätze wie „keiner guckt halt mehr in die Welt. Alle gucken nur noch aufs Handy“ (C4, Pos. 212). Die interviewten Personen zeichnen also ein eher desinteressiertes Bild der anderen jungen Menschen.

In den herangezogenen Interviews findet sich insgesamt ein Gefühl, in der Gesellschaft mitbestimmen zu können. Zwar werden punktuell z.B. fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder kritisiert, grundsätzlich sehen die interviewten Personen aber ausreichend Räume der Mitbestimmung für junge Menschen. Im Anschluss an das obige Zitat sieht C2 gerade in der Organisation von Pfadfinder:innen ausgeprägte Prinzipien der Mitbestimmung. C4 verdeutlicht am Beispiel ihres lokalen Erinnerungsprojekts und dem Austausch mit einem Sozialarbeiter und dem

Bürgermeister, dass sie ebenfalls eine starke gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeit empfindet. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass diejenigen Personen, die hier sehr positiv auf die allgemeine Möglichkeit der Mitbestimmung in der Gesellschaft blicken, selbst in verschiedenen Formen engagiert sind.<sup>63</sup>

Viele der Interviewpartner:innen, die sich mit gesellschaftspolitischen Fragen befassen, haben eine kritischere Perspektive auf die Möglichkeiten des:der Einzelnen zur gesellschaftlichen Mitbestimmung. Allerdings ist keine der interviewten Personen der Auffassung, junge Menschen könnten gesellschaftlich nicht mitbestimmen oder – ob im Großen oder Kleinen – keine Veränderungen herbeiführen. Einige sind jedoch der Auffassung, dies sei alles andere als leicht für junge Menschen. So finden sich Perspektiven, die dem eigenen Engagement einen sehr begrenzten Einfluss zuschreiben oder stellenweise überrascht sind, wenn das eigene Handeln wirklich einmal gesellschaftlich etwas bewirkt. B1, die sich, wie oben beschrieben, zuvorderst für die Interessen von Transpersonen und Frauen parteipolitisch einsetzt, sieht zwar eine gewisse Form der Mitbestimmung, diese sei jedoch recht eingeschränkt. Sie ist der Auffassung, dass ihre Arbeit „besser als gar nichts“ sei (B1, Pos. 283) und dass ihr parteipolitisches Engagement „schon was bringt“ (B1, Pos. 285). D1, die der Auffassung ist, dass die jüngere Generation oft nicht ernst genommen werde, beschreibt ihre Möglichkeiten der Mitgestaltung durch die Arbeit in einer Gruppe der queeren Community. Der Prozess des Mitwirkens in einer Gruppe, das Veranstalten von Informationsabenden und das Mitorganisieren eines CSD ist für D1 ein wichtiger Prozess: „Das ist halt echt immer schön [...] so bekomme ich halt auch das Gefühl, dass ich halt MITWIRKEN kann und, ähm, dass ich quasi was bewirke“ (D1, Pos. 236).

Vereinzelte Stimmen, wie etwa interviewte Personen, die sich im Kontext Klimaaktivismus engagieren, finden den eigenen Aktivismus teilweise frustrierend. Ähnliche Perspektiven teilen auch junge Menschen, die in der Fachschafts- bzw. Schülervvertretung aktiv sind, da sie dort keine Erfolge erlebt hätten (D9). G3 ist zudem der Auffassung, dass es oft gar nicht um wirkliche Mitbestimmung gehe, da manche, gerade auch institutionalisierte Formen, nicht wirklich darauf abzielen würden: „diese ähm (.) äh vor, also diesen (...) diesen Anschein von, von Mitbestimmung. Also das ist eben, also was ich eben gesagt habe mit irgendwie Jugendrat oder Klassensprecher oder Schülersprecher“ (E6\_G3, Pos. 232).

Bei D1 wird besonders deutlich, dass das Engagement in einer queeren Community – in diesem Falle im ländlichen Raum – alles andere als einfach ist. Viele queere Gruppen würden „tatsächlich im Versteckten quasi arbeiten, dass sie halt nicht quasi mitbekommen werden, weil sie halt wirklich Angst vor Diskriminierung

---

63 Darüber hinaus sind alle drei Co-Forschende in unserem Forschungsprojekt, was sie jedoch nicht bei den von ihnen beschriebenen Möglichkeiten der Mitbestimmung nennen.

dann haben“ (D1, Pos. 276). D1 spricht in dem Kontext davon, dass die eigene queere Gruppe offener organisiert sei. Als jugendliche Person fand sie durch die Mitarbeit an einem CSD Anschluss an die Gruppe. D1 macht an dieser Stelle deutlich, dass es innerhalb der queeren Community unterschiedliche Umgangsformen hinsichtlich der Offenheit in der eigenen Organisation gibt und dies nicht zuletzt von der Einschätzung von Risiken vor Angriffen abhängt. Wie ausgeprägt die reale Gefahr für queere Menschen dennoch ist, macht D1 am dramatischen Beispiel des Mordfalls Malte C. auf dem CSD in Duisburg 2022 deutlich.<sup>64</sup> An dieser Stelle zeigt sich unweigerlich, mit welcher gewaltvoller Homo- und Transfeindlichkeit sich D1 und ihr Umfeld in letzter Zeit auseinandersetzen mussten. Das persönliche Betätigungsfeld hat dabei wesentlichen Einfluss darauf, wie sich die Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitbestimmung für den:die Einzelne:n gestalten.

### **5.3 Über die Frage, wie junge Menschen Diskriminierung erfahren, bewältigen und beschreiben**

Von den Interviewpartner:innen wird vor allem auf der Ebene persönlicher Erfahrungen von zwei Diskriminierungsformen berichtet, zum einen von Rassismus gegen migrantische und migrantisierte Menschen, zum anderen von Sexismus, Trans- und Queerfeindlichkeit. An einigen Interviews zeigt sich das Phänomen der Mehrfachdiskriminierung, die aus unserer forschenden Perspektive intersektional betrachtet wird (Crenshaw 1989; Lutz/Wenning 2001). Laut den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ereignet sich Diskriminierung im nicht-institutionalisierten Alltag, z.B. im Supermarkt und auf der Straße, sowie in institutionellen Settings, u.a. in der Schule oder seitens staatlicher Behörden wie der Polizei. Die physische und psychische Gewalt ist ein Bestandteil der Diskriminierungspraktiken im Alltag, die die jungen queeren Menschen sowie die migrantischen und migrantisierten jungen Menschen erleben müssen. Entsprechend dieser vielfältigen Erfahrungen werden ebenso unterschiedliche Umgangsweisen entwickelt.

In diesem Kapitel wird zunächst auf Erfahrungen von Diskriminierung eingegangen, die die jungen Interviewpartner:innen selber erlebt haben und von denen sie berichten. Ihre Erfahrungen bilden den Ausgangspunkt, um die Systematik der Diskriminierung zu verstehen, die u.a. auf einer Konstruktion von Hierarchisierungen in der Gesellschaft basiert. Mit anderen Worten findet die Auseinandersetzung

---

64 Malte C. war Ordner beim CSD in Duisburg 2022. Er starb nach einem Angriff durch einen jungen Mann, als er CSD-Teilnehmer:innen zu Hilfe kam, die homofeindlich angegriffen wurden. Mehr dazu: [https://www.queer.de/detail.php?article\\_id=44578](https://www.queer.de/detail.php?article_id=44578) [Zugriff 08.07.2024]; <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2023-03/muenster-csd-urteil-attacke-trans-mann> [Zugriff 08.07.2024]; <https://taz.de/Urteil-im-Trans-Mordfall-in-Muenster/!5920327/> [Zugriff 08.07.2024].

mit Rassismus, Sexismus, Trans- und Queerfeindlichkeit bei den Betroffenen – aber auch bei den nicht-direkt Betroffenen (siehe Kapitel 5.3.3) – vor allem durch die Rekonstruktion eigener Erfahrungen statt und nicht durch eine abstrahierende Diskussion, die sich mit Theorien zu Hass und Diskriminierung befasst. Nachdem gezeigt wurde, wie diese Erfahrungen für das weitere Handeln der Betroffenen ausschlaggebend sind, wird im Anschluss die Frage der Bewältigungsstrategien bearbeitet und der Frage nachgegangen, wie die jungen Menschen in den konkreten Situationen reagieren. Schließlich wird darauf eingegangen, wie sich das Verständnis und die Bedeutung von Diskriminierung bei Betroffenen und Nicht-Betroffenen unterscheiden und welche Gemeinsamkeiten herausgestellt werden können.

### 5.3.1 Erfahrungen mit Ausschlussmechanismen und Diskriminierung

Im Datenkorpus teilen alle migrantischen und migrantisierten Menschen rassistische Erfahrungen. Der Interviewte B9 berichtet davon, dass seine Familie als Kurd:innen bereits in ihrem Herkunftsland Syrien strukturelle Diskriminierung erfuhr. Dies sei ihm erst richtig aufgefallen, als er älter wurde. Besonders der Umgang mit der kurdischen Sprache und die Verbote eigener kultureller Praktiken, wie das Feiern kurdischer Feste, seien beispielhafte Erfahrungen dafür und lassen die Systematik hinter der Diskriminierung erkennen (B9, Pos. 44). Mit seiner Ankunft in Deutschland setzten sich diese Erfahrungen als Anfeindungen fort, die er z.B. in der Schule als rassistische Zuschreibungen und Kommentierungen erleben musste:

Die hatten auch viel Angst so, die Deutschen am Anfang. Die haben immer gedacht so, Krieg, Syrien, Bombardierung und so. Die haben mich immer gefragt, ob ich eine Bombe dabei habe und so. Ich habe Bomben so auf Englisch so verstanden so weißt du. Aber ich konnte nichts sagen. Die hatten wirklich so Angst gehabt, achte Klasse. (B9, Pos. 80)

Die Interviewpartnerin A4, die mit ihrer kurdischen Familie aus Syrien kam, berichtet ebenfalls von Anfeindungen in Deutschland. Während B9 vor allem von Situationen berichtet, die ihrem Ausdruck nach als antimuslimischer Rassismus verstanden werden können (Zuschreibung des „Terroristen“), berichtet A4 darüber hinaus von antikurdischem Rassismus, indem sie konkret als Kurdin diskriminiert wurde. So beschreibt sie, wie Menschen „komplett gegen mich waren. Diese Kurden sollen sich/ Also halt so Schimpfwörter gesagt. Was machen die denn hier? Also (.) klar, das habe ich ja auch erlebt“ (A4, Pos. 76). Darüber hinaus berichtet A4 jedoch auch, allgemein mit der Zuschreibung „Ausländer“ diskriminiert worden zu sein. Sie schildert eine Situation in der Schule, wo im Streit zu ihr gesagt wurde, „geh mal Deutsch lernen, Alter. Die Ausländer einfach! Können immer kein Deutsch“

(A4, Pos. 232). Auch der Interviewte B5, der mit seiner Familie als Kind aus Syrien floh, teilt mehrere Erfahrungen mit rassistischen Anfeindungen. Er wurde, als er gemeinsam mit zwei Freunden im Supermarkt war, von einer alten Frau rassistisch beleidigt (B5, Pos. 335). Ergänzend sei die Einschätzung von B3 zitiert, der als Jugendlicher aus Somalia flüchtete und mit Blick auf persönliche Diskriminierungserfahrungen u.a. über die Unwissenheit des Gegenübers spricht:

Du kommst da-. Die k-. Die wissen nicht, was du genau für die Deutschland machst. Die wissen nicht, dass du selbstständig bist. Die wissen nicht, dass du gut bist. Die wissen, dass du nicht äh hier was noch nie Probleme gehabt. Die reden GENAU, was sie wollen. Und sagen: ‚Ja. Ausländer ist Ausländer. Scheiß Ausländer.‘ (B3, Pos. 212)

Die Erfahrungsberichte zeichnen ein breites Spektrum rassistischer Anfeindungen, denen die migrantischen und migrantisierten Interviewten ausgesetzt sind. Ihre Ausführungen in den Interviews beziehen sich vor allem auf rassistische Diskriminierung in alltäglichen Situationen von Schule bis Supermarkt.

Rassismus ist aber nicht die einzige Diskriminierungsform, von der die interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen betroffen sind. Vier Interviewpartner:innen im Analysekorpus verstehen sich als queer und erleben diesbezügliche Anfeindungen und Diskriminierungen, nicht nur in der Schule, sondern auch im außerschulischen Alltag. B1 schildert folgendes Erlebnis: „Und ich radele einfach nur so durch die Innenstadt, um, weiß nicht, irgendwas zu besorgen. Da kommen dann so Sprüche: ‚Ja, schwuler geht es nicht, oder?‘“ (B1, Pos. 345). Es sind verbale, aber auch körperliche Angriffe, mit denen einige der Befragten konfrontiert waren und die sie auch noch für einige Zeit beschäftigten. D1 berichtet in diesem Zusammenhang:

[I]ch komme aus einem Dorf [...] Und, ähm, war halt quasi der erste geoutete Schwule im Dorf. Und wenn ich dann halt auch auf die Straßen gegangen bin, ist halt so, ich habe halt wirklich abwertende Blicke, mir wurde hinterhergeschrien, ich wurde angespuckt, geschlagen, getreten. Also das war/ da war wirklich schon alles dabei. Und, ähm, ich bin froh, dass ich jetzt tatsächlich sagen kann, ich habe es überlebt. (D1, Pos. 308)

Der:die Interviewpartner:in beschreibt das Überstehen der Situation als Überleben und weist dadurch retrospektiv – „jetzt tatsächlich sagen kann“ – nicht nur auf die physische Bedrohung, sondern auf die Intensität der Gewalt, die er:sie erleben musste, hin. Der Vergleich der Narrative von B1 und D1 zeigt, dass Diskriminierung und Gewalt aufgrund der sexuellen Identität sowohl im städtischen Raum als auch

in einem Dorf vorkommen. Der von D1 beschriebene Umstand, „der erste geoutete Schwule im Dorf“ gewesen zu sein, und die damit einhergehenden Erfahrungen psychischer und physischer Gewalt weisen auf eine besondere Intensität hin, ohne hier eine Bestimmung vornehmen zu können, inwiefern sich die Erfahrungen im städtischen und ländlichen Kontext an dieser Stelle unterscheiden.

Im schulischen Kontext machte D1 ebenfalls Diskriminierungserfahrungen aufgrund seiner:ihrer sexuellen Identität: „Und es ist halt traurig, wenn ich dann aus der Klasse rausgehe und weiß, (...) die behandeln mich anders, weil ich halt nicht-binär und schwul bin. Und das sollte halt einfach nicht sein“ (D1, Pos. 212). Der:die Interviewpartner:in macht eine klare Unterscheidung zwischen der eigenen Schulklasse und draußen. Vordergründig scheint die Schulklasse ein geschützter Raum zu sein, was sich jedoch im späteren Gespräch weiter klärt:

In meiner alten Klasse ist es halt so gewesen, wir waren halt nur drei Jungs und ich halt als nicht-binäre Person. (...) Und zu den Jungs habe ich nicht irgendwie gehört, zu den Mädchen habe ich nicht irgendwie gehört, also stand ich halt immer alleine da [...] ich war halt immer so der (...) Alleingänger quasi [...] Und das ist halt/ es ist halt traurig, dass dann halt Menschen, die versuchen sich wirklich einzubringen, dann immer noch so eine Schaufel vor den Kopf bekommen und sagen: ‚Nein, dich wollen wir eigentlich gar nicht hier haben‘. (D1, Pos. 300–304)

Die Nicht-Zugehörigkeit prägte somit die Erfahrungen in der Schule. D1 war „immer alleine da“, „Alleingänger quasi“ und fand keinen Anschluss an eine Gruppe. Dabei ging es aber nicht um simple Gruppenbildungen aufgrund der Interessengebiete der Schüler:innen. Die Gruppen bildeten sich aufgrund der Ausschlussmechanismen, die D1 dann schockartig zum Außenseiter in der Schulklasse machten. Hier kann von einer internen und nicht ausgesprochenen heteronormativen Verständigung ausgegangen werden, da die:der Interviewpartner:in die binäre Geschlechterkonstruktionen erst einmal lokalisiert und seine:ihre nicht-binäre Identität in diesem Verhältnis verortet. Aus dem früheren Zitat lernen wir, dass sich D1 schon während der Schulzeit outete und als Minderjährige:r Diskriminierung und Gewalt erfuhr. Die Eltern, insbesondere der Vater, unterstützten die interviewte Person (D1, Pos. 332), während Freund:innen der Person den Rücken kehrten (D1, Pos. 334). Über Unterstützung von einer behördlichen Stelle, wie z.B. der Schule oder dem Jugendamt, ist in dem Interview keine Rede.

Wie eingangs erwähnt, erzählten einige Interviewpartner:innen auch über ihre Betroffenheit von Mehrfachdiskriminierung. In diesem Zusammenhang kann die Erzählung von E7 betrachtet werden, die:der neurodivers und schwul ist und sich als nicht-binär identifiziert:

dadurch, dass ich halt LGBTQ, also ein Teil von der LGBTQ-Group bin und auch ADHS habe, habe ich Ausgrenzung in dem Sinne ERFAHREN. Einfach, weil es Sachen sind, die, die mich ja als Mensch prägen. Und, äh, dann war ich halt immer das SELTSAME Kind, dann war ich halt immer der schwule Junge. (E7, Pos. 36)

Beides, die Person als „das SELTSAME Kind“ und als „der schwule Junge“ zu bezeichnen, ist miteinander verknüpft, da E7 Ziel dieser Diskriminierungen war und ist. Die Erfahrungen, die die interviewte Person macht, unterscheiden sich in anderer Hinsicht jedoch. So wissen die Eltern der Person zwar davon, dass sich ihr Kind im neurodiversen Spektrum befindet, die sexuelle Orientierung war dagegen kein explizites Thema. Die befragte Person E7 geht jedoch davon aus, dass die Eltern diese „eigentlich schon“ kennen müssten und spricht deshalb von einer „komischen Attention“ in der Beziehung zu den Eltern (E7, Pos. 26). Weitere biographische Elemente sind in diesem Zusammenhang auch aus Sicht der Interviewpartner:in ebenso ausschlaggebend:

Äh, das sind definitiv Diskriminierungen, die ich erfahren habe, ähm. Und ich will da auch keinen Wertpunkt setzen, ob meine mehr angelegt sind oder weniger. Äh, wer/ wertvoll sind. Weil ich immer denke, dass Diskriminierung Diskriminierung ist, äh, egal auf welchem Level. Viele erfahren Schlimmeres oder auf viel mehreren Feldern. Das gebe ich zu. Ähm, aber ich glaube, Diskriminierung ist Diskriminierung und alle Diskriminierungsformen sind schlecht. Äh, und, ja, ich habe es erfahren. ICH DENKE ES, dass meines vielleicht weniger schlimm war, als viele andere. Äh, einfach weil ich auch aus dem privilegierteren Sinn komme. (E7, Pos. 36)

Der Vergleich wird nicht vordergründig auf die Diskriminierungserfahrungen bezogen, die andere Menschen machen, obwohl dies auch eine narrative Komponente der Beschreibung ist. Stattdessen verweist die befragte Person in ihren Schilderungen auf die eigenen Privilegien, beispielsweise, wenn es an einer früheren Stelle im Interview heißt: „Ich bin, glaube ich, auf dem privilegierteren Ende, weil ich eben als Mann geboren wurde, relativ männlich aussehe, ähm, und ich einfach auch einen Haushalt habe, der sehr, äh, SICHER ist. Also auch sicher im finanziellen Sinne“ (E7, Pos. 26). Durch solch eine selbstreflexive Linie verarbeitet die:der Interviewpartner:in eigene Diskriminierungserfahrungen. Auch wenn sich aus einer intersektionalen Betrachtungsweise diese zwei gesellschaftlichen Differenzlinien von Geschlecht und Behinderung kreuzen und sich auf das Leben der:des Interviewpartner:in fördernd, negativ und hindernd auswirken könnten, begegnen

uns zwei weitere biographischen Aspekte, die dem:der Interviewpartner:in zugute kommen: Einer davon ist die Differenzlinie von Klasse, bei der E7 ihr Privileg reflexiv anerkennt, und der andere das Aussehen, das mit dem Geburtsgeschlecht einhergeht (vgl. Lutz/Wenning 2001). Die Erfahrungen von E7 können nicht ohne seine:ihre reflexive Positionierung gelesen und interpretiert werden, die aus den erlebten Mehrfachdiskriminierungen in der Gesellschaft resultiert.

Darüber hinaus finden sich im Sample auch Ausführungen, die auf die prekäre sozioökonomische Situation der eigenen Familie verweisen und diesen Zustand mit der Migrationserfahrung in Verbindung bringen. Insbesondere in einem Gruppeninterview wurde die Thematik aufgegriffen, als über die eigenen Erfahrungen hinaus u.a. die Situation der Elterngeneration von migrantischen und migrantisierten Menschen bzw. People of Color angesprochen wird:

G2: Aber wenn so andere Leute hierherkommen und ich so sehe, die bekommen schon alles ermöglicht, die können sich diese, wie heißt das, Bruder, wie heißt das nochmal. RENTE. Andere bekommen diese Rente. Und dann denke ich mir so: Ey, Digga, mein Vater kam hierher. Der hat so viel gearbeitet, sei es Baustellen, sei es da, sei es da, sei es da. Ich höre auf. Mein Vater hat keine Rente, so. Und deswegen will ich jetzt damit sagen: Andere bekommen die Chance, eine Rente sich aufzubauen. Aber die, die das Krassere durchgestanden haben und die sich das/. Ey, wenn du dir mal gibst, was in so einem Flüchtlingsheim wirklich abgeht, wo ich das mal gehört habe, du hast/, es schlafen gefühlt manchmal auf Matratzen, schlafen auf einer Matratze sieben oder acht Kinder. (B4\_G2, Pos. 147)

Die Eltern von G2 sind in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren vor kriegsrischen Auseinandersetzungen und politischer Gewalt aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland gekommen. Die Fluchterfahrung, die sie machten, trägt G2 als jemand, der in der Bundesrepublik geboren ist, weiter und bringt sie in die Diskussion ein. Nach Meinung des Interviewpartners überkreuzen sich im Leben seines Vaters sozioökonomische Ungleichheitsverhältnisse und Migration. Das wirft auch mit der Betonung des Themas „Rente“ die Frage auf, inwiefern es dem Vater überhaupt möglich gewesen wäre, sozialversichert zu arbeiten. Mit einem weiteren Beispiel aus den Unterkünften für Geflüchtete präzisiert er sein Argument, dass weder bei der Ankunft noch später gleiche Chancen existiert hätten. Hier treten in der Erzählung klar die zwei Differenzlinien von Klasse und *race* hervor; gleichzeitig wird die institutionelle Ebene der Problematik bzw. werden die Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungspraktiken behandelt, die institutionell erzeugt und

ausgeübt werden. In dieser Passage greift der Interviewpartner G2 auf ein früheres Thema zurück, das er und sein Freund (B4) angesprochen hatten:

B4: Also zum Vergleich zu anderen, auch Thema Ukraine ist sehr spannend. Ich finde einfach, es ist so eine abgefuckte Doppelmoral, was sie grade bringen in Deutschland die Politiker. Ich wünsche Krieg niemandem. Mein Herz ist bei den Ukrainern. Aber genauso zu den Afghanen, bei Kurden, bei Arabern. Bei jedem Land, was grade Hungersnot oder Krieg leidet. Aber die sind geflüchtet. Die sind nicht die einzigen, die geflüchtet sind, sage ich mal so. Ich will jetzt/

G2: Das hat einfach mit dem Aussehen was zu tun.

B4: Ich will jetzt niemanden schlecht reden oder sagen verpisst euch so, weißt du? Aber dass jetzt Ukrainer sozusagen/ ich fühle mich wie ein Rassist grade, aber ich bin gar kein Rassist, also weißt du was ich meine? (B4\_G2, Pos. 123–125)

Vor dem Hintergrund dieser früheren Passage aus dem Gespräch wird etwas klarer, was mit „Andere bekommen die Chance“ gemeint ist. Es geht um den unterschiedlichen Status ukrainischer und anderer geflüchteter Menschen. B4, der selbst den Bürgerkrieg in Syrien erlebt hat, bevor er mit seiner Familie das Land verlassen musste, empfindet als Betroffener diese Differenz als ungerecht, betont gleichzeitig die Verantwortung der Politik und macht nicht die ukrainischen Geflüchteten für die Schiefelage verantwortlich.<sup>65</sup> Dennoch reflektiert er am Ende dieser deskriptiven und argumentativen Passage sein Handeln und seine Position kritisch und stellt sich die Frage, ob er eine Linie, also die Grenze zum Rassismus überschritten habe.

Junge Menschen erfahren auf unterschiedlichen Ebenen, im Alltag oder in Institutionen, Diskriminierung, Rassismus, Sexismus und Queerfeindlichkeit. Die jungen Menschen, die uns vertrauten und mit uns sprachen, stellten allein durch ihre Narrative über Diskriminierungserfahrungen ihre Handlungsmacht her. Nicht nur bei den letzten beiden Beispielen, die von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind, sondern auch bei anderen Interviews begegneten uns Reflexionsmomente und

---

<sup>65</sup> Während der Erstellung dieses Buches tagte im Juni 2024 die Innenministerkonferenz. Ein expliziter Diskussionspunkt sollte dabei der Status der ukrainischen Geflüchteten sein, die Bürgergeld beziehen konnten. Viele Landesinnenminister fordern einen Wechsel dieses Kurses, u.a. mit der Begründung der Ungleichbehandlung der Gruppen von Geflüchteten (<https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/buergergeld-ukraine-fluechtlinge-100.html> [Zugriff 21.06.2024]). Ziel war dabei jedoch nicht eine allgemeine Verbesserung, sondern die weitere Einschränkung. Dementsprechend unterscheidet sich die gegenwärtige Debatte von der Positionierung von B4 und G2.

darauf gründende Bewältigungsstrategien. Das legt die aktive Akteur:innenschaft der jungen Teilnehmenden der Studie dar.

### 5.3.2 Bewältigungsstrategien der von Diskriminierung und Gewalt betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Diskriminierung bringt verschiedene Bewältigungsstrategien hervor, die sich in ihren Merkmalen unterscheiden können, u.a. im Hinblick auf die Fragen: Wer ist Täter:in und wer Betroffene:r? Wie, aufgrund welcher Motivlage und wie lange findet Diskriminierung statt? Dabei können der soziale Status der beteiligten Akteur:innen, ihre operationalisierte oder nicht-operationalisierte Handlungsmacht oder frühere Erfahrungen mit Ausgrenzung generell oder mit einer spezifischen Diskriminierungsform eine Rolle spielen. Dennoch gibt es in unserem Material sich überschneidende Muster, die Auskunft über Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang geben können. Mehrere Interviewte versuchen in erster Linie, der jeweiligen Situation, in der sie Diskriminierung erfahren haben, künftig aus dem Weg zu gehen. Beispielsweise berichtet die queere Person B1, dass sie mittlerweile „bewusst diese Orte“ meide, „wo mich halt Menschen meinen irgendwie dumm anmachen zu müssen, weil äh/ Mindert jetzt nicht meine Lebensqualität, wenn ich diesen Orten fernbleibe“ (B1, Pos. 341). Nicht nur von queeren Menschen finden sich solche Aussagen. B9, der von rassistischen Vorfällen im Fußballverein berichtet, schildert seine Bemühungen, nicht negativ aufzufallen. Deshalb versuche er, schnell die deutsche Sprache zu lernen sowie auf rassistische Situationen nicht einzugehen. Ähnliche Aspekte finden sich im Interview mit B3 in folgender Passage:

Wenn ich jetzt, okay, hier fremde äh Staat oder fremde äh Länder, lebe ich. Dass bei mir was erste ist: Ich muss die Kultur lernen. Zweitens, ich muss die Sprache kämpfen. Drittens muss ich die Leute kontaktieren oder die Leute, die hier integrieren. Das ist alles im hier im Kopf, ja? Da kann es auch, weil ich ein Junge bin-. Ich kann das auch schneller mit dem Leute umgehen, ja? Aber was die Scheiße ist: Die Leute, die ich umgehen, die MÜSSEN mir verstehen. [...] Wie ich gesagt habe: Ich arbeite, ich mache, alles mit meine Sache. Alles men-. Ich habe ich hier in XXX [eine Kleinstadt]. Die Polizei, die können, wann die mich auch suchen-. Die können auch mir GAR nichts finden. Überall hier in Deutschland. Und ich habe auch noch nie ehrlich was gemacht, ja. Aber die Leute, die weiß nicht. Die fragen: ‚Was machst du?‘ Obwohl die nicht eure arbeiten ist. ‚Was machst du? Warum bist du hier in Deutschland?‘ (B3, Pos. 218–220)

Die Wege der Integration stellt B3 als Komponenten einer Bewältigungsstrategie dar. Er muss erst auf der sprachlichen und kommunikativen Ebene verstehen, dass er Anfeindungen erlebt und rassistisch behandelt wird (vgl. Hilgers/Voßberg 2024). Wie kann er sonst eine Position beziehen, sich und eventuell andere in der Situation schützen oder sich davon distanzieren? Gleichzeitig scheint diese auf Integration basierende Strategie eine Kehrseite der Strategie selbst ans Tageslicht zu bringen: Je mehr sich B3 integriert und je besser er die sprachlichen und kulturellen Elemente versteht, desto klarer wird eventuell, dass Integration nicht die Lösung für Rassismus in der Gesellschaft ist, da er dann auch die Intention von Fragen, wie und warum er in Deutschland sei, versteht.

Der persönliche Schutz, die Wahrung ihrer Unversehrtheit spielt im Handeln diskriminierter Menschen eine wesentliche Rolle. Dies prägt ihre Verhaltensweisen und das situative Handeln. Demnach beschreibt die queere Interviewte E4:

Also, ich bin, wie gesagt, xxx (u18) und ich habe nicht das Bedürfnis, mich mit xxx (u18), als nicht so starke Person, gegenüber so einem 40-Jährigen, der da meint vorm [Bahnhof] randalieren zu müssen. Der wahrscheinlich auch schon das ein oder andere Bierchen getankt hatte/ Muss ich mich jetzt nicht gegen auflehnen. Also da ignorieren und weitergehen. Oder wenn das halt von Menschen kam, wo ich wusste, die reagieren jetzt nicht irgendwie handgreiflich oder whatever. Dann schon so: ‚Wie kommst du auf so einen BULLSHIT?‘ (E4, Pos. 74)

Ähnlich erzählt ein anderer Interviewter davon, wie er rassistische Anfeindungen in seiner Kleinstadt erlebt, auf diese jedoch nicht einzugehen versucht. Er versuche sich stattdessen „erstmal zu beruhigen, den Typen erstmal zu ignorieren, solange er mich nicht anfasst“ (B5, Pos. 333). Die von Diskriminierung betroffenen jungen Menschen gehen mit einem gewissen Erfahrungswissen in Situationen hinein und wägen sehr deutlich ab, wie sie sich in der jeweiligen Situation verhalten sollen, damit sie insbesondere ohne körperlichen Schaden aus ihr herauskommen. Auf Grundlage ihrer Erfahrungen erlangen sie Handlungsmacht und gestalten die Situation selbst mit, indem sie sie beruhigen. In den Interviews mit von Rassismus betroffenen jungen Menschen geht es u.a. darum, durch das Erlernen der Sprache nicht mehr so stark rassistisch angegangen zu werden. Es werden nicht nur Umgangsformen beschrieben, die einen selbst schützen oder dem Einzelnen jeweils dabei helfen die schwierige Situation zu bewältigen, in die sie durch ihr Aussehen, z.B. die Hautfarbe, äußerliche Zuschreibungen und Diskriminierungen versetzt werden. Der oben beschriebene Fall von B5, der seinen Eltern nichts von den Rassismuserfahrungen erzählt, denen er ausgesetzt ist, zeigt schließlich auch, wie die eigenen Eltern vor Sorge und der Angst, gefährdet zu sein, geschützt werden. Dies

begründet B5 damit, dass seine Eltern mit Anfang 50 nicht „nochmal halt äh in anderes Land reisen wollen. Deshalb versuche ich es immer zu verschönern vor denen. Heute war voll schön habe Leute getroffen“ (B5, Pos. 341). Die Welten, in denen er lebt, also den Alltag mit seinen Freund:innen und den Alltag mit seinen Eltern, hält er voneinander getrennt. B5 entwickelt dabei eine „schützende Bewältigung“, um andere Personen vor der Belastung des Rassismus zu bewahren, wie die Sozialarbeiterin und -wissenschaftlerin Araththy Logeswaran (2022: 134) schreibt. Im Fall dieses Interviewpartners betrifft der Schutz seine Eltern, die bei dem Vorfall nicht dabei waren. Schließlich hat er das Bedürfnis bzw. den Anspruch, die Eltern, die bereits durch ihre Migrations- und Fluchterfahrungen möglicherweise herausgefordert sind, nicht weiter zu belasten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit wir die Rolle der Familie als mögliche Unterstützerin angesichts der Migrations-, Flucht- und damit verknüpften Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen selbst neu denken und rekonstruieren müssen.

Der Umgang mit diskriminierenden Erfahrungen kann sich für die jungen Menschen verändern. A4, die vor einigen Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland kam, beschreibt beispielsweise, dass sie in früheren Situationen traurig war, wenn ihre Mitschüler:innen sie wegen ihrer Sprachkenntnisse auslachten. Einmal verließ sie deshalb sogar das Schulgelände, um der Situation zu entfliehen. Heute hingegen konfrontiert sie die Menschen selbstbewusst und bietet Paroli: „Ja, lern doch erstmal Kurdisch und Arabisch. Und (lachend) Englisch. Und jetzt habe ich noch Französisch im Abitur. Und dann sage ich: Kenn erstmal diese Sprachen und dann komm, korrigier (lachend) mich“ (A4, Pos. 267). Ihre proaktive Positionierung bzw. ihr Widersprechen – die nach den Sozialwissenschaftlerinnen Schahrzad Farrokhzad und Birgit Jagusch (2024: 232–234) unter „laute‘ Handlungs- und Bewältigungsmuster“ eingeordnet werden können – entwickelten sich in einem Prozess, in dem A4 erst andere Bewältigungsstrategien, z.B. die Interaktion zu verlassen, ausprobierte. Erst später konnte sie ihre Handlungsmacht öffentlich machen, die Täter:innen kritisieren und das diskriminierende und rassistische Verhalten von sich weisen.

In dem Interview mit der queeren Person E8 werden ähnliche Erfahrungen behandelt. Bei ihr wird besonders deutlich, dass sie erst mit der Zeit lernen musste, wie sie mit Anfeindungen umgeht:

Also, ähm, früher, muss ich sagen, ähm, als ich noch jünger war, habe ich das so hingenommen. Weil ich irgendwie, ja, nicht wusste, wie ich damit umgehen soll. Und so Role Models haben mir auch gefehlt. Muss ich auch ehrlich sagen. Dass ich, äh, für mich selber so einstehen DARF und KANN auch. Aber jetzt, ähm, ja, würde ich sogar aufstehen, was dagegen sagen, mich wehren und kriege dafür auf jeden Fall Unterstützung von,

### 5.3 Über die Frage, wie junge Menschen Diskriminierung erfahren, bewältigen und beschreiben

von meiner Familie, von meinen Freunden, die, ähm, ja dann komplett auf meiner Seite stehen. (E8, Pos. 90)

Für viele der jungen Menschen, die von Rassismus und Queerfeindlichkeit betroffen sind, ist das eigene Umfeld, beispielsweise die engsten Freund:innen, ein zentraler Faktor zur Bewältigung der belastenden gewaltvollen Situationen. Viele der Interviewpartner:innen beschreiben, wie ihnen das unmittelbare Umfeld – oftmals selbst von Diskriminierung Betroffene – unterstützend zur Seite steht. Ein von Rassismus betroffener Interviewter, von dem weiter oben geschildert wurde, wie er im Supermarkt rassistisch angegangen wurde und solche Ereignisse nicht seinen Eltern mitteilen wollte, erzählt auch, dass zwei Freunde ihn in der Situation unterstützten und darin bestärkten, dass das Verhalten der Täterin so nicht in Ordnung war:

Da war auch eine alte Frau und sie meinte auch mich zu beleidigen. Und da war ein Kumpel von mir, der hieß XXX und der andere hieß XXX. Und die standen beide zu mir so, dass sie so etwas nicht sagen darf und so weiter. Ja. (B5, Pos. 335)

Bei einzelnen Interviewpartner:innen überschneidet sich ihr Freund:innenkreis mit politisch und sozial aktivistischen Gruppen, deren Teil sie sind. Dies lässt sich in den Interviews bei queeren Kontexten beobachten, denen eine besondere Bedeutung für die Bewältigung von Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen zugeschrieben wird. „Mein Freundeskreis unterstützt mich da auch schon bei ähm/ Ja, die xxx (Gruppe), in der ich bin, da/ Das ist auch so ein/ (.) auch so als Safe Space, gedacht für marginalisierte Gruppen“, so B1 (Pos. 349). E7 berichtet ebenfalls davon, Halt in der queeren Community zu finden. Die jeweiligen Communitys, in denen sich die Interviewpartner:innen bewegen, werden gerade mit Blick auf diskriminierende Erfahrungen als besonders bedeutsam herausgestellt.

Es zeigt sich bis hierhin, dass junge Menschen, die mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Feindschaft in der Gesellschaft konfrontiert sind, Umgangsformen und Bewältigungsstrategien entwickeln bzw. geradezu gezwungen sind diese zu entwickeln, um sich selbst zu schützen. Diese Strategien funktionieren auch als eine Art Orientierung für zukünftige Erfahrungen, die die Interviewpartner:innen machen. Bei Interviewpartner:innen, die Rassismus, Queer- und Transfeindlichkeit erfahren, konnten wir ähnliche Bewältigungsstrategien feststellen. Viele der jungen Menschen betonten dabei die Bedeutung der eigenen Community, Peergroup und des Freundeskreises beim Bewältigen solcher Situationen (vgl. Farrokhzad/Jagusch 2024: 238f.).

### 5.3.3 Perspektiven auf Diskriminierung

Im Folgenden werden nicht mehr explizit und ausschließlich die Sichtweisen der betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Diskriminierung rekonstruiert. Das Spektrum wird durch die Frage erweitert, wie sich junge Menschen generell aufgrund ihres eigenen Erfahrungswissens ins Verhältnis zu Diskriminierung setzen.

A4, die, wie oben bereits beschrieben, selbst von anti-kurdischem Rassismus betroffen ist, reichert ihre eigenen Erfahrungen mit Alltagsbeobachtungen an und erhält dadurch ein vielschichtiges Bild von Diskriminierung. Sie berichtet von einer Situation, in der eine Person auf offener Straße rassistisch beschimpft und beleidigt wurde (A4, Pos. 76), und leitet für sich daraus ab, dass auch andere marginalisierte Gruppen spezifische Formen von Diskriminierung erfahren. Ein anderes Beispiel, das sie anführt, um zu verdeutlichen, dass sie Verständnis für von Diskriminierung betroffene Personen hat, stammt aus dem Kontext Schule. Hier habe eine von Rassismus betroffene befreundete Person weinend den Schulunterricht verlassen und in der Pause davon erzählt, dass im Unterricht auf rassistische Weise gesprochen werde (A4, Pos. 273). A4 berichtet, dass sie die Schilderungen der Freundin sehr traurig gemacht habe, eben weil sie „zu 100 Prozent [wisse], dass diese Person sich nicht gut fühlt“ (A4, Pos. 221). A4 legt ihrem Verständnis von Diskriminierung also Erfahrungswissen zugrunde und beruft sich einerseits auf Situationen, in denen sie selbst Diskriminierung erfahren hat, und andererseits auf Situationen, in denen andere diskriminiert wurden und sie indirekt durch Erzählungen oder Beobachtungen davon betroffen wurde (vgl. DeZIM 2022: 33–36). Sie sieht die Gemeinsamkeiten in diesen Erlebnissen und kann dadurch Anteilnahme zeigen.

Damit vergleichbar sind die Schilderungen von E7, die selbst Queerfeindlichkeit erlebt. Die:der Interviewpartner:in erklärt, dass es andere Gruppen gebe, die möglicherweise schlimmere Formen von Ausgrenzung erfahren, kommt aber zu dem Schluss: „Diskriminierung ist Diskriminierung und alle Diskriminierungsformen sind schlecht“ (E7, Pos. 36). Neben der Expertise, die für die Bewältigung nötig ist, bildet die Betroffenheit von Diskriminierung auch eine gewisse Vergleichsbasis, die von den Interviewpartner:innen z.B. nach einer Ko-Betroffenheit (DeZIM 2022: 30f.) herangezogen und operationalisiert wird.

Anders als die geschilderten Fälle, die über persönliche Erfahrungen und alltägliche Beobachtungen sprechen, um ihr Verständnis von Diskriminierung zu beschreiben, hat A3 keine vergleichbaren Erfahrungen von Ausgrenzung erlebt. Stattdessen beschreibt A3, in der Kindheit und frühen Jugend selbst rassistische Narrative verinnerlicht zu haben, die sich in einer Angst vor muslimisch gelesenen Menschen zeigten. A3 erinnert sich daran, aufgrund dieser Angst andere Mitschüler:innen ausgeschlossen zu haben. Die interviewte Person kann die früheren rassistischen Denkweisen heute als solche benennen und habe diese in einem Prozess

der kritischen Selbstreflexion bearbeitet (A3, Pos. 162). Auf der Grundlage dieser biographischen Elemente setzt sich A3 mit Diskriminierung auseinander und behandelt so die Frage, was das mit der eigenen Person zu tun habe:

Weil ich glaube jeder ist irgendwo/ hat irgendwo rassistische Züge. Jeder hat irgendwo antisemitische Denkmuster. Aber es kommt ja da drauf an, diese zu hinter/ reflektieren. Und ich glaube, wenn man (.) sich dieser Gefahr/ dieser Gefahr davon nicht erinnert, die sie ja schon, wenn sie äh nach oben/ also wenn sie gerade eine gewaltsame Form annimmt, ja schon historisch getan hat. Ich glaube, (.) dann lehnen sich Menschen zurück und tun es nicht. Also und reflektieren sich nicht. (A3, Pos. 144)

Dieses selbstreflexive Moment findet sich nur selten in den Interviews mit Personen ohne Migrationserfahrung. Bei mehreren Interviews wird zwar Diskriminierung als Problem beschrieben, die eigene Position wird jedoch nicht im Verhältnis zu den erkannten gesellschaftlichen Diskriminierungspraktiken reflektiert. Es wird nicht ausgeführt, dass interviewte Personen selbst Formen der Diskriminierung verinnerlicht und reproduziert haben. Diese fehlende Selbstreflexion erschwert es manchen Personen auch, Diskriminierung in ihrer Systematik zu verstehen. Sie wird von ihnen stattdessen als situatives Ereignis beschrieben.

Auch B6 spricht von persönlichen Erfahrungen von Ausgrenzung im Schulkontext, die dann mit den Erfahrungen der von Rassismus betroffenen Freund:innen in Beziehung gesetzt werden:

Aber äh, ich meine, Rassismus an für sich war mein ganzes Leben ein großes Thema. Wie ich eben schon gesagt habe, in der Schule, da kommt ein kleiner Pisser zu mir und sagt, Volksverräter. So. Woher die Kraft? Äh, das war natürlich krass für mich. Und ich selber habe das äh, ich habe/, ich als Deutscher habe tatsächlich Rassismus erfahren. Weil ich immer so dargestellt wurde, weil, weil ich mit Ausländern unterwegs war. Und ich habe bei meinen Freunden mitbekommen, wie die behandelt werden von Deutschen. Das war sehr DRAMATISCH damals. Muss, muss ich ehrlich sagen. Ich habe ein paar schwarze Freunde. Die habe ich mal gefragt so, tatsächlich, Gott sei Dank, ist das Feedback da so äh, (.) die sind gefühlt noch nie mit Rassismus in Kontakt gekommen. Sind aber auch noch nicht lange in Deutschland teilweise. Aber so die äh, die Leute die wirklich hier geboren sind. Und Türken, Russen, äh, ich weiß nicht was auch immer. Da ist viel, viel, viel passiert. Vor allem in der Kindheit. (B6, Pos. 304)

B6 wurde von anderen Schüler:innen als „Volksverräter“ (B6, Pos. 116) beschimpft, weil er:sie mit migrantisierten Mitschüler:innen befreundet war. Diese Zuschreibung wertet B6 als rassistische Erfahrung und fügt hinzu, dass das, was seine Freund:innen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft erfahren mussten, „sehr DRAMATISCH“ (B6, Pos. 304) gewesen sei. In Gesprächen mit befreundeten Personen tauscht sich B6 zudem über deren Rassismuserfahrungen aus (B6, Pos. 304). Bei diesem Interviewpartner zeigt sich durch die Verbundenheit mit seinen Freund:innengruppen, die sich migrantisch identifizieren oder migrantisiert werden, eine affektive Ko-Betroffenheit von Rassismus (vgl. DeZIM 2022: 36–38) sowie die Betroffenheit von einem Ausschlussmechanismus, der von Rassismus (Stichwort: „Volksverräter“) erzeugt wird.

Eine andere Interviewpartnerin berichtet, dass sie selbst nie Ausgrenzung erfahren habe, und erklärt dies damit, behütet und in einem stabilen sozialen Netz aufgewachsen zu sein. Außerdem habe sie „immer versucht, andere Menschen anzusprechen und offen gegenüber allem zu sein“ (C4, Pos. 226). Ähnlich wie andere Interviewte schildert aber auch C4, eine rassistische Situation im Alltag miterlebt zu haben. Gemeinsam mit Freund:innen, darunter auch eine Person of Color, habe sie die lokale Kneipe besucht. Sie berichtet, dass es dabei zu rassifizierenden Kommentaren von anwesenden älteren Besucher:innen gegenüber ihrer Begleitung gekommen sei (C4, Pos. 242). Sie kritisiert das Verhalten der älteren Anwesenden in der Kneipe, schließt an diese Erzählung zugleich jedoch an, dass Menschen auch bereits aufgrund von Kleinigkeiten Diskriminierung erfahren würden. Mit der Thematisierung rassistischer Zustände in ihrer Ortschaft geht zugleich eine Relativierung dieser einher, indem sie andere Situationen ergänzt, die sie ebenfalls als diskriminierend deutet, wie z.B., „weil sie im Nachbardorf wohnen“ (C4, Pos. 246). Hier kommt also ein diffuses Verständnis von Diskriminierung zum Ausdruck, das die rassistischen Situationen banalisiert; ebenso aber könnte es sich um eine Strategie der Entlastung handeln, um die Situation in der Ortschaft, der sich die Person zugehörig fühlt, zu entschärfen.

Der Interviewte C3 verdeutlicht in seinen Ausführungen, dass seine „Inakzeptanz gegenüber Rassismus, Sexismus“ vor allem darauf basiere, „weil Leute mir erzählt haben, wie sie das selbst erlebt haben“ (C3, Pos. 175). Er macht an dieser Stelle deutlich, dass er Diskriminierung in der Gesellschaft ablehnt und durch die persönlichen Erfahrungen seines Umfeldes, also die Berichte von Diskriminierungen sensibilisiert wurde. Zugleich merkt er jedoch an: Wenn „mir Leute in einem ähnlichen Zeitraum erzählt [hätten], dass ihnen irgendein Dunkelhäutiger etwas gestohlen hätte, dann hätte ich vielleicht jetzt anders gedacht“ (C3, Pos. 175). Dieser irritierend anmutende Vergleich macht zunächst deutlich, dass die Person individuelle Erfahrungswerte als besonders prägend erachtet. Lernprozesse können für ihn nicht jenseits eines solchen Austauschs und von persönlichen Erlebnissen

stattfinden. Dabei wird aber die hierarchisierende Systematik der Diskriminierung außer Acht gelassen und eine kritische Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Diskriminierung unmöglich gemacht. Dies wird gerade bei der hier zitierten Äußerung über das Stehlen und der damit verknüpften Ver-Änderung – „irgend-ein Dunkelhäutiger“ – besonders deutlich. Diese Ansicht steht diametral der oben beschriebenen Position von A3 gegenüber, der einen Lernprozess durchläuft und sich selbstkritisch ins Verhältnis zu Diskriminierung setzt. Den Ausführungen von C3 liegt dagegen eine Perspektive zugrunde, die sich selbst lediglich als Ergebnis der Umstände versteht und damit die Möglichkeit selbstreflexiven Handelns nicht in Betracht zieht.

Auch in weiteren Interviews mit Menschen mit dominanzkultureller Zugehörigkeit (vgl. Rommelspacher 1995) wird die Erfahrungsebene des Umfelds angeführt, um Diskriminierung zu thematisieren. E6, die selbst weiblich ist, führt aus, sie „kenne eigentlich niemanden ähm, der weiblich gelesen ist, der jetzt sagt, (.) ich hatte noch nie eine unangenehme Erfahrung aufgrund meines Geschlechts“ (E6\_G3, Pos. 270). Aber auch mit Blick auf andere Diskriminierungsformen wie Homophobie, die sie selbst nicht erfährt, wird auf die Erfahrungsebene des Umfelds rekurriert:

alleine schon in der Schule ähm, was dann teilweise über homosexuelle Mitschüler gesagt wird, also das sind schon sehr/ Also, zum Beispiel, ähm (.) hat einer aus meiner Stufe gesagt, (.) dass sie sich umbringen würde, falls eine homosexuelle Person in ihrem Jahrgang wäre (..) und das ist der Fall und sie lebt noch. Aber äh (lacht) also auf jeden Fall so abgefuckte Sachen und halt (.) eigentlich das ganze ABC von [...] transphoben und homophoben Aussagen [...] Ich kenne auch Personen, die aufgrund, also auch ihres Kleidungsstils, das ist ja auch eine Form von Diskriminierung quasi [...] sie auf irgendeine Art und Weise (.) äh, halt auch schon verprügelt wurden oder so [...] (E6\_G3, Pos. 270)

E6 hat selbst sexistische Anfeindungen erlebt und führt andere Diskriminierungsformen an, mit denen ihr Umfeld Erfahrungen gemacht hat, ähnlich wie bei den anderen Interviewpartner:innen, deren Narrative oben behandelt wurden. Ein Sich-ins-Verhältnis-Setzen bzw. eine Reflexion darüber, inwiefern man selbst Diskriminierungsformen verinnerlicht hat, findet sich in den teils umfassenden Ausführungen zu Diskriminierung jedoch nicht. Eine indirekte Betroffenheit auf Basis von Berichten ist hingegen bei denjenigen, die der dominanzkulturellen Gesellschaft angehören, weit verbreitet. So heißt es an anderer Stelle:

Und dann gibt es halt Gruppen von Personen, die halt (.) einfach Arschlöcher sind und die halt andere Personen dann aufgrund von, wie gesagt,

Sachen, die sie nicht beeinflussen kann, halt diskriminieren aufgrund von Behinderung, (.) Aussehen, Sexualität, Herkunft und äh ja, da kriegt man das schon klar mit. Also sobald eine Person nicht in den also äh den gesellschaftlichen Normen der Täter:innen denn halt entspricht, das dann halt ähm so Sachen wie Mobbing und all so was anfangen. (E6\_G3, Pos. 266)

Auffällig ist hier, dass Rassismus und Sexismus externalisiert werden, indem sie einer unbestimmten Gruppe von „Arschlöchern“ zugeschrieben werden. Dabei kommt es an dieser Stelle nicht zu einem selbstreflexiven Moment, wie beispielsweise bei der befragten Person A3, die durch die Betrachtung diskriminierender Strukturen innerhalb der Gesellschaft die eigenen verinnerlichten rassistischen und antisemitischen Denkstrukturen hinterfragt.

## 5.4 Resümee

Das vorliegende Kapitel liefert Einblicke in das qualitative Material, das im Rahmen des Projekts von den akademisch Forschenden additiv zu den Materialien aus der partizipativen Forschung erhoben wurde. Dies geschah in der Absicht, die Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielseitiger zu diskutieren und zu rekonstruieren. Dabei stellten sich in der Dichte der Interviews drei Themenschwerpunkte heraus: die Aushandlungsprozesse um Geschichte bzw. die Erinnerungspraktiken, die die jungen Menschen selbst gestalten oder z.B. in ihren Familien erleben; die Bedeutung des Jugendengagements, das sie in unterschiedlichen Kontexten und Formen praktizieren; die gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart im Hinblick auf Diskriminierung, darunter Rassismus, Sexismus, Trans- und Queerfeindlichkeit, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigen bzw. erleben.

Aufgrund des Materials ließen sich die Prozesse des Erinnerns zum einen als Deutungsprozesse (*meaning making*) auf individueller Ebene interpretieren. Diese individuellen Praktiken können allerdings nicht isoliert von gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet werden. Die Narrative der Studienteilnehmenden wiesen darauf hin, dass es die Erinnerungen sind, die als Interaktionsmomente zwischen Individuum und Gesellschaft zur Verortung anregen. Diese beziehen sich auf die unterschiedlichen kollektiven Referenzrahmen, die den Blick auf die Geschichte und den Umgang mit den gegenwärtigen Umständen prägen. Die Familiennarrative erscheinen – ebenso wie die Kritik an und die Ambivalenzen in ihnen – als Teil dieser Deutungsprozesse. Insbesondere fällt hier auf, dass für einige der interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Geschichte stark mit der Vorstellung verknüpft ist, aus dieser zu lernen. Die Gegenwart manifestiert sich in diesem Lernen.

Mit Blick auf die Bedeutung von Engagement wird vor allem deutlich, dass junge Menschen durch ihre freiwilligen Aktivitäten positive Erfahrungen machen, die für ihre politische Positionierung gesellschaftlichen Fragen gegenüber prägend sind. Zu ihrer Erfahrungswelt in Bezug auf Engagement gehört aber auch Frustration, wenn sie z.B. durch ihre Aktivitäten keine Veränderungen oder Fortschritte erreichen könnten, die sie grundsätzlich angestrebt hätten. Hier ist es wichtig zu beachten, dass sich nur wenige Interviewpartner:innen im Rahmen ihres gesellschaftlichen Engagements explizit mit Themenfeldern der Geschichte und Erinnerung beschäftigen. Die Ausführungen zeigen, dass einige Selbstwirksamkeit erfahren und durch ihr Engagement mit anderen in Austausch kommen, denen es ähnlich geht. Es wird von einer Verbundenheit gesprochen und positiv betont, dass man sich gemeinsam Gehör verschaffen würde. Dadurch werden neue Bezugsgruppen gebildet. Darüber hinaus zeigt sich gerade bei den jungen Menschen, die sich einer marginalisierten Community zugehörig fühlen, dass sie neue Menschen kennenlernen und durch politisches Engagement bzw. Aktivismus ein persönliches Wachstum erfahren. Bei Fragen zur Diskriminierungsbewältigung begegnet uns dies ebenfalls. Mehrere Interviewpartner:innen berichten, dass sie durch ihre freiwillige Tätigkeit ein Gefühl der gesellschaftlichen Mitbestimmung erleben. Einige sind zugleich der Auffassung, dass diese Form der Mitbestimmung und Mitgestaltung jedoch schwer ist und sie nicht zuletzt mit sozialen Kämpfen einhergeht. Dies ist vor allem Interviewpartner:innen bekannt, die in ihrem Alltag Betroffenheitserfahrungen gemacht haben: durch Ausgrenzung als Teil der LGBTQIA+-Community oder auch im Kampf gegen Rassismus und rechte Ideologien oder aber durch eine generationale Betroffenheit von den Auswirkungen des Klimawandels. Hier zeigen sich im Datenmaterial Parallelen zwischen Interviewpartner:innen mit verschiedenen Betroffenheiten. Aber auch wenn hier diese Parallelen mit Blick auf das Verständnis gesellschaftlicher Mitbestimmung betont werden, gilt es zu beachten, dass die den Diskriminierungspraktiken zugrunde liegenden Ideologien der Ungleichwertigkeit (vgl. Küpper 2016) spezifische Charakteristika aufweisen, weshalb die Betroffenheiten nicht gleichgesetzt werden sollen.

Die Perspektiven auf Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen variieren bei den interviewten jungen Menschen; sie weisen daher ein sehr breites Verständnis von Diskriminierung auf. Die Interviewpartner:innen, die von Rassismus, Sexismus, Trans- oder Queerfeindlichkeit betroffen sind und diese in den Gesprächen mit uns thematisieren und ihre Erfahrungen beschreiben, sind mit Bezug auf ihr biographisches Wissen in der Lage, die jeweiligen Feindschaften und Mehrfachdiskriminierungen zu abstrahieren, die Phänomene gesellschaftskritisch zu behandeln und diese Umgangsweise teilweise auf weitere Diskriminierungsformen zu übertragen (Stichwort: Sich-ins-Verhältnis-setzen). Ein reflexives Verhalten ist ebenfalls ein signifikantes Merkmal bei Betroffenen, mit denen sie ihre

Bewältigungsstrategien für die zukünftigen Diskriminierungsfälle, die im Alltag oder in institutionellen Kontexten auf sie zukommen, erarbeiten. Unter den Interviewpartner:innen, die selbst nicht diskriminiert wurden, findet sich lediglich eine Person, die sich im Interview deutlich ins Verhältnis zu Diskriminierungspraktiken der Gesellschaft setzt. Diese versucht, den eigenen verinnerlichten Rassismus, den sie an einem Beispiel auch expliziert, zu reflektieren. Auch andere interviewte Personen äußern Selbstpositionierungen gegen Diskriminierung und Ausgrenzung. Sie reflektieren jedoch nicht, welche Rolle sie selbst dabei innehaben. Durch die Ausblendung der eigenen Position im Geflecht von Diskriminierungen wird Diskriminierung weniger als gesellschaftliches Strukturelement denn als individuelle Praktik betrachtet. Die Aushandlungen über politisch und sozial Vergangenes und der Umgang mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Problematiken wie Diskriminierung werden unter Bezug auf biographische Erfahrungen und das Wissen der jungen Menschen organisiert und gestaltet. Die jugendlichen Erinnerungspraktiken umfassen dementsprechend mehr als eine historiographische Beschäftigung mit bestimmten Ereignissen und Zeiten. Sie weiten sich durch die Interaktionsräume mit Familienmitgliedern sowie Peergroups und ihren Narrativen, das freiwillige Engagement zur Neugestaltung von Gegenwart und Zukunft und die kritische – teils aber nicht selbstkritische – Positionierung gegenüber Hass, Diskriminierung und Gewalt aus. Im folgenden Kapitel werden einige diese Punkte unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der partizipativen Forschung vertiefend diskutiert.

## 6 Über Erinnerungspraktiken, Methodenpluralität und Forschungsprozesse. Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss an die bisherigen Überlegungen zur Rekonstruktion der Mikroprojekte und der Interviews mit jungen Menschen sollen im folgenden Teil des Buchs die Ergebnisse diskutiert werden. Es werden sowohl das vielfältige empirische Datenmaterial, u.a. ethnographische Protokolle, Interviews und Daten aus dem Setting partizipativer Forschung, als auch die theoretischen und methodologischen Debatten in den Blick genommen. Unsere Ergebnisse zum Forschungsgegenstand der Erinnerungspraktiken in Verbindung mit Jugendarbeit und Ansätzen partizipativer Forschung sollen fusioniert und die bisherige Diskussion soll fortgesetzt werden. Hierauf bauen unsere Argumente bezüglich der Erinnerungspraktiken, die die jungen Menschen zeigen, mitentwickeln, erleben, produzieren und reproduzieren, und unsere methodisch-methodologischen Reflexionen auf.<sup>66</sup>

Angelehnt an diese Herangehensweise wird im ersten Unterkapitel das Themenfeld der jugendlichen Erinnerungspraktiken diskutiert, die sich spezifisch als soziale Praktiken u.a. für die Verortung eigener Erfahrungen entfalten. Dieses Kapitel fokussiert anschließend Fragen des normativen Erinnerns, wie es von Policies reproduziert wird, und die Auseinandersetzung mit Familienbiographien und -narrativen, die sich in unseren Datenmaterialien als ein wichtiges Spannungsfeld herauskristallisierten. Das daran anschließende Kapitel nimmt Diskriminierungserfahrungen junger Forschungsteilnehmender, die mit Rassismus, Sexismus, Queer- und Transfeindlichkeit in ihrem Alltag oder in Institutionen wie der Schule konfrontiert sind, in den Blick. Diese Erfahrungen bilden zum einen eine signifikante Ressource für die Reflexion der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgesetzt sind. Zum anderen ermöglichen sie der Sozialforschung einen Perspektivwechsel, um die Dynamiken der

---

66 Dieses Kapitel hat aufgrund seiner fusionierenden Funktion eine andere Struktur als die übrigen Kapitel des Buches. Dabei arbeiten wir mit nummerierten Abschnitten nur bis zur zweiten Ebene (z.B. 6.1, 6.2) und bei weiteren Unterkapiteln ähnlich wie in der Einleitung mit kursiven Überschriften. Diese Entscheidung hat unterschiedliche Gründe: Die Unterkapitel sind auf der argumentativen Ebene sehr eng miteinander verbunden, in der Kompaktheit der Unterkapitel spiegelt sich dies wider. Mit der kompakten und dichten Form wird auch versucht, mögliche Wiederholungen zu vermeiden. Dennoch wollten wir Leser:innen eine Orientierung geben, weswegen wir kursive Überschriften nutzen.

postkolonialen, postnationalsozialistischen und postmigrantischen Gesellschaft Deutschlands zu verstehen.

Die folgenden drei Unterkapitel konzentrieren sich auf methodisch-methodologische Fragen, mit denen wir uns im Laufe des Projekts „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUM) durchgehend befassen mussten. Kapitel 6.3 elaboriert die partizipative Forschung als einen möglichen und bereichernden Ansatz für ein methodenplurales Forschungsdesign. Hierbei stellen wir erst die Funktion einzelner Methoden und ihre Verknüpfungen in dem Design dar und diskutieren anschließend, wie partizipative Forschung und Methodenpluralität zusammenwirken. Dieser Diskussion folgt eine reflexive Beschäftigung mit ethischen Fragen, die sich in der Praxis der partizipativen Forschung mit vulnerablen Gruppen, wie z.B. Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie marginalisierten Menschen, stellen können. Insbesondere zeigen sich zwei zentrale Themen: einerseits die akademisch Forschenden, die in einem Setting der Mitbestimmung, Mitgestaltung sowie Selbststeuerung durch die Co-Forschenden Verantwortung für den Verlauf der Erhebung tragen, andererseits das Forschungsbündnis, das mit den Teilnehmenden der Untersuchung geschlossen wird und in der partizipativen Forschung von zentraler Bedeutung ist. Das letzte Unterkapitel setzt sich mit den Fragen des transformativen Potenzials der partizipativen Forschung kritisch auseinander. Dabei werden die Bildungsimpulse in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Betracht gezogen und die Bedeutung der Mitbestimmung wird diskutiert.

## 6.1 Jugendliche Erinnerungspraktiken

In der Vielfalt des Datenmaterials, das u.a. ethnographische Beobachtungen im Setting der partizipativen Forschung mit Jugendgruppen sowie Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen umfasst, zeigen sich drei signifikante Bestandteile jugendlicher Erinnerungspraktiken: 1) die Verortung des Selbst im historischen Geschehen und der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung, indem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsvorstellungen verknüpft werden; 2) die normative Qualität der Erinnerungspraktiken, die sich u.a. in der Formel vom Lernen aus der Geschichte manifestiert; und 3) die Bedeutung der Familienbiographie, die zu einer kritischen Auseinandersetzung und einem kritischen Verhältnis der Familie gegenüber führen kann. Bei allen drei Elementen sind gesellschaftliche Narrative und Interaktionen mit Individuen bedeutsam. Es zeigt sich das unmittelbare Miteinander individueller und kollektiver Deutungen, das durch die Rekonstruktion der Vergangenheit entsteht (vgl. Ryan 2010). Auch die Gegenwart ist ausschlaggebend für die Erinnerung und Etablierung der kollektiven Gedächtnisse (Brockmeier 2018: 16), die neben gesellschaftlichen Narrativen nicht

zuletzt den geschichtswissenschaftlich geprägten Blick auf die Vergangenheit, mit dem in Schule, Museen oder Gedenkstätten vertraut gemacht wird, einschließen.

Diese drei Bestandteile der jugendlichen Erinnerungspraktiken stehen zudem in Verbindung miteinander. Ein Familiennarrativ, das die jeweilige Person kritisch reflektiert und durch das sie in diesem Prozess für ihr weiteres Handeln lernt, kann für die Verortung des Selbst von Bedeutung sein. Diese enge Verbindung führt aber nicht unbedingt dazu, dass die Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte ausschließlich bereichernd für die Verortung in kollektiver Geschichte und Gedächtnis ist. Die geschichtlichen Narrative, gesellschaftlich oder familiär, können genauso zur Externalisierung bestimmter Fragen führen, um das Selbst mit gewissen Qualitäten auszustatten, die bei anderen nicht vorhanden zu sein scheinen. Familiengeschichten bieten nicht unbedingt die leichtesten Fälle der kritischen Auseinandersetzung, wie einige Interviewpartner:innen berichteten und wir in den Mikroprojekten beobachteten. Die Beschäftigung mit Familiennarrativen und der normative Gehalt der gesellschaftlich verbreiteten und geteilten Erinnerungspraktiken können dementsprechend gegensätzliche Positionen abbilden, da auch Geschichten aus der Familie normsetzend sein und das Verhältnis des Miteinanders formieren können.

### *Verortung des Selbst*

Biographische Erfahrungen und individuelle Erinnerungen können als Kompass fungieren, um das Selbst im kollektiven Gedächtnis zu verorten. Die kollektiven Referenzen (Pohn-Lauggas 2019) werden dabei operationalisiert. Sie unterstreichen die persönlichen Verbindungen bzw. Zugehörigkeiten und bekräftigen gleichzeitig eine gewisse Distanz zu Narrativen anderer gesellschaftlicher Gruppen (siehe Kapitel 5.1). In seiner Studie zur narrativen Struktur der Erinnerungen argumentiert Brockmeier (2018: 233): „[O]ne of the main functions of the autobiographical process is to allow the individual to inhabit a cultural landscape and to localize him- or herself within a historical world.“ Die Erinnerung als soziale Praktik ist u.a. geprägt durch diese Funktion unserer individuellen Erinnerungen zur Verortung und gewinnt in der Interaktion mit anderen Narrativen der Gesellschaft an Bedeutung. Denn Narrative entwickeln sich in der Verwobenheit der individuellen und kollektiven Erinnerungen weiter: „The stories we tell mingle in countless ways with other stories, which they take up, continue, imitate, vary, criticize, repudiate, in serious and playful ways. As a consequence, we and our lives are more and more *verstrickt*, entangled, in stories and the storyworlds to which they belong“ (ebd.: 181, Hervorhebung im Original). Die individuellen Erinnerungen stehen demnach in einem reziproken Verhältnis zu anderen Narrativen sowie zur Rezeptionsgeschichte des historischen Ereignisses und den Debatten darüber und basieren nicht nur auf der

Beziehung vom Jetzt zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt. Der Soziologe Jeffrey Olick (2016: 60) unterstreicht bezüglich der deutschen Erinnerungskultur die „*path-dependence*“ (Hervorhebung im Original): „not only that the event being remembered shapes a particular representation of the past, but that all the intervening representations of the event shape it as well.“ Der Hinweis auf das Soziale der Erinnerung hebt solche Verflechtungen hervor, wie die Soziologin Sarah Gensburger und die Politologin Sandrine Lefranc (2020: 119) mit Bezug auf den Soziologen und Philosophen Maurice Halbwachs schreiben:

The social is not deterministic but operates as a range of possibilities of movements and potential connections between individuals. Memory, like the actions of individuals, depends on the way in which this social matrix evolves according to laws that are neither a matter of pure chance nor pure reproduction.

Im Datenmaterial tritt die Gegenwartsbezogenheit der Erinnerungspraktiken in Form von Widerspiegelungen der kontemporären Debatten über die gesellschaftlichen Fragen, Herausforderungen und Konflikte hervor. Historische Themenfelder, u.a. das nationalsozialistische Terrorregime oder der deutsche Kolonialismus, und gegenwärtige Geschehnisse, u.a. die rassistische und rechte Gewalt in der deutschen Migrationsgesellschaft, werden dabei reflektiert und – z.B. durch Argumente zu Kontinuitätslinien mit den in der Gesellschaft herrschenden Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – miteinander verbunden.

Ein weiteres Thema, das von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Mikroprojekten sowie Interviews behandelt wurde, ist der Klimawandel mit den verschiedenen Positionen und Diskussionen dazu. Während der Suchbewegung der Pfadfinder:innen wurden der Klimawandel und dessen Folgen im Umkreis von Koblenz thematisiert, weil dies für sie brisant und gegenwärtig war (siehe Kapitel 4.1). Später richteten sie ihren Fokus auf das Gestern, Heute und Morgen des Pfadfinder:innenstammes in dem Koblenzer Vorort, in dem sie organisiert waren. Sie interessierte die Frage, was die Jugend in der Gründungszeit, Umbruchszeit und Gegenwart des Stammes beschäftigt hat. Bezugspunkte ihrer anfänglichen Suchbewegung waren aktuelle Ereignisse, z.B. die Hochwasserkatastrophe im Ahrtal 2021 oder der Truppenabzug aus Afghanistan im selben Sommer. Dieses Beispiel weist darauf hin, dass neben kollektiven Referenzrahmen die Lebenswelt, in der sich aktuelle und auch regionale Ereignisse als wichtig erweisen, eine ausschlaggebende Rolle bei der Verortung des Selbst spielt. Nicht nur die Pfadfinder:innen, sondern auch das Mikroprojekt A konzentrierte sich auf die vertraute Umgebung, die sich in einer Familiengeschichte lokalisierte (siehe Kapitel 4.2). Der Blick von der eigenen Lebenswelt aus konfigurierte demzufolge den Prozess der Erinnerungspraktiken.

In ihrer Beschäftigung begegneten sie Diskursen und Debatten zur kritischen Auseinandersetzung mit Familiengeschichten und der Rolle der Vorfahren im Nationalsozialismus.

Für die Arbeit im Mikroprojekt *different places, same histories?* bildeten die biographischen Erfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine gewisse Basis, was sich erst durch unsere qualitative Datenerhebung in dem jeweiligen Jugendzentrum, in dem wir sie trafen, herauskristallisierte (siehe Kapitel 4.3). Ihr Erfahrungswissen zu Rassismus war der zentrale Bestandteil der Beschäftigung mit einem der jüngsten rassistischen und gewalttätigen Ereignisse in Deutschland, nämlich dem Anschlag in Hanau. Durch ihre gegenwärtige Position als junge Menschen im ländlichen Raum, die rassifiziert und migrantisiert werden, blickten sie auf Hanau, stellten Verknüpfungen her und generierten Fragen.

Der Prozess der Erinnerung als soziale Praktik zeigte sich ähnlich bei unserem letzten Projekt (siehe Kapitel 4.4). Die Bedeutung der Migrationserfahrung, die die jungen Teilnehmenden mit der jeweiligen Einrichtung der Jugendarbeit miteinander verband, zeigte sich im Rahmen des Gruppengesprächs in ihren Reaktionen auf den Museumsbesuch und bestimmte Exponate. Bei dieser Jugendgruppe nahmen Zukunftsfragen viel Raum ein, weil sie ihre eigenen Erfahrungen mit den im Museum dargestellten Erfahrungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft in der Nachkriegsgesellschaft verknüpften. Entsprechend weisen die Anthropologin Elinor Ochs und die Psychologin Lisa Capps (1996: 25) in ihrem narrationsanalytischen Artikel darauf hin, dass „[t]he narrated past matters because of its relation to the present and the future. Interlocutors tell personal narratives about the past primarily to understand and cope with their current concerns“. Bei dieser Gruppe durften wir ein wichtiges Beispiel miterleben, wie die eigene Geschichte mit einer musealen Praxis interagiert. Die Vergangenheitsnarrative, die hier Thema waren, entstammten nicht nur ihrer Biographie, die von Krieg, Flucht und Verlust geprägt war. Auch die Geschichten, mit denen sie durch die Institution Museum in Berührung kamen, brachten sie dazu, Fragen bezüglich ihrer Gegenwart und Zukunft zu formulieren.

Bei der Aneignung der kollektiven Referenzen in Bezug auf die Vergangenheit spielen Social Media und neue digitale Medien eine wichtige Rolle. Zum einen liefern uns die Daten das Bild eines spontaneren, ungeplanten Zugangs zur Geschichte, der neue Felder erschließen, unerwartete Fragen aufwerfen und ein bislang nicht dagewesenes Interesse wecken kann. Diese neuen Medien bilden den primären Zugang der Schüler:innen, der mit dem Unterrichtskontext aufgrund der generationellen Unterschiede zwischen ihnen und den Lehrkräften nicht vereinbar zu sein scheint (E8, Pos. 26–34). Andererseits werden solche Kombinationen auch als im schulischen Rahmen mögliche, aber bisher nicht wahrgenommene fruchtbare Ansätze beschrieben (C3, Pos. 153). Andere Interviewpartner:innen berichten explizit von einem strukturierten Zugang über Social Media. In ihrem Bildungsprozess nut-

zen sie die Gelegenheit, die digitalen Tools mit den herkömmlichen Herangehensweisen zu verknüpfen: „Ich war erst neu in Deutschland [...] ich habe immer Hefte geführt. Ich habe immer dieses Vi/ diese Video von Musst du wissen geschaut, habe das geschrieben, bin immer zur Schule gegangen“ (A4, Pos. 124). Der zunächst digitale Zugang lässt sich dann auch im Austausch mit anderen Personen oder Büchern ausbauen (E4, Pos. 24). Solche Verknüpfungen helfen manchmal dabei, die Informationen aus den Social Media einzuordnen. Dies erlebte ein Jugendlicher im Mikroprojekt *different places, same histories?*, der nach unserem Treffen mit der Bildungsinitiative Ferhat Unvar ein Video von Bilal Piter Minnemann besser verstehen konnte und begann, sich damit auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 4.3). Die neuen Medien, die die Interviewpartner:innen und Co-Forschenden konsumieren, erscheinen dementsprechend als additive Tools im Verortungsprozess des Selbst der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ihnen helfen, gesellschaftliche Referenzen zu erschließen, sich Wissen anzueignen und dieses einzuordnen oder aber auch selbst Stellung zu beziehen, zu kommentieren oder eigene Inhalte in diesem Feld zu teilen.

### *Die normative Qualität*

Die Erinnerungspraktiken entwickeln sich durch Interaktionen mit Peers, in der Familie, in Selbstorganisationen und beim gesellschaftlichen Engagement. Sie entwickeln sich in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens und unterscheiden sich von einer pädagogisch strukturierten Erinnerungsarbeit. Wie in Kapitel 5 beschrieben und diskutiert, wird von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in mehreren Interviews hervorgehoben, dass die individuellen Blicke von heute auf gestern „jetziges Handeln auch ein bisschen prägen“ (A3, Pos. 22). Indem das eigene Handeln reflektiert wird, geht es nicht mehr um die Interaktion mit anderen Narrativen und Geschichtsrezeptionen, sondern um eine eigene Aktivität, um die gegenwärtige Situation selbst zu gestalten. Die normative Qualität des Erinnerns erscheint in Form dieses reflexiven Handelns, das auf der Beschäftigung mit der Vergangenheit basiert. Die Formel „Aus der Geschichte lernen“ hat zwar eine gewisse pädagogische Konnotation, wenn sie auf Lehr-Lern-Arrangements bezogen wird. Sie muss jedoch nicht so verstanden werden und kann auch außerhalb pädagogischer Rahmungen eine Bedeutung annehmen. Die Reflexion muss daher nicht in einem institutionalisierten Raum, z.B. einer Gedenkstätte oder Schule, stattfinden oder von Professionellen moderiert werden. Anstatt im geschichtlichen Zeitraum zu verbleiben, soll das Wissen gemäß der normativen Vorstellung in erster Linie Auswirkungen auf das eigene Handeln haben. Der Umgang mit Geschichte nähert sich teils sogar einer Nutzbarmachung, wenn beispielsweise gefragt wird: „Und wenn wir es nicht besser machen können, wofür ist das dann?“ (A4, Pos. 42–48). Gens-

burger und Lefranc (2020: 2) weisen in ihrer vergleichenden Studie ebenfalls auf dieses normative Vermögen des Lernens hin:

These globalized policies aim to articulate both the good and the bad, and speak them to everyone, in order to enable citizens to learn ‚the lessons of the past‘ and to build peaceful societies. They express a belief that memory can help us to build the future. Yet, after more than 20 years of these memory policies, the development of terrorism, populism, and discriminations in contemporary societies forces us to conclude that they have well and truly failed.

Im Datenmaterial bzw. in den Narrativen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen begegneten uns die gesellschaftlichen Widerspiegelungen dieses normativen und politischen Gehalts des Erinnerns. Wenn es um Konfliktlinien in der gegenwärtigen Gesellschaft geht, z.B. Diskriminierung und Rassismus, bekräftigen manche diese normative Vorstellung, anstatt auf die mögliche Dysfunktionalität der Erinnerungspolitik hinzuweisen. Dass nicht „aus der Geschichte gelernt“ wurde (E4, Pos. 18), bildet demgemäß die Grundlage der heutigen Probleme. Dieses Postulat widerspricht nicht dem „normative belief in the effects of memory“ (Gensburger/Lafranc 2020: 2). Ganz im Gegenteil bekräftigt es die Vorstellung, Erinnern sei bedeutsam, und zielt auf undeutlich benannte Teile der Gesellschaft als problematisch hin. Angesichts dieser Externalisierung stellt sich die Frage, wie die Figur des Selbst durch die Abgrenzung gegenüber diesen in Erinnerungsfragen inkompetenten Teilen der Gesellschaft weiter gezeichnet wird. Ein weiteres relevantes und vergleichbares Beispiel für diesen Mechanismus wäre die Distanzierung einer Interviewpartnerin, die in Erinnerungsprojekten sowie unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Gremien engagiert ist, von der eigenen Generation beim Thema gesellschaftlicher Mitbestimmung; sie bemerkt: „[K]einer guckt halt mehr in die Welt. Alle gucken nur noch aufs Handy“ (C4, Pos. 212). Diese Abgrenzung ermöglicht es der Interviewpartnerin, ihre Position in der Gemengelage der gesellschaftlichen Konflikte zu klären bzw. ihr Selbst in Abgrenzung zu den anderen zu figurieren. Das Beispiel zeigt zudem die Fusion der Erinnerung als soziale Praktik mit pädagogischer Erinnerungsarbeit. Die Distanzierung von der eigenen Generation erfolgt durch die Verknüpfung von familiären und institutionellen Formen des Erinnerns. Die Erinnerungspraktiken mit dem normativen Vermögen, das Lernen aus der Geschichte zu definieren und damit anzuerkennen, tragen zur Bestimmung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und damit auch zur Abgrenzung von anderen bei, die als lernunfähig betrachtet werden (vgl. Doughan 2018; Fava 2015; Özyürek 2023). „Women and men in groups [...] set themselves almost mechanically apart from other groups. In so doing they achieve a feeling of satisfaction, they believe them-

selves to be better than others. And memory policies [...] participate in this“, so Gensburger und Lafranc (2020: 116).

Der Großteil unserer Feldforschung und die erste Phase der partizipativen Forschung fiel in die Zeit der Corona-Pandemie, die ein für gesellschaftliche Interaktionen und institutionelle Handlungsweisen ungewohntes und für qualitative Forschung nicht antizipiertes Setting darstellte (vgl. Reichertz 2024). In dieser Zeit begegneten die Forschungsteilnehmenden institutionalisierten Formen der Erinnerungsarbeit so gut wie nie, wie wir in unserer Zusammenarbeit mit Jugendgruppen und in Interviews feststellten. Die Jugendlichen konnten zu dieser Zeit keine Angebote von Schulen, Museen oder Gedenkstätten wahrnehmen. Dabei gewannen die eigene Positionierung und der individuelle Bezug zur Geschichte weiter an Bedeutung. Auf Gensburger und Lafranc bezugnehmend, lässt sich fragen, inwiefern institutionelle Verkörperungen der Policies, z.B. Gedenkstätten, nötig sind, um eine Erinnerungsdynamik zu erzeugen, die gesellschaftliche Zugehörigkeit erleichtert. Im Datenmaterial zeigt sich klar die Annahme, dass Erinnern über einen normativen Gehalt verfüge. Die Erzählungen der Interviewten nahmen Bezug auf den öffentlichen Diskurs, wenn die meisten Interviewpartner:innen in diesem Zusammenhang von einer aktiven individuellen Beschäftigung sprechen, also einer Praktik, die im Kontext der Peergroup, der Familie oder von Social Media stattfindet. Außerdem verbinden sie dieses Lernen mit Veränderung, Verbesserung und Weiterentwicklung des eigenen Handelns in der Gegenwart. Zu diesem Prozess der Weiterentwicklung gehören auch Widersprüchlichkeiten und Konflikte, die sowohl in institutionellen als auch individuellen Praktiken zu beobachten sind. Die Ambivalenzen entstehen, weil in der Gesellschaft Erinnerungsprozesse und Zugehörigkeitsfragen durchgehend verhandelt werden, oder wie Gensburger und Lafranc (2020: 94) erläutern: „An injunction for commemoration may not exist to be read, understood, or learned. It may exist to give shape to, and where necessary consolidate, a pre-existing political relationship.“ Konflikte und Differenzen in den Erinnerungspraktiken weisen daher nicht auf ein Scheitern sogenannter Zusammengehörigkeit hin, auch wenn die normsetzenden Erinnerungspolitik ihr Ziel, „to build peaceful societies“ (ebd.: 2), nicht erreicht haben.

### *Spannungsfeld Familienbiographie*

Bei der Auseinandersetzung mit Familienbiographien und -narrativen, wie sie in unserem Datenmaterial zu finden ist, geht es darum, was generell als kritische Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte beschrieben wird. Diese kann zu einer Distanzierung von den Taten der Vorfahren führen. Im Datenmaterial ist die Beschäftigung mit der Akteur:innenschaft der Groß- oder Urgroßeltern als Täter:innen, Mitläufer:innen oder Helfer:innen insbesondere von der geschichtswissenschaftlich institutionalisierten Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus geprägt. Die

Familiengeschichte wird dabei einer kritischen Reflexion unterzogen, deren Maßstäbe sich durch die gesellschaftliche Rezeptionsgeschichte des Holocausts und des nationalsozialistischen Terrorregimes entwickelte. Einige Interviewpartner:innen beschreiben dieses Ensemble an Themen, das die Rolle der Großeltern sowie die mangelnde Reflexion in den Familien im postnationalsozialistischen Deutschland umfasst, als ein gesellschaftliches Spannungsfeld (E6\_G3, Pos. 148f.; siehe Kapitel 5.1.2). So wird das biographische Wissen, das von der Kritik an den Vorfahren geprägt ist, einer gewissen Generalisierung unterzogen, aus der eine Gesellschaftskritik formuliert wird. Die Distanzbestrebung und die mit ihr einhergehende Kritik an der Familie können aber in Verbindung mit der normativen Qualität des gesellschaftlichen Erinnerns stehen. Dann deutet die Abgrenzung nicht unbedingt auf eine selbstreflexive Haltung hin, sondern weist auf eine Externalisierung der Reflexionsunfähigkeit konkret auf die Familienmitglieder oder die Elterngeneration hin (vgl. Rosenthal 2000). Entscheidend ist hierbei, wie die Auseinandersetzung mit den Taten der Vorfahren und den Familiennarrativen formiert wird. Denn sie kann auch eine selbstreflexive Kritik umfassen (A3, Pos. 108–116) und mit der eigenen Verortung in der Gegenwart einhergehen.

Uns begegneten auch Umgangsformen, die solch eine reflexive Distanzierung nicht in den Vordergrund stellten, sondern eine verstehende Einsicht in die Rolle, die ihre Vorfahren aufgrund der gegebenen historischen Bedingungen eingenommen haben, zeigten. Die Argumentation, dass die Vorfahren „am Ende auch einfach überleben wollten“ (C3, Pos. 135), steht beispielhaft für diese Einsicht. Sie räumt ein, dass das nationalsozialistische Gewaltregime alle betraf, ohne die einzelnen Biographien und Positionierungen infrage zu stellen. Sie vergleicht den Überlebenskampf von Opfern und Helfer:innen mit der Lebenssituation von Mitläufer:innen und schreibt ihnen eine vergleichbare Betroffenheit vom Nationalsozialismus zu. Dadurch werden aber die Motive der Akteur:innenschaft, wie z.B. Profitinteressen der Mitläufer:innen bzw. Zuschauer:innen (Hilberg 1992: 236f.), unmittelbar ausgeblendet.

Die Zusammenarbeit im Mikroprojekt A (siehe Kapitel 4.2) zeichnet aus, dass die Interaktion in der Gruppe dazu führte, unterschiedliche Sichtweisen kennenzulernen und sich in einen Prozess der Beschäftigung mit Familiengeschichten zu begeben. In der abschließenden Gruppendiskussion zeigte sich das Spannungsfeld Familienbiographie bzw. die Beschäftigung mit ihr, indem einerseits von Vorfahren gesprochen wurde, „die genauso Fehler gemacht haben können“, und andererseits Ansprüche genannt wurden, wie z.B. „die [Familie] genauso [zu] hinterfragen, kritisch, wie [...] Menschen, die nicht zur Familie gehören“ (Gruppendiskussion A, Pos. 24).

Die kritische Perspektive wird dabei erweitert, indem sie auch die Familienmitglieder berücksichtigt. Die Beschreibung der Taten als Fehler kann so gedeutet werden, dass die Geschichte dadurch materialisiert bzw. nutzbar gemacht wird,

indem aus ihr gelernt und eventuell Wiedergutmachung geleistet werden kann. Angesichts der aktiven Beteiligung an Massengewalt, die auch von individuellen Entscheidungen abhing, stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Täter- oder Mitläuferschaft (*bystanding*) einfach nur als Fehler kategorisiert werden können. Denn das nationalsozialistische Terrorregime konnte die politische Gewalt nur deshalb so umsetzen, weil sich verschiedene gesellschaftliche Klassen und Berufsgruppen an den Taten aktiv beteiligten (Hilberg 1992). In Bezug auf die Zuschauer:innen argumentiert die britische Historikerin Mary Fulbrook (2023: 3), dass die Akzeptanz von Gewalt und letztendlich Völkermord Ergebnis eines langen gesellschaftlichen Prozesses war. Konformität, Passivität und unterschiedliche Arten von Komplizenschaft, die sich dynamisch entwickelten, prägten die deutsche Gesellschaft, die Fulbrook als *bystander society* definiert. Aufgrund der Verbreitung des Mitläufertums besitzt daher die Bezeichnung „Fehler“ das Potenzial, die Diskussion um Familiengeschichten eher auf Korrigierbarkeit und Wiedergutmachung zu lenken, anstatt die gesellschaftlichen Gründe der Komplizenschaft zu verstehen.

In dem Zitat aus der Gruppendiskussion wird so das Spannungsfeld Familienbiographie in der Gegenwartsgesellschaft ersichtlich, dem gesellschaftliche Ambivalenzen innewohnen. Unsere ethnographischen Dokumente zu diesem Mikroprojekt zeigen, dass die Co-Forschenden, aber auch unsere Interviewpartner:innen unterschiedliche Erfahrungen in diesem Spannungsfeld gemacht haben. Die verhältnismäßig geringe Beschäftigung mit Familienbiographien in der deutschen Mehrheitsgesellschaft im Vergleich zur Erinnerungsarbeit mit Opferbiographien, z.B. in Form von Zeitzeug:innengesprächen, war dabei ein Aspekt, den wir feststellen konnten. Es fehlte den Co-Forschenden des Mikroprojekts A der kollektive Referenzrahmen zur Auseinandersetzung mit Familienbiographien, die in all ihren Unklarheiten Positionen umfassten, die nahe am Zuschauen und Mitlaufen waren. Diese Geschichten oder Teile davon waren in den vergangenen acht Dekaden vergessen, ignoriert, verharmlost oder aber umgeschrieben worden. Rosenthal (2000: 174) argumentiert, „daß es gerade die verschwiegenen und verleugneten Bestandteile der Familiengeschichte sind, die sich besonders nachhaltig auf die Nachgeborenen auswirken“, und stützt sich dabei auf ihre qualitativen Studien zur intergenerationalen Transmission der Familiengeschichten. Die mangelnden Tools<sup>67</sup>, Ansätze und Erfahrungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Biographien der Vorfahren (vgl. Bar-On 1993) müssen dabei gemeinsam mit der fragmentierten Gestalt der Familiennarrative in Betracht gezogen werden (vgl.

---

67 Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme hat langjährige Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit Familienbiographien. Diese für die Erinnerungsarbeit besondere Institution bietet seit Ende 2022 auch die Online-Ausstellung #WaswillstDutun? zum genannten Themenfeld: <https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/neue-online-ausstellung-waswillstdutun/> [Zugriff: 16.07.2024]

Inowlocki 2020). Die überproportionale Verortung der Vorfahren als Opfer oder Helfer:innen (Papendick et al. 2020: 16)<sup>68</sup> kann dabei als eine gesellschaftliche Konsequenz dieses Erinnerungsprozesses interpretiert werden. Demzufolge bleibt diese Thematik schwer fassbar und komplex für die Familienmitglieder.

## 6.2 Jugendliche Diskriminierungserfahrungen

Das Wissen junger Menschen über Diskriminierung fungiert bei der Diskussion zu Erinnerungspraktiken als eine signifikante Reflexionsfolie. Die persönlichen Erfahrungen mit Ausschlussmechanismen kommen, wie im vorigen Kapitel angerissen, u.a. bei den Fragen der Verortung und Positionierung des Selbst in der Gegenwartsgesellschaft zum Ausdruck. So bietet sich ein von Erfahrungen geprägter Zugang zur Geschichte und Gegenwart, der Einfluss auf die Formierung der Erinnerungspraktiken haben kann. Denn durch ihn können historische sowie gegenwartsbezogene Kontextualisierungen vorgenommen werden, z.B. in Form von möglichen Kontinuitätslinien von Ressentiments, die das Verstehen der aktuellen gesellschaftlichen Dynamiken fördern. Das Sprechen über Diskriminierung korreliert demzufolge mit dem Selbstbild der Person, das sich in der postkolonialen, postnationalsozialistischen und postmigrantischen deutschen Gegenwartsgesellschaft verortet. Sowohl die Interviews als auch die Mikroprojekte zeigen, dass eine akademisch abstrahierende Beschäftigung mit dem historischen Unrecht, die sich in selbstorganisierten Kontexten entwickelt oder die Institutionen – wie Gedenkstätten, Museen, aber auch Schulen – anbieten, eine wichtige Rolle bei solch einer gesellschaftskritischen Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart spielt. Angesichts der Bildungsgerechtigkeitsungerechtigkeit in Deutschland ist zu hinterfragen, inwiefern für junge Menschen in prekären Verhältnissen bzw. Lebenslagen eine solche Beschäftigung überhaupt möglich ist. Die Prekarität, mit der sich marginalisierte Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem Alltag auseinandersetzen müssen, erschwert den Zugang zu solchen Strukturen ebenso, wie sozioökonomisch besser situierte Verhältnisse den Zugang erleichtern. Die soziale Organisiertheit, die wir in der Arbeit der rassifizierten und marginalisierten Communitys in der heutigen Erinnerungslandschaft beobachten (siehe Kapitel 2.2.2 und Kapitel 4.3), bietet eine Perspektivenerweiterung in Hinblick darauf, wie die historischen und gegenwärtigen Problemfelder mitein-

---

68 Laut der zitierten MEMO-Studie gaben 35,8 % der Befragten an, dass ihre Vorfahren Opfer waren, und 32,2 %, dass sie Helfer:innen waren (Papendick et al. 2020: 16). Tatsächlich aber gab es schätzungsweise etwa 10.000 Menschen in Deutschland, die Jüdinnen:Juden unterzutauchen halfen, was bei einer Bevölkerungszahl von ca. 66 Millionen weniger als 0,02 % ausmacht (siehe: <https://www.deutschlandfunk.de/ueber-helfer-und-retter-zur-zeit-der-ns-diktatur-100.html> [Zugriff: 16.07.2024]).

ander verbunden werden können und wie in diesem Zuge das kollektive Gedächtnis mitgestaltet wird.

Die biographischen und familienbiographischen, alltagsbezogenen sowie strukturellen Diskriminierungserfahrungen, spezifisch Rassismus, Sexismus und Trans- und Queerfeindlichkeit, schaffen aber eine Grundlage, sogar Vergleichsebene, auf der die betroffene Person die gegenwärtigen gesellschaftlichen Konfliktlinien und Ungerechtigkeiten kritisch betrachten kann. Der Blick auf das Jetzt wird dadurch fokussierter und differenzierter. So geht es mehr darum, Fragen über die gelebten und erlebten Verhältnisse zu stellen und sich ins Verhältnis zu anderen in der heutigen Gesellschaft zu setzen, wofür die Mikroprojekte in der zweiten Phase der partizipativen Forschung Perspektiven anbieten (siehe Kapitel 4.3 und 4.4). In unserem Datenmaterial begegneten uns dementsprechend unterschiedliche Formen und Fragen in Bezug auf dieses Wissen und seine Bedeutung für das Handeln in und Verstehen der Gegenwartsgesellschaft.

Wie bereits in unserer Darstellung des Forschungsdesigns (Kapitel 3) gezeigt, hatten wir als akademisch forschendes Team erst zu einem späten Zeitpunkt des Projektverlaufs, ungefähr Mitte 2022, Kontakt zu einem Jugendhaus und einer Jugendeinrichtung, in denen wir zum einen mehrere Interviews mit migrantisierten und marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchführen und zum anderen die letzten beiden Mikroprojekte realisieren konnten. Die Integration von Personen mit unterschiedlichen Marginalisierungserfahrungen in das Forschungsprojekt war aufgrund der Feldbedingungen erst möglich, als wir unser Vorgehen umgestalteten. Ihre Geschichten, Erfahrungen und die Zusammenarbeit mit ihnen ermöglichten uns, unser Forschungshandeln rund um die Erinnerungspraktiken zu reflektieren. Dadurch konnten wir z.B. den Blick auf die Erinnerung als soziale Praktik und nicht explizit als pädagogische Praxis weiter schärfen. Die ganze Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Erinnerungsnarrativen in der BRD kamen erst dadurch zur Geltung.

### *Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse*

Wie oben zitiert, argumentieren Gensburger und Lafranc (2020: 2), dass die Erinnerungspolitik im Hinblick auf die heutige Lage ihr Versprechen, „to build a better future“ nicht einlösen konnte. Parallel dazu pointiert David (2017), dass die *memory policies* sogar zu einer gewissen Homogenisierung bei der Erinnerungsarbeit führen, während nach Özyürek (2023) Auseinandersetzungen um Erinnerung auf die bereits marginalisierten Gruppen verlagert werden. Wie die jugendlichen Erfahrungen mit Diskriminierung, Rassifizierung und Marginalisierung unbeabsichtigt eine Tür für die Reflexion der Verhältnisse in der Gegenwartsgesellschaft öffnen, bieten sie uns ebenso eine weitere Perspektive auf die Erinnerungspraktiken. Diskri-

minierung formt die persönliche Sichtweise angesichts der sozialen Problemlagen und politischen Fragen. Es ist entscheidend, über welche Position bzw. Positionierung wir sprechen (siehe Kapitel 5.3). Geht es dabei um Betroffene, die im Alltag und in institutionellen Strukturen aufgrund ihrer Herkunft bzw. ihnen zugeschriebener Identität diskriminiert werden? Oder geht es um indirekte Erfahrungen (DEZIM 2022: 33–35), die Personen durch ihre Nähe zu den Ver-Anderten aufgrund von Freundschaft oder Verwandtschaft Rassismus oder Homophobie erleben lässt? Auch wären die Positionierungen von kritischen sowie unkritischen Außenseiter:innen in Betracht zu ziehen, um die Erfahrungen mit aktuellen Diskriminierungsformen und Ausschlussmechanismen diskutieren zu können.

Fast alle Interviewpartner:innen in unserem Datenmaterial repräsentieren eine kritische Sichtweise, die wiederum auf der persönlichen Ebene Unterschiede zeigen kann. Nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf die Funktion dieser Perspektive stellen sich in den Erzählungen und letztendlich im Selbstbild der Interviewpartner:innen Differenzen heraus. Als wir die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rahmen unserer qualitativen Datenerhebung befragten, was für sie Diskriminierung bedeute, erhielten wir teils breitgefächerte Definitionsversuche und (hypothetische) Beispiele als Antwort. Diskriminierung finde statt aufgrund der getragenen Kleidung oder wenn eine Gruppe andere aus beliebigen Gründen ausschließe, u.a. „weil sie im Nachbarsdorf wohnen“ (C4, Pos. 246), sind Beispiele für Antworten in diese Richtung. Diese sehr breite Beschreibung als Definition bleibt in gewissem Sinn vage, das Strukturelle der Diskriminierung wird nicht thematisiert. An diesen Stellen werden beispielsweise gesellschaftliche Hierarchien, die nach unserem Material im Spezifischen durch Rassismus, Sexismus, Trans- und Queerfeindlichkeit produziert und reproduziert werden, ausgeblendet. Rassismus wird mit Vorurteilen verwechselt und Diversität als ein entpolitisiertes Gesellschaftsbild vorgegeben (vgl. Kessl/Plößer 2010: 9). Hier wäre zu hinterfragen, inwiefern die sozialen und politischen Themen der Zeit durch solch eine Sichtweise reflektiert werden oder das Problem eher externalisiert wird, bevor verallgemeinernd von einer ausgesprochen hohen Qualität der kritischen Perspektive auf Diskriminierung in der Gegenwartsgesellschaft der Bundesrepublik gesprochen werden kann.

Die indirekten Diskriminierungserfahrungen können dafür zum einen zu einer persönlichen Betroffenheit führen, da die Person selber angegriffen wird (B6; siehe Kapitel 5.3.3), und zum anderen eine kritische Positionierung erzeugen. Bei den jugendlichen Ko-Betroffenen scheint die Schule der zentrale Ort zu sein, an dem sie Diskriminierung und Anfeindungen gegen migrantische (B6) und homosexuelle oder transsexuelle Mitschüler:innen (E6\_G3) beobachten oder miterleben. Ihre kritische Position gegenüber solchen Vorkommnissen in der Gegenwartsgesellschaft entwickelt sich u.a. durch Kontakte mit Personen, die Anfeindungen ausgesetzt sind, und das Miterleben von Angriffen. Ähnlich wie die Nicht-Betroffenen suchten

viele, die selbst Diskriminierung und Feindschaft erleben, erst eine Antwort, eine Beschreibung dafür, was genau im Moment einer Tat passiert ist. Im Unterschied zu den Nicht-Betroffenen nutzen sie ihre eigenen Erfahrungen als Ankerpunkt für diese Beschreibung. Auch wenn Diskriminierung für einige Interviewte, sowohl Betroffene als auch Nicht-Betroffene, kein geläufiger Begriff war, konnten sie den Begriff Rassismus meist schnell zuordnen, wie auch die Einstiegsszene dieses Buches veranschaulicht. Das entsprechende Wissen über Diskriminierungspraxen und Ausschlussmechanismen beruht dabei auf eigenen Erfahrungen. Die Diskriminierung, die die betroffenen Interviewpartner:innen in unterschiedlichen Facetten im Alltag sowie in Institutionen erfahren, schafft durch Wiederholungen eine Grundlage dafür, dass für viele die Systematik der Ausgrenzung dahinter erkennbar wird, auch wenn keine Bezeichnungen verwendet werden, die in der Wissenschaft gebräuchlich sind. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen können die gesellschaftlichen Verhältnisse aufgrund der regelmäßig auftretenden Fälle generalisierend beurteilen. Der ihnen zugeschriebene Status dient dabei als Ausgangspunkt für eine kritische Perspektive auf die Gegenwartsgesellschaft. Im Fall des Mikroprojekts *different places, same histories?* (Kapitel 4.3) beobachteten wir, dass der Austausch mit anderen Betroffenen den jungen Menschen hilft, ihre Lebensgeschichte anders zu betrachten und in der Gegenwartsgesellschaft zu verorten. In vergleichbarer Weise formulierten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen des letzten Mikroprojekts (Kapitel 4.4) durch ihre Begegnung mit Kriegsnarrativen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, die museal bearbeitet wurden, Zukunftsfragen, durch die hindurch sie grundsätzlich die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse betrachteten.

Die marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die wir interviewen konnten, leben zudem in prekären Verhältnissen, die sich unterschiedlich ausdrücken: Viele junge Menschen berichteten in den Gesprächen vor der Aufzeichnung eines Interviews davon, dass es für sie nicht klar war, warum sie als Minderjährige in Deutschland nicht arbeiten dürfen, wie sie es als Kinder in anderen Ländern auf der Fluchtroute taten. Das Verbot der Kinderarbeit verstärkt aus ihrer Sicht die Prekarität ihrer Familien. Ein Interviewpartner (B5) musste zwei Jobs übernehmen, um sein Studium zu finanzieren und seine Familie zu unterstützen. Manche haben gewaltvolle Über- und Angriffe miterlebt, weil sie sich gesellschaftspolitisch engagierten, z.B. gegen Homophobie (D1). Ein Interviewpartner (G2) unterstreicht die generationalen Fragen bezüglich der prekären Lebensverhältnisse der migrantischen und migrantisierten Familien, wenn er von seinem Vater spricht, der keine Rente bezieht: „Andere bekommen diese Rente. [...] mein Vater kam hierher. Der hat so viel gearbeitet, sei es Baustellen, sei es da, sei es da, sei es da. Ich höre auf. Mein Vater hat keine Rente“ (B4\_G2, Pos. 147). Bei nicht-migrantisierten und nicht-marginalisierten Personen begegnete uns die Beschreibung von Prekarität

nicht in diesem Ausmaß. Sie irritierte insbesondere unsere Analysen und Diskussionen zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum Jugendengagement.

### *Reflexion über die Forschung*

Wie bereits erwähnt, berichteten unsere Interviewpartner:innen und Co-Forschenden maßgeblich von Rassismus, Sexismus, Trans- und Queerfeindlichkeit, wenn es im Gespräch um Diskriminierung ging. Infolge der Reflexion unserer Forschungspraxis können wir dies auf zweierlei Art interpretieren: Die eine Lesart wäre, dass uns nur diese Diskriminierungsmuster berichtet wurden, weil sie von unseren Forschungsteilnehmenden in unterschiedlicher Art und Weise erlebt und beobachtet werden und wir akademisch Forschenden weitere mögliche Betroffenen Gruppen trotz Bemühungen nicht erreichen konnten. Man könnte dies aber auch so lesen, dass sich in den Erfahrungen mit diesen Diskriminierungsformen die kontemporenen gesellschaftlichen Verhältnisse und die öffentlich bekannten Konfliktlinien wie Rassismus (DeZIM 2022: 55) und postmigrantische Auseinandersetzungen widerspiegeln (Yildiz 2014; 2022), die außer mit migrantischen und migrantisierten Stimmen auch mit postkolonialen, feministischen und queeren Perspektiven in Verbindung stehen (vgl. Lutz/Wenning 2001) und die gegenwärtige Gesellschaft als postmigrantisch definieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Konsequenzen diese Perspektiverweiterung durch die Narrative der marginalisierten jungen Menschen für ein Forschungsprojekt über Erinnerungspraktiken, das mit qualitativen Methoden und partizipativen Ansätzen arbeitet, hat.

In seiner Studie zur Bedeutung des Konzepts der Postmigration für die sozialwissenschaftliche Forschung argumentiert der Soziologe Erol Yildiz (2022: 50) in Bezug auf die binäre Denkweise beim Thema Migration, die auch in der Forschung vorherrschend ist, folgendermaßen:

Alles, was nicht zur national und eurozentrisch gedachten Eindeutigkeit passt, das Mehrdeutige, das Fragmentarische, das Dazwischen, wird fast reflexartig als defizitär und als nicht kompatibel mit der westlichen Normalität empfunden. Hier stellt sich die Frage, was passieren würde, wenn kontrapunktisch und non-dualistisch gedacht wird, wenn mit totalisierenden, vereindeutigenden Denkweisen und Kontinuitäten gebrochen und stattdessen das Mehrdeutige, das Uneindeutige, das Fragmentarische, das gemeinsam Geteilte zum Ausgangspunkt der Forschung genommen wird.

In Hinblick auf unsere Forschungsarbeit weist diese Argumentation von Yildiz auf Folgendes hin: Die kritische Perspektive, die von den zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzungen mit den nationalsozialistischen Verbrechen geprägt ist (siehe

Kapitel 2.2), verengt die analytische Diskussion um Erinnerungspraktiken, indem sie die geschichtswissenschaftlich und pädagogisch dominierten institutionellen Strukturen als Maßstab nimmt. So werden u.a. Familiennarrative nicht hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion in der Gegenwart thematisiert (vgl. Rosenthal 2000), sondern zuallererst hinsichtlich der mangelnden Konfrontation in den Familien. Doch Familienbiographien und ihre Narration in unterschiedlichen Generationen bergen mehr als nur die Konfrontation mit den Vorfahren in sich. Die Geschichte der politischen Gewalt und Verstrickung in Gewalthandeln sowie Ungerechtigkeit kann demnach so präsent sein, dass die Komplexität der intergenerationalen Übertragung nicht hinsichtlich ihrer Fragmentierung oder der Frage, was die gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt an Handlung möglich machten, diskutiert wird (Inowlocki 2020). Die Geschichten marginalisierter Personen bieten davon abweichende Perspektiven, sofern ihnen die Zugehörigkeit nicht abgesprochen wird, weil ihre Familiengeschichten in den historischen Kontext des Nationalsozialismus nicht eingeordnet werden können (vgl. Fava 2015; Gryglewski 2013; Rothberg/Yildiz 2011). Ihre Narrative über die gegenwärtigen Verhältnisse und ihre Familiennarrative können die Lücken in der wissenschaftlichen Fokussierung auf den Forschungsgegenstand der Erinnerungspraktiken aufdecken. Dazu gehören die Problematik der Institutionalisierung der Erinnerungsarbeit, die Vorformierung der Vergangenheit durch die Auffassung, dass aus der Geschichte gelernt werden müsse, und historisch gewachsene Streitpunkte, wie die Ausrichtung des aktuellen Zugehörigkeitsdiskurses auf die Familienbiographien der Mehrheitsgesellschaft. Durch die Aufnahme alternativer Familiengeschichten entfaltet sich nach Yildiz (2022: 50) „das Mehrdeutige, das Uneindeutige, das Fragmentarische“ in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Erinnerungspraktiken.

Die Einbeziehung des Aspekts, wie sich marginalisierte und migrantisierte junge Menschen in der Gegenwartsgesellschaft verorten und welche historischen Bezüge sie dabei eventuell operationalisieren, kann demnach zur forscherschen Selbstreflexion beitragen (vgl. von Unger 2022), vor allem, wenn wir in Betracht ziehen, dass die politische und mediale Präsentation dieser jungen Menschen als Problemfälle der Gesellschaft kein neues Phänomen ist (vgl. Groß 2010: 37–39; Kessl/Mauerer 2010: 165f.). Dass diese Zielgruppe durch eine normativ ausgerichtete Erinnerungsarbeit erzogen und gebildet werden soll, wird ebenfalls in mehreren Studien aus unterschiedlichen Blickwinkeln, aber insbesondere angesichts der Bedeutung der normsetzenden Erinnerungsarbeit für die Mehrheitsgesellschaft (Doughan 2018; Fava 2015; Özyürek 2023) behandelt. Beim Fragenkomplex der Erinnerungspraktiken und der Reflexion des forschenden Handelns stellt Differenz eine wichtige Analysekategorie dar, da sie die Perspektive auf das Erinnern angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse erweitert. In unserer Forschung umfasst diese Analysekategorie insbesondere die Differenzlinien Migration und Geschlecht,

die die Betroffenheit und Handlungsmacht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen begründen (siehe Kapitel 5).

Die Integration marginalisierter Stimmen, die aufgrund der Feldbedingungen erst im zweiten Jahr des Projekts erfolgte, ermöglichte uns weitere Vergleichsebenen für die Datenanalyse. Im Jahr 2022, kurz bevor die qualitative Datenerhebung begann, notierten wir:

Das Projekt [Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung; PEPiKUM] erreicht bislang sozial marginalisierte junge Menschen so gut wie nicht und läuft damit Gefahr, Partizipation im Projekt zum sozialen Distinktionsmerkmal zu erheben, indem möglicherweise nur diejenigen, die über ausreichende ökonomische, zeitliche und soziale Ressourcen bereits verfügen, bereit und fähig sind, an der Projektarbeit teilzuhaben. (Yetkin/Bundschuh 2022: 55)

Durch diese Stimmen in der qualitativen Datenerhebung befassten wir uns tiefergehend damit, wie die Erinnerung als soziale Praktik im Rahmen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse und unter Berücksichtigung der Konfliktfelder zu behandeln sei. Darüber hinaus trat die Frage, inwiefern eine langfristige und aktive Teilnahme an partizipativer Forschung als „soziale[s] Distinktionsmerkmal“ (ebd.) zu interpretieren wäre, durch die Perspektiven der marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen verstärkt auf. Partizipative Forschung erhebt vor allem den Anspruch, die Zusammenarbeit mit marginalisierten Menschen zu verwirklichen: Es ist „das primäre Anliegen partizipativer Forschung, Angehörigen von marginalisierten Gruppen eine Stimme zu geben bzw. es ihnen zu ermöglichen, ihre Stimme zu Gehör zu bringen“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 42; vgl. Eßer et al. 2020: 14f.; von Unger 2014: 8). Unsere Feldforschung stieß dabei jedoch an Grenzen (siehe Kapitel 3 und Kapitel 6.5), was sich wiederum durch bestimmte Ungleichheitsverhältnisse erklären lässt, z.B. hatten bereits organisierte Jugendgruppen mit stärkeren sozio-ökonomischen Ressourcen, die an dem Projekt teilnahmen, einen Vorteil bei der partizipativen Forschung (vgl. Bergold/Thomas 2012: Abs. 20; Eßer et al. 2020: 6). Das methodenplurale Design entwickelte sich durch die Diskussionen um die Einbringung marginalisierter Stimmen im Projekt weiter, sodass schließlich unterschiedliche Dimensionen und Formen jugendlicher Erinnerungspraktiken sowie Teilhabe- und Teilnahmedynamiken analysiert werden konnten. Es diente uns zudem zur Überwindung bestimmter Grenzen einzelner Forschungsansätze.

### 6.3 Methodenpluralität und partizipative Forschung

Die Verknüpfung unterschiedlicher Methoden wird mit verschiedenen Begrifflichkeiten belegt. Während Mixed-Methods-Ansätze eher qualitative und quantitative Designs kombinieren (vgl. Baur et al. 2017; Kelle 2022; Kuckartz 2014), fungiert der Begriff der Triangulation als „Oberbegriff für Methodenpluralität“ (Burzan 2016: 23) im Sinne einer Vielfalt der einbezogenen Methoden. Wir verwenden in Anlehnung an Burzan den Begriff der Methodenpluralität, um zu diskutieren, wie die Module unserer Forschungspraxis auf mehreren Erhebungs- und Auswertungsmethoden basieren und inwiefern partizipative Forschungsansätze mit klassischen, in unserem Fall qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung kombiniert werden können.

#### *Pluralität der Erhebungs- und Auswertungsmethoden*

Die methodologische Orientierung und empirische Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung der Daten wurden in Kapitel 3 erläutert. Erinnerungspraktiken von Jugendlichen stehen im Fokus des Interesses. Eine zentrale Säule des Projekts ist dabei der partizipative Ansatz in den Mikroprojekten, in denen Jugendliche tätig sind. Die ursprüngliche Konzeption des empirischen Designs war von der Annahme geprägt, dass sich partizipative Forschung als Methode dazu eigne, Jugendlichen ein selbstaktives und selbstgesteuertes Forschen in einem Themenfeld zu ermöglichen. Gleichzeitig war aus methodologischer Sicht interessant, wie dies konkret verläuft, wo Potenziale für partizipative Forschungsaktivitäten, aber auch Limitationen deutlich werden. Um diese Fragen behandeln zu können, wurde das partizipative Forschungshandeln der Co-Forschenden ethnographisch begleitet. Solch ein methodenplurales Design ermöglicht Aussagen über partizipative Forschung aus methodologischer Sicht, da diese nicht lediglich umgesetzt wurde, sondern die damit verbundenen (Forschungs-)Prozesse, Motive der Co-Forschenden und Interaktionen in den Forschungsprozessen flankierend analysiert wurden. Weitere Ergebnisse liegen aus einer qualitativen Interviewstudie vor, in der Erfahrungen und Deutungen von Jugendlichen zu Erinnerung und Geschichtsbewusstsein sowie Anerkennung und Ausgrenzung erhoben wurden. Um Erkenntnisse über Aushandlungsprozesse und subjektive Deutungen zu erhalten, bedarf es dieser qualitativen Erhebung. Das skizzierte vielfältige Erkenntnisinteresse kann adäquat durch einen methodenpluralen Ansatz bedient werden.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die erhobenen Daten, das dahinterstehende Erkenntnisinteresse, die Art und Weise ihrer Erhebung und Auswertung. In der Darstellung zeigt sich die Verzahnung des Datenmaterials auf den unterschiedlichen Ebenen des Forschungsdesigns. Die Kombination von Daten erfolgt demnach auf Ebene der Erhebungsmethoden, der Auswertungsmethoden, der erfassten Perspek-

tiven und der Ergebnisse. Die spezifischen Methoden richten sich dabei am Erkenntnisinteresse aus. Möchte man die Daten in die klassischen Methoden-Schubladen der empirischen Sozialforschung einordnen, handelt es sich um eine Kombination von rein qualitativen Daten.

Tabelle 3: Kombinationsebenen der empirischen Bausteine des methodenpluralen Designs

<b>Methodenplurales Design zur Analyse von jugendlichen Erinnerungspraktiken</b>			
	<b>Partizipative Forschung</b>	<b>Ethnographie</b>	<b>Leitfadeninterviews</b>
Erkenntnisinteresse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formen von Erinnerung in Jugendgruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung von partizipativer Forschung</li> <li>• Forschung über partizipative Forschung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen und Deutungen von jungen Menschen zu Erinnerung und Geschichtsbewusstsein</li> <li>• Anerkennung, Missachtung und Ausgrenzung</li> </ul>
Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-Forschende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forschende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• befragte Jugendliche</li> </ul>
Erhebungsmethode	Je nach Mikroprojekt unterschiedlich: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview</li> <li>• Gruppendiskussion</li> <li>• Photovoice</li> <li>• Begehung</li> <li>• Dokumentenanalyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teilnehmende Beobachtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitfadeninterview</li> </ul>
Auswertungsmethode	Je nach Mikroprojekt unterschiedlich: <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhaltsanalytische Verfahren</li> <li>• Reflexionsgespräche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelfallanalyse durch Fallrekonstruktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualitative Inhaltsanalyse</li> </ul>

Der Untersuchungsgegenstand wird aus mehreren Perspektiven betrachtet (Co-Forschende, akademisch Forschende, interviewte Jugendliche) mit jeweils unterschiedlichen handlungsleitenden Fragestellungen, die dann das Gesamtbild komplementieren. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass dies nicht per se zu „mehr Ganzheitlichkeit“ und „mehr Objektivität“ führt, wie Burzan (2016: 10) unter Rekurs auf Bergmann für Mixed-Methods-Ansätze formuliert und das hier sicherlich übertragbar ist. Der Untersuchungsgegenstand der jugendlichen Erinnerungspraktiken kann aber durch dieses methodenplurale Vorgehen in seiner

Komplexität und Differenziertheit umfassender erfasst werden, als monomethodische Designs dies könnten.

### *Partizipative Forschung als Säule im methodenpluralen Setting*

Geschichte und Erinnern spielen – so ein Befund der Interviewstudie – als Themenfelder, in denen Jugendliche sich engagieren, eine eher untergeordnete Rolle. Subjektiv bedeutsamer scheinen andere Themen zu sein (siehe Kapitel 5.2). Setzt man dieses Ergebnis in Bezug zu den Ergebnissen der Mikroprojekte und interpretiert diese als exemplarische Ausprägungen von Jugendengagement im Kontext von Erinnerung, kann das Bild erhellt werden. Erst durch das Zusammenspiel beider Erhebungen lassen sich „umfassendere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand“ (Burzan 2016: 108) erzielen. Erinnern und Geschichte erscheinen dann zwar nicht als zentral bedeutsame Beschäftigungsfelder von Jugendlichen, aber sie existieren. Junge Menschen engagieren sich in diesem Themenfeld, wenn eine eigene Betroffenheit beispielsweise in Form von Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen vorliegt und/oder eigene Flucht- und Migrationserfahrungen oder Verbindungslinien zur eigenen Familie vorhanden sind (Kapitel 4). Hätten hier nur die Befunde der Mikroprojekte vorgelegen, hätte man zwar diese Motivfacetten identifizieren können, es wäre aber nicht möglich gewesen, Aussagen über die subjektive Bedeutsamkeit von Geschichte und Erinnern als Themenfelder dieses Engagements herauszuarbeiten. Die Daten aus der qualitativen Teilstudie komplementieren das Bild (Kapitel 5).

Es zeigte sich zudem, dass familiäre biographische Ereignisse als Zugang zur Beschäftigung mit Geschichte fungieren können. Dabei gibt es Jugendliche, die sich kritisch mit Familiennarrativen auseinandersetzen und die ihnen übermittelten ‚Heldentaten‘ ihrer Vorfahren hinterfragen (Kapitel 5.1). In Mikroprojekt A zeichnete sich zunächst eine andere Aneignung der Familiennarrative durch die jungen Menschen ab. Die anfangs eher unkritische Übernahme ins eigene Selbstbild entwickelte sich zu einer Position, aus der die übermittelten Erzählungen hinterfragt wurden (Kapitel 4.2). Durch die Kopplung der Befunde wird ein mehrschichtiges Bild bezüglich der Auseinandersetzung und Aneignung von Familiennarrativen als Teil der jugendlichen Erinnerungspraktiken deutlich. Die Entwicklung einer kritischen Perspektive auf die Vergangenheit der Urgroßelterngeneration zeigte sich im Mikroprojekt A. Ursächlich war dabei sicherlich auch der zeitliche Aspekt: Während Interviews zwar durchaus biographische Entwicklungsprozesse abbilden können, sind sie nicht in der Lage, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren, höchstens in Form von geäußerten Plänen, Hoffnungen und Ängsten sowie (Zukunfts-) Visionen der Befragten. Die mehrmonatige Begleitung und ethnographische Beforschung der Jugendlichen bei ihrem partizipativen Forschungshandeln in einem

Mikroprojekt können jedoch diese Entwicklungen anhand der im Hintergrund ablaufenden Prozesse erheben. Sie werden sichtbar in Interaktionen mit anderen, stattfindenden Aushandlungen und Auseinandersetzungen.

Bei der Kombination von Ergebnissen können sich Befunde – wie dargestellt – ergänzen, sie können sich aber auch widersprechen. Weis et al. (2024: Abs. 28) weisen in ihrer Reflexion über ihr Forschungshandeln in Anlehnung an den Diskurs um Triangulation von Forschungsergebnissen (Kluge/Kelle 2001; Kelle/Erzberger 2004) darauf hin, dass Befunde komplementär, kongruent oder auch divergent sein können. Diese Ausführungen lassen sich auch auf ein methodenplurales Setting übertragen, in dem partizipative Forschungsansätze ein Element sind. In unseren Ergebnissen finden sich neben den bereits skizzierten komplementären Ergebnissen auch kongruente Ergebnisse.<sup>69</sup> Sowohl in den Interviews als auch in den Mikroprojekten zeigte sich beispielsweise die normative Orientierung, aus der Geschichte lernen zu müssen (Kapitel 4.5 und 6.1).

Neben der Ergebnisebene wurde im Projektverlauf ein weiterer Nutzen in der Kombination von klassischen (qualitativen) Daten in ihrer Kombination mit partizipativen Ansätzen deutlich. Auch klassische Forschungsaktivitäten können ein Türöffner für partizipative Forschung sein. Die ersten beiden Mikroprojekte waren auch dadurch gekennzeichnet, dass dort junge Menschen forschten, die über gesicherte sozioökonomische Ressourcen verfügen und sich in ihrer freien Zeit an einem mehrmonatigen partizipativen Projekt beteiligen konnten. Der Versuch, andere Jugendliche für Projekte zu erreichen, schlug dagegen fehl. Erst über klassisch gestaltete Interviews konnten wir Vertrauen bei den Interviewpartner:innen aufbauen, so dass sich einige der Jugendlichen auf partizipative Forschung einließen. Die zu Beginn dieses Buches geschilderte Szene macht dies anschaulich (siehe Kapitel 1). Die klassisch in Form von qualitativen Leitfadeninterviews erhobenen Daten fungierten als Türöffner für partizipative Forschung.

### *Methodenplurales Design für Forschung über partizipative Forschung*

Klassische Gütekriterien sind an partizipative Forschung nicht anzulegen, auch weil partizipative Forschung nicht den Anspruch hat, objektiv, reliabel und valide zu sein. Bergold und Thomas haben bereits 2012 darauf hingewiesen, dass Kriterien für partizipative Forschung entwickelt werden müssen, und betonen, dass diese über methodologische Kriterien hinausgehen müssen:

Die Frage danach, was ‚gute‘ Forschungsergebnisse sind, wird also unserer Meinung nach von den unterschiedlichen Teilnehmer:innen an der

---

<sup>69</sup> Interessanterweise lassen sich auf Ebene der Ergebnistriangulation im Datenmaterial keine divergenten Ergebnisse finden.

Forschung und auch von den Rezipient/innen dieser Forschung sehr unterschiedlich beantwortet und hängt eng mit deren Werte- und Normsystem, ihrer Interessenlage und den in jeweiligen Zusammenhängen stattfindenden Diskursen zusammen. (Bergold/Thomas 2012: Abs. 90)

Sie führen den Begriff der „Rechtfertigungsanforderungen“ ein (ebd.: Abs. 93), die kontextabhängig je nach Diskursraum variieren können und beispielsweise „Nützlichkeit, Authentizität, Glaubwürdigkeit, Reflexivität und Nachhaltigkeit“ (ebd.: Abs. 101) umfassen. Heeg et al. (2020: 33) kommen zu dem Schluss, dass je nach Projektziel unterschieden werden müsse. Wenn es um Forschungen mit dem Ziel eines Wissenszuwachses gehe, dann stehe eher eine methodisch kontrollierte Wissenschaft im Fokus, wenn es eher um Veränderungspraxis gehe, dann rückten Fragen nach der Gestaltung der Prozesse in den Vordergrund. Eßer et al. (2020) legen nahe, die Diskussion um Gütekriterien nicht neu aufzulegen, sondern für qualitative partizipative Forschung den Erkenntnisstand zu nutzen, der „im Kontext der Etablierung des qualitativen Paradigmas erreicht wurde“ (ebd.: 12). Sie unterscheiden zwischen methodologischen Gütekriterien und Kriterien, die sich aus dem Anspruch der partizipativen Forschung im Hinblick auf die Partizipation der Co-Forschenden ergeben (ebd.: 13). Eine Verzahnung von partizipativer Forschung mit anderen Erhebungsmethoden scheint vor diesem Hintergrund geradezu notwendig. Partizipatives Forschungshandeln, das nicht auch aus einer anderen Perspektive betrachtet und analysiert wird, verbleibt auf dem Niveau von punktuellen Aktionen und Maßnahmen. Unterschiede zu sozialpädagogischen Aktivitäten sind dann nur graduel-ler Natur. Die Diskussion, ob es sich dabei um partizipative Forschung oder Soziale Arbeit handelt, ist nicht neu (vgl. Aghamiri 2022a; 2022b). Durch eine flankierende Forschung über partizipative Forschung wird diese zu einer Forschung mit partizipativen Elementen. Vielleicht sind hier die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung eines auf Mitbestimmung und Teilhabe basierenden Forschungshandelns wichtiger als eine inflationäre und oftmals unkritische Verwendung der Begrifflichkeit partizipative Forschung. Letztlich könnte dadurch auch beides erreicht werden: Empirische Gütekriterien könnten an die Forschung über Forschung angelegt werden, Kriterien, die die Beteiligungsmöglichkeiten fokussieren, sind an die Forschungsaktivitäten der Co-Forschenden anzulegen.

## 6.4 Forschungsethische Reflexionen

Wie sich das Verhältnis zwischen Co-Forschenden und akademisch Forschenden in der Praxis partizipativer Forschungssettings gestaltete, wird im Folgenden u.a. unter Berücksichtigung der Rolle und Verantwortung dieser Akteur:innen und in Hinblick auf die ethischen Fragen behandelt, die sich bereits vor der Umsetzung der

Feldforschung ergaben, z.B. in Form des Ethikantrags. Bei einem solchen Antrag werden die Einhaltung ethischer Aspekte und die Berücksichtigung guter wissenschaftlicher Praxis von einer Ethikkommission geprüft. Wenn die Feldforschung durchgeführt wird, sind diese angesichts der steten Veränderung der Forschungsbeziehungen und des forschenden Handelns jedoch weiterhin zu reflektieren. Die Soziologin Marilyns Guillemin und die Ethikerin Lynn Gillam (2004: 262f.) formulieren dies folgendermaßen: „[R]eflexivity is a helpful conceptual tool for understanding both the nature of ethics in qualitative research and how ethical practice in research can be achieved.“ Die Diskussion um die Forschungsethik endet also nicht mit dem Votum der jeweiligen Ethikkommission. Um diese Dynamik einzufangen, unterscheiden Guillemin und Gillam (ebd.: 263) konzeptuell zwischen verschiedenen ethischen Dimensionen, die sie folgendermaßen bezeichnen: „(a) procedural ethics, which usually involves seeking approval from a relevant ethics committee to undertake research involving humans; and (b) ‚ethics in practice‘ or the everyday ethical issues that arise in the doing of research.“ Die Autorinnen schlagen zudem für diese alltägliche ethische Forschungspraxis, „ethics in practice“ die Begrifflichkeit *microethics* vor (ebd.: 265f.), die sie der klinischen Medizin entliehen haben und die Unterscheidung der beiden Ebenen verdeutlicht. Nach den Autorinnen hat die Reflexion des forschenden Handelns mit den folgenden Aspekten zu korrespondieren:

first, an acknowledgement of microethics, that is, of the ethical dimensions of ordinary, everyday research practice; second, sensitivity to what we call the ‚ethically important moments‘ in research practice, in all their particularities; and third, having or being able to develop a means of addressing and responding to ethical concerns if and when they arise in the research (which might well include a way of preempting potential ethical problems before they take hold) (ebd.: 276).

Im Projekt PEPiKUM wurde mit Angehörigen vulnerabler Gruppen zusammengearbeitet: Es waren Jugendliche unter 18 Jahren und junge Erwachsenen zwischen 18 und 27 Jahren, die zum Teil in ihrem Alltag Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen machen. Dadurch wurden ethische Überlegungen die Sicherheit der beteiligten Co-Forschenden betreffend schon im Rahmen der prozeduralen Phase angestellt. Es handelte sich u.a. um Risikominderungsstrategien, die Gewährleistung der Anonymität der Teilnehmenden, ihren Schutz während, aber auch nach Abschluss des Projekts und den Nutzen der Teilnahme. Leitfrage war den gesamten Prozess über, welchem Risiko die Teilnehmenden ausgesetzt sein könnten und welche (zusätzlichen) Schutzmaßnahmen daraufhin zu entwickeln wären (Gennet et al. 2015: 5). In den jüngeren Diskussionen um Forschungsethik geriet die maß-

geschneiderte Konzeptualisierung des ethischen Vorgehens für die jeweilige Erhebungsmethode in den Blick (Roth/von Unger 2018: Abs. 6). Dementsprechend musste auch unsere Konzeption der ethischen Forschungspraxis aufgrund ihres methodenpluralen Designs (siehe Kapitel 3 und 6.3) die integrierten Forschungsansätze auf verschiedenen Ebenen der Datenerhebung und Datenspeicherung berücksichtigen. Dies zeigt sich z.B. bei der Einwilligung für die Teilnahme an der partizipativen Forschung bzw. an einem Interview: Während die Einwilligung für partizipative Forschung einen längeren Zeitraum und entsprechenden Teilnahmeprozess berücksichtigen muss, in dem die Forschungssubjekte aktiv in Gruppen arbeiten, ihre eigene Verbindung zu dem jeweiligen Forschungsgegenstand aufbauen und Daten erheben, geht es bei einem Interview zuallererst um einen bestimmten, begrenzten Zeitpunkt der Teilnahme und um die Sicherung dieser Daten in der Zeit nach dem Interview. Dabei unterscheidet sich auch der Nutzen der Teilnahme an der Forschung für Co-Forschende und Interviewpartner:innen, da die Co-Forschenden gemeinsam etwas, z.B. einen künstlerischen oder wissenschaftlichen Output, produzieren, den sie dann für ihre eigene Community nutzbar machen können. Zudem können sich die verschiedenen Risiken, denen die Forschungsteilnehmenden aufgrund der jeweils unterschiedlichen Methoden ausgesetzt sind, gegenseitig erhöhen, wenn die Risikominderung nicht angesichts der Methodenverknüpfungen bedacht wird. Hier zeigt sich die Komplexität des Projekts, die sich für uns erst in der Forschungspraxis entfaltete und als „the day-to-day ethical issues that arise in the doing of research“ (Guillemin/Gillam 2004: 264) beschrieben werden kann. Auch die partizipative Forschung selbst war für uns Gegenstand der Forschung, wofür wir u.a. Interviews mit Co-Forschenden führten. Dies verzahnte die beiden Vorgehen nicht nur methodisch-methodologisch, sondern verstrickte sie auch in ethischer Hinsicht weiter miteinander. Die Risiken, die die Teilnehmenden der Mikroprojekte aufgrund ihrer partizipativen Zusammenarbeit betreffen können, sind grundlegend anders als die Risiken, die die Interviewpartner:innen einer qualitativen Studie erleben mögen.

Die partizipativen Forschungsprojekte müssen mögliche Risiken und negative Auswirkungen stets und auch angesichts der für klassische Ansätze ungewöhnlichen Einbindung der Forschungssubjekte reflektieren. Dies zu beachten ist besonders dann wichtig, wenn die behandelten Themen sensibel oder sozial stigmatisiert sind (von Unger 2012: Abs. 77). Im Projekt PEPiKUM wurden mit der Beschäftigung mit jugendlichen Erinnerungspraktiken und den Diskriminierungserfahrungen Themen verhandelt, die eine solche sensible Bearbeitung erfordern. Demzufolge ist zu unterstreichen, dass sich mit den Co-Forschenden im Unterschied zu den Interviewpartner:innen ein Forschungsbündnis bildet, in dem die forschersche Interaktion der Akteur:innen, die gemeinsame Wissensgenerierung und der Austausch über Sichtweisen im Vordergrund der wissenschaftlichen Beschäftigung stehen.

Die Verantwortung der akademisch Forschenden, die wiederum als schützend interpretiert werden kann, kommt damit in den Blick. Der Erziehungswissenschaftler Florian Eßer und die Soziologin Miriam Sitter (2018: Abs. 38) reflektieren in ihrem Aufsatz ihre partizipative Zusammenarbeit mit Kindern und sprechen von der Komplexität des Forschungsbündnisses angesichts der „intergenerationalen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Forschenden“, was sie folgendermaßen erläutern:

Insbesondere stellte es sich als ambivalent für uns heraus, wenn wir in manchen Momenten ein ‚sorgendes‘ Verhältnis zu den Kindern entwickelten und in anderen wiederum ein ‚kollegiales‘. Ethisch eingelagert ist in dieser Ambivalenz die Frage, ob und wenn ja wie viel Autonomie wir den Kindern zugestehen müssen und sollten, damit sie Co-Forschende im Forschungsprozess sein können.

Auf ähnliche Weise befassten wir uns mit den ambivalenten Verhältnissen in unserer Forschungspraxis, wenn es um unser Handeln als akademisch Forschende und die Arbeit der Co-Forschenden ging. Diese Ambivalenzen lösten sich weder mit Abschluss des prozeduralen Ethikkonzepts auf, als wir das Votum der Ethik-Kommission erhielten, noch nach den ersten Erfahrungen mit den Co-Forschenden. Die stete Reflexion und Vergewisserung, dass die ethischen Rahmenbedingungen auch dann gesichert sind, wenn das Projekt neue bzw. unvorhergesehene Aspekte, z.B. die genannte Verwicklung der Rollen, erfährt, war dementsprechend vonnöten und „die Beziehung von prozeduraler zu praktischer Ethik“ (Fichtner/Tràn 2018: Abs. 5) spiegelte sich so in der Praxis wider. Für uns galt dann als Maxime, das ethische Vorgehen in seiner Kontinuität bis zum Projektabschluss bzw. auch für die Post-Projektphase, u.a. in der Vorbereitung dieses Buches, zu beachten und unsere Verantwortung als akademisch Forschende zu reflektieren (Guillemin/Gillam 2004: 269).

### *Verantwortung der akademisch Forschenden*

„Partizipative Forschung verlangt von den Teilnehmenden eine große Bereitschaft, die persönliche Sicht auf die Situation, die eigenen Meinungen und Erfahrungen offenzulegen“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 12). Diese Offenlegung ist nicht selten an den Anspruch geknüpft, die Lage vulnerabler Gruppen sichtbar zu machen und zu transformieren. Hier tut sich ein Spannungsfeld auf, das der Soziologe Holger Knothe anschaulich beschreibt, der in seinem Forschungsprojekt zur Holocaust Education mit Sinti:zze- und Rom:nja-Schüler:innen arbeitete. Knothe stellt fest, dass ein Forschungsprojekt zwar den Rahmen bieten kann, in dem die Beteiligten ihre Zugehörigkeit zu dieser marginalisierten Gruppe mitteilen, die jedoch „in Anbetracht gesellschaftlich existenter antiziganistischer Einstellungen besonders ge-

schützt werden“ müssen (Knothe 2018: Abs. 12). Wie also mit dieser Positionierung im weiteren Verlauf der partizipativen Forschung umgegangen wird, muss unter Einbezug gesellschaftlicher Dynamiken reflektiert werden.

Eine vergleichbare Dynamik konnten wir bei unserem Mikroprojekt *different places, same histories?* entdecken, an dem wir gemeinsam mit migrantischen und migrantisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiteten und deren Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, die sie am eigenen Wohnort erlebten, Ausgangspunkt dieser partizipativen Zusammenarbeit wurden (siehe Kapitel 4.3). Das geeignete Arbeitssetting für diese Zielgruppe sollte zum einen die Erfahrungen der beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als immanenten Bestandteil der Forschung anerkennen und ihnen einen freien und zugleich geschützten Raum geben. Zum anderen sollte das Projekt aber keine spezifische Form der Auseinandersetzung mit den eigenen Diskriminierungserfahrungen, z.B. eine didaktische Aufbereitung, forcieren oder gar eine Transformation anvisieren, die uns Outsidern diesem ländlichen Ort angemessen erschien. Uns akademisch Forschenden waren die Dynamiken der Kleinstadt nicht so umfassend bekannt wie den dort lebenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die aufgrund ihrer Diskriminierungserfahrungen auch Bewältigungsstrategien entwickelt hatten (Hilgers/Voßberg 2024). Allein aufgrund unserer gesellschaftlichen Position als akademisch Forschende waren wir während der Projektlaufzeit nicht von den Ausschlussmechanismen in dieser Kleinstadt betroffen. Für die beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist Diskriminierung hingegen im Laufe der Jahre zum Alltag geworden.

Basierend auf partizipativen Ansätzen hätte überlegt werden können, dass die Teilnehmenden ihre Erkenntnisse z.B. in Form einer Dokumentation oder Kartierung ihrer Diskriminierungserfahrungen visualisieren und in einem nächsten Schritt mit ihren Forderungen an die (lokale) Öffentlichkeit und Politik hätten gehen können, beispielsweise in Form einer Ausstellung oder eines Gesprächsabends. So hätte die Situation der marginalisierten jungen Menschen sichtbar gemacht und eventuell eine Veränderung initiiert werden können. Für uns als akademisch Forschende entstand hier jedoch ein Spannungsfeld, das als ein wichtiges Moment der *microethics* beschrieben werden kann. Denn einerseits ist es das Ziel partizipativer Forschung, die Lage vulnerabler Gruppen sichtbar zu machen (Bergold/Thomas 2012: Abs. 42), andererseits ist in diesem Zusammenhang auch immer kritisch nach der Sicherheit der Co-Forschenden zu fragen. Die Reflexion zielte darauf, ethischen Problemen möglichst zuvorzukommen, wie es Guillemin und Gillam fordern. Wie könnten wir den co-forschenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiterhin Schutz anbieten, wenn wir nicht durchgehend oder nur für einen gewissen Zeitraum vor Ort sind? Inwiefern war es überhaupt möglich, in diesem spezifischen Kontext der hohen Fluktuation der Offenen Jugendarbeit, die im Kapitel 4.3 beschrieben wird, die Risiken für alle Teilnehmenden angemessen abzuwägen, sodass für sie die

Zusammenarbeit am Ende vorteilhaft bleibt, anstatt sich nachteilig auszuwirken? Die Reflexion dieser Fragen, insbesondere mit Blick auf die Phase nach Abschluss des Projekts PEPiKUm, führte dazu, ein wie oben skizziertes Vorhaben der lokalen Problematisierung der Situation vor Ort nicht entsprechend umzusetzen und das Mikroprojekt stattdessen mit dem nicht aufgezeichneten Gruppengespräch abzuschließen. Denn auch nach Projektende würden die Co-Forschenden mit dem Rassismus und den bestehenden Strukturen vor Ort konfrontiert bleiben. Die Gefahr bestand darin, dass das Mikroprojekt eben nicht ausschließlich positive Auswirkungen auf die Teilnehmenden haben könnte; stattdessen hätte die Thematisierung der rassistischen Anfeindungen die Lage für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor Ort auch nach Projektabschluss verschärfen können. Ein proaktives Hineinwirken in die lokalen gesellschaftlichen Strukturen wäre im Projektrahmen und für uns als Outsider nicht möglich gewesen; eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten lag letztendlich bei den akademisch Forschenden als Verantwortlichen, die die gruppeninterne Auseinandersetzung mit den Verhältnissen vor Ort in den Vordergrund stellten (siehe Kapitel 4.3 und 6.5).

Den Co-Forschenden solch eine Versprechung zu machen und sie dann aufgrund des Endes der Projektlaufzeit mit den Konsequenzen alleinzulassen, wäre weder in Hinblick auf die ethische Forschungspraxis und den Schutz der vulnerablen Gruppen noch in Hinblick auf den Nutzen der Forschung für die Beteiligten vertretbar gewesen. Die Soziologin Cordula Dittmer und der Sozialwissenschaftler Daniel Lorenz (2018: Abs. 6) berichten von einer vergleichbaren Reflexion bezüglich des Nutzens der Teilnahme an der Untersuchung im Kontext ihrer Feldforschung im Katastrophengebiet Elbehochwasser 2013 wie folgt:

Auch in den Gesprächen kamen uns immer wieder Zweifel, wie wir mit der Dankbarkeit und den Erwartungen der Befragten umgehen sollten. Wir sahen uns mit der Situation konfrontiert, dass entweder zu hohe Erwartungen mit Blick auf den Nutzen bzw. die Reichweite der Studie insbesondere in Richtung der Politik bestanden oder aber auf eine Erzählung vonseiten der Forschenden gehofft wurde, die den schrecklichen Erfahrungen und Verlusten irgendeinen Sinn verleihen konnte. Wie kann ein angemessener ethischer Umgang mit derartigen Erwartungen aussehen [...]? Wie können wir überhaupt darauf Einfluss nehmen, was die Ergebnisse – mögen sie auch methodisch einwandfrei erhoben sein – im politischen Raum und in der Auseinandersetzung um Entschädigungsansprüche und mit aus diesen entstandenen sozialen Konfliktlinien sowohl im Positiven erreichen als auch im Negativen „anrichten“? Wir können den Befragten in einem derart politisierten Feld nicht vollends transparent machen, was mit den erhobenen Forschungsergebnissen geschieht.

Bedeutet das, auf eine derartige Forschung verzichten zu müssen, oder steht die Forschungsfreiheit oder sogar das Recht auf freie Meinungsäußerung am Ende doch über derartigen forschungsethischen Überlegungen?

In unserem Fall könnten die Co-Forschenden aufgrund des Forschungsprojekts eventuell enttäuscht werden oder gar wiederholt und an Intensität zunehmend betroffen sein. Diese Problematiken hätten wir zu Beginn des Mikroprojektes nicht prognostizieren können; sie ergaben sich erst im Laufe der Praxis und in Interaktion mit den Forschungsteilnehmenden. Es erscheint also erforderlich, sich als akademisch Forschende mit den Konsequenzen der jeweiligen Verfahrensweisen eines partizipativen Projekts durchgehend und angesichts jeder einzelnen Interaktion mit den Akteur:innen vor Ort zu beschäftigen und die Verantwortung für die Zeit danach zu reflektieren (Eßer/Sitter 2018; Guillemin/Gillam 2004).

Das methodenplurale Design der Studie erweiterte zudem unsere Perspektive auf die ethische Reflexion, die wir singulär durch die partizipative Forschung in dieser Breite nicht gehabt hätten. Die Interviews mit anderen nicht beteiligten jungen Menschen ermöglichten uns einen Einblick in ihre Lebensgeschichten und den ethischen Rahmen, in dem wir uns bewegen konnten. Durch die Ethnografie wurden zudem die institutionellen Aspekte, die das Jugendhaus betreffen, eingebunden. Gleichzeitig bedeutete dieses Design, dass die einzelnen Methoden durch ihre Verknüpfung miteinander bisher nicht kalkulierte Risiken für die Forschungsteilnehmenden befördern oder gar die bekannten und längst diskutierten Risiken verschärfen. Aufgrund unserer Fokussierung auf die Dynamiken im Setting der partizipativen Forschung treten teils dieselben Forschungsteilnehmenden in der Sprecherposition in verschiedenen Materialien auf, z.B. den ethnographischen Protokollen, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen. Das könnte zu Problemen der Anonymität der Person führen, was sich insbesondere in der Schreibphase dieses Buches als Problem herausstellte. Dabei muss es auf einer theoretisch abstrahierenden und generalisierenden Ebene möglich bleiben, diese Materialien zu verbinden, und dies zugleich auf der Subjektebene zu verunmöglichen. Demzufolge wurde die Anonymisierung auf unterschiedlichen Ebenen wiederholt kontrolliert und, wenn nötig, weiter verfremdet, damit beispielsweise keine Querverbindungen bei jenen Teilnehmenden rekonstruiert werden können, die sowohl an einem Mikroprojekt als auch an einem Leitfadenterview partizipiert haben. Die Zusammenarbeit mit Forschungsteilnehmenden endet demnach nicht, wenn die Co-Forschung oder ein Interview abgeschlossen wurden, sondern setzt sich in der ethischen Reflexion des Forschungsprojekts fort.

### *Das Forschungsbündnis mit Co-Forschenden*

In Diskussionen zur partizipativen Forschung wird häufig die partnerschaftliche Beziehung zwischen den Teilhabenden und akademisch Forschenden betont, die sich u.a. in den Begrifflichkeiten Co-Forschende oder Forschungspartner:innen manifestiert (vgl. Heeg et al. 2020; Wöhrer et al. 2017). Dazu gehört insbesondere eine Begleitung durch die akademisch Forschenden, die den Forschungsprozess unterstützen, Impulse im Forschungskontext geben und eine (wissenschaftliche) Vorgehensweise vermitteln. Zu letzterer gehören u.a. Verfahren des forschenden Handelns und Fragens oder auch Methodentrainings (siehe Kapitel 3.1) sowie die kritische (Selbst-)Reflexion der jeweiligen Praxis. Das Forschungsbündnis entsteht, basierend auf solchen Elementen der Begleitung, interaktionistisch. Von einem reziproken Kontext der forscherschen Zusammenarbeit ist dann zu sprechen, wenn die beteiligten Co-Forschenden und akademisch Forschenden mit ihrem jeweiligen Handeln nicht nur das Feld, wie es in der qualitativen und rekonstruktiven Sozialforschung immer der Fall ist, sondern auch einander beeinflussen. Das Forschungsbündnis lässt sich daher am besten in einer Dreieckskonstellation beschreiben: Die Co-Forschenden verändern durch ihre aktive Teilnahme und Teilhabe das Feld genauso wie die akademisch Forschenden mit ihrem begleitenden Handeln und letztendlich auch die Verhältnisse in dem Feld, mit dem sie interagieren und das sie reflektieren. Die Interaktion der Akteur:innen im jeweiligen Feld, zu denen die Co-Forschenden, die Forschungssubjekte und die akademisch Forschenden gehören, gestaltet dabei den Prozess der Wissensgenerierung. Auch wenn die Co-Forschung nur in der Gruppe selbst stattfindet, wie z.B. in Form von kollektivem Kartieren oder einer Gruppendiskussion, bei der die Co-Forschenden nicht unbedingt mit anderen Forschungssubjekten in Kontakt treten, ist ihre Beziehung zum Feld zu berücksichtigen. Denn auch in diesem Fall sind die akademisch Forschenden nicht die einzigen, die das Potenzial haben, durch ihr forschersches Engagement die Verhältnisse vor Ort zu beeinflussen. Das erfordert eine breitere Perspektive auf die *microethics*, die das Alltägliche der Forschungspraxis von Co-Forschenden mitberücksichtigt.<sup>70</sup> Im Folgenden sollen deshalb die im Forschungsprojekt PEPiKUm durchgeführten Mikroprojekte auf diese spezifische Dynamik und Aushandlung hin reflektiert werden.

Neben der Sicherheit von vulnerablen Gruppen, die aus Diskriminierungsdynamiken innerhalb der Gesellschaft entstehen, stellten wir auch in den anderen Mikroprojekten und Bündniskonstellationen auf besondere Weise Risiken und er-

<sup>70</sup> Es wäre zu überlegen, inwiefern die Methodenlehre an Hochschulen und Lehrforschungsprojekte vergleichbar mit der Co-Forschung der partizipativen Ansätze sind. Denn auch im Lehrkontext zeichnen sich ähnliche Fragen ab: Wie agieren die Studierenden mit dem Feld und in ihm? Wie gehen sie mit den Forschungssubjekten, z.B. Interviewpartner:innen, ihren Rechten und dabei entstandenen ethischen Fragen um? Welche Verantwortung trägt die lehrende Person dabei und wie bringt sie diese in ihre begleitende, beratende und lehrende Rolle ein?

forderlichen Schutz der Co-Forschenden fest. Daran schließt auch die Frage an, „wie die Informationen erhoben, dokumentiert und interpretiert werden sollen, damit sie den Beteiligten nicht schaden und ihre Privatsphäre gewährleistet ist“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 102). Dies kristallisierte sich beispielsweise im Mikroprojekt A heraus, in dem sich die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit eigenen Familiennarrativen und der nationalsozialistischen Vergangenheit des Wohnortes eines Co-Forschenden befassten (siehe Kapitel 4.2). Die Co-Forschenden standen durch ihre Familie, die Nachbar:innen und den Wohnort in enger Verbindung mit ihrem Forschungsgegenstand. Weil es um die lokalen Erinnerungen ging, hatten sich die Co-Forschenden hierfür mit Familienangehörigen ausgetauscht, familiäre Erinnerungsstücke untersucht, den öffentlichen Raum des Ortes erkundet, diesen photographisch und ethnographisch dokumentiert und dazu ein Interview geführt. Während ihres Feldengagements, bei dem wir sie eng begleiteten, bei der Planung ihrer Zusammenarbeit unterstützten und ihnen teils Impulse gaben, entdeckten sie enge persönliche Überschneidungen mit dem Forschungsgegenstand. Aufgrund dieser Überschneidungen war beispielsweise darauf zu achten, dass es die beiden Co-Forschenden waren, die keine Verbindung zum Ort hatten, die das Interview mit einer lokalen Persönlichkeit durchführten.

Auch wenn das Mikroprojekt manchmal länger als einen Monat pausierte, weil die Co-Forschenden intensiv mit ihrem Abitur beschäftigt waren, entwickelte sich unser Forschungsbündnis durch ihre Arbeit und unsere Begleitung dynamisch weiter. Diese Pausen boten uns akademisch Forschenden darüber hinaus produktive Gelegenheiten, um eine gewisse Distanz zur partizipativen Arbeit zu gewinnen, einen Blick auf die Pfade des Bündnisses zu werfen und die Forschungspraxis unter ethischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Ein Diskussionspunkt war hierbei die Relevanz des sogenannten Stufenmodells der Partizipation mit seinen neun Stufen für partizipative Forschungsansätze. Nach diesem Modell wird Partizipation erst durch Mitbestimmung, Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht realisiert (von Unger 2014: 39–41; Wright et al. 2007; Wright 2013). Angesichts unserer Forschungsarbeit, die nach dem Prinzip des Dachprojektes strukturiert wurde (siehe Kapitel 3.1), mussten wir jedoch das Handeln der Co-Forschenden und uns akademisch Forschende im Feld stets ethisch reflektieren und, wenn nötig, im Prozess der partizipativen Forschung bedeutender mitwirken oder diesen gar lenken. Dabei ist festzustellen, dass unser relationales Vorgehen, wie oben erwähnt, eher einer Dreieckskonstellation als einem linearen Stufenmodell entsprach (siehe Kapitel 2.1), weil es sich an den Interaktionen und Effekten, die zwischen Co-Forschenden, akademisch Forschenden und dem Forschungsfeld stattfanden, orientierte. In diesem Vorgehen spiegelt sich wiederum die Verstrickung von methodisch-methodologischen und ethischen Fragen wider. Das waren die nicht kalkulierten Effekte dieser Pausen.

So bemerkten wir, dass das forschende Handeln in diesem Mikroprojekt auch aufgrund des Themas der möglichen Mitläuferschaft im Lauf der Zeit eine quasi ermittelnde Arbeitsdynamik entwickelte. Dabei stellten die Co-Forschenden die Frage nach konkreten Mitläufer:innen bzw. Zuschauer:innen in den Vordergrund ihrer Forschung und vernachlässigten die Frage nach den Herausforderungen der Auseinandersetzung mit den Vorfahren in der Gegenwart. Diese Fokussierung zeigt, dass die co-forschenden Jugendlichen wesentlich von Vorannahmen über das Feld und die dort vorzufindenden Akteur:innen beeinflusst waren. Die kritische Distanz zum Forschungsgegenstand, die für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung erforderlich ist, ging in eine Kritik an den Forschungssubjekten über, weshalb einzelne konkrete Personen in den Fokus rückten, statt das originäre Forschungsthema zu bearbeiten. Solch eine Dynamik könnte zudem die Verhältnisse in dem jeweiligen Ort extensiv beeinflussen, was einem ethisch geklärten sozialwissenschaftlichen Vorgehen widerspricht. Sollte sich diese Sichtweise der Co-Forschenden auf den Forschungsgegenstand weiter verstärken, könnte dies auch für sie selbst negative Auswirkungen haben, weil sie oder ihre Familien noch Verbindungen zu dem konkreten Ort hatten. Es war ein Balanceakt, diese Problematik zu lösen. Anstatt zu intervenieren und den Prozess zu stoppen, was wiederum das Forschungsbündnis möglicherweise umgeformt hätte, konzentrierten wir uns darauf, uns mit den Co-Forschenden weiter über das Feld auszutauschen, eine Forschungsfrage zu entwickeln bzw. sie zu konkretisieren und, als es um das Interview ging, den Leitfaden gemeinsam nach wissenschaftlichen Gütekriterien zu entwickeln, was vor allem hieß, einen auch für weitere Gesprächspartner:innen anwendbaren Leitfaden vorzubereiten. Im Austausch machten wir vermehrt die Befassung mit den *eigenen* Familiennarrativen zum Thema. Dadurch konnten wir sowohl den Schutz der Co-Forschenden und der Forschungssubjekte als auch die Risikominimierung für alle in der Post-Projektphase gewährleisten sowie das wissenschaftliche Vorgehen mit dem Forschungsgegenstand fördern.

Dass sich ein Forschungsbündnis mit Co-Forschenden in Abhängigkeit von Beteiligten und Feldbedingungen gestaltet, zeigt sich beim Vergleich der qualitativen Datenerhebung bzw. des Forschungsbündnisses mit den Jugendlichen, die wir interviewen konnten, mit einem der letzten Mikroprojekte. Hier zeigte sich, dass die Durchführung von Interviews mit Menschen mit Fluchterfahrung eine spezifische Sensibilität erfordert. Bei mehreren Interviewpartner:innen mit Flucht- und Migrationserfahrung wurden wir mit der Tatsache konfrontiert, dass die Interaktionsform des Interviews für sie ein amtliches Prozedere repräsentiert, das nicht nur einen strikt bürokratischen Rahmen hat, sondern auch über ihr Leben danach entscheiden kann. Verständlicherweise äußerten oder signalisierten viele ihre diesbezügliche Hemmung. Das Forschungsbündnis konnte nur deshalb gebildet werden, weil wir als akademisch Forschende unser Vorgehen, das Ziel und ihre Rechte

transparent darlegten. Im Fall des letzten Mikroprojekts (siehe Kapitel 4.4.2) wiederum war festzustellen, dass unsere Datenschutzerklärungen, die die Rechte der Forschungsteilnehmenden sichern, Verunsicherung hervorriefen. Dabei beobachteten wir, wie sich die jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung über die Dokumente austauschten und diese, wenn nötig, füreinander übersetzten. An diesem Austausch nahmen wir teil und versuchten ihre Fragen zu beantworten. Das Forschungsbündnis begann sich schon in dieser Interaktion zu gestalten, in der ihre Rechte geklärt wurden, wir unser Vorgehen mündlich darlegen und reflektieren mussten und sie den Eintritt in die Co-Forschung mit ihren bisherigen Erfahrungen abglichen bzw. uns die Tür öffneten.

In diesem letzten Mikroprojekt konstruierte sich unser Forschungsbündnis zudem über und mithilfe der Sozialarbeiterin. Ihr Gatekeeping war zum einen vonnöten, um die Interessierten zu erreichen und die Gruppe zu bilden. Ohne ihr Engagement hätten wir vor Ort nicht Fuß fassen können. Zum anderen mussten wir uns, wie in Kapitel 4.4 gezeigt, fragen, inwiefern ihre Position ausschlaggebend für die Festlegung des Ziels der Exkursion war. Denn schon in früheren Gesprächen hob sie den möglichen Bildungsaspekt für die Teilnehmenden bzw. für ihre Integrationskurse hervor, weshalb sie das Haus der Geschichte in Bonn am geeignetsten fand. Beim Vorbereitungstreffen wurde dieses Museum jedoch erst priorisiert, als festgestellt wurde, dass DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über Migration in Deutschland – in Köln keine große Ausstellung wie in Bonn anbieten konnte, da es sich zu diesem Zeitpunkt noch in Entstehung befand. In Anbetracht der ethischen Praxis weist dieses Verhältnis darauf hin, dass die Intervention der Gatekeeper die Mitbestimmung der jungen Menschen im Setting der partizipativen Forschung nicht unbedingt so stark wie gedacht beeinflusst. Als sich die Co-Forschenden beim Nachbereitungstreffen über ihre Erfahrungen und Zukunftsprojektionen zu ihrem Leben in Deutschland austauschten, zeigte sich, dass sie sowohl die Abschlussdiskussion als auch den bisherigen Rahmen der Zusammenarbeit maßgeblich gestalteten. Diese thematische Ausrichtung war weder von uns noch von der Sozialarbeiterin vorgegeben. Die Co-Forschenden nahmen nicht nur für ihre Kurse etwas mit, sondern verknüpften ihre Geschichten untereinander und mit denjenigen aus dem Museum.

In diesem Zusammenhang ist auch die mehrschichtige Rolle der Sozialarbeiterin zu reflektieren: Während wir sie in erster Linie als Gatekeeper und Sozialarbeiterin wahrnahmen, bildete sie in diesem spezifischen Kontext der Arbeit mit geflüchteten jungen Menschen zugleich den Mittelpunkt des Forschungsbündnisses. Aus ihrer Position heraus stellte sie zurecht den Nutzen für die Beteiligten in den Vordergrund. Der Balanceakt, der bei der vorigen Gruppe angesprochen wurde, gewann hier ebenfalls an Bedeutung, um eine produktive und partizipative Zusammenarbeit mit allen Beteiligten zu gestalten. In solch einem Prozess entwickelte sich unser Bündnis mit den Co-Forschenden und der Sozialarbeiterin fort.

## 6.5 Akzentuierungen partizipativer Forschung zwischen Forschung und Bildung

Die vier im Rahmen unseres Projekts durchgeführten Mikroprojekte weisen unterschiedliche Merkmale partizipativer Forschungssettings auf. Besonderes Augenmerk wird abschließend darauf gelegt, in welchem Maß soziale Veränderungsprozesse durch partizipative Forschungssettings in der Forschung selbst, aber auch darüber hinaus angestoßen werden können. In dieser Diskussion erhält das Verständnis von Bildung besondere Bedeutung, indem partizipative Forschungsprojekte vor dem Hintergrund ihrer Möglichkeiten, Bildungsgelegenheiten (Eßer et al. 2020: 8) zu initiieren, diskutiert werden, nicht zuletzt auch mit Blick auf das hiesige Feld der Erinnerungsarbeit.

### *Veränderungsprozesse in der Forschung*

In den Diskussionen um die Gestaltungsmöglichkeiten partizipativer Forschungssettings zeigt sich häufig keine klare Verwendung der verschiedenen „Spielarten“ der partizipativen Forschung“ (Eßer et al. 2020: 6). Wöhrer et al. (2017: 32) weisen anhand einschlägiger Literatur darauf hin, dass Begriffe wie partizipative Forschung, Aktionsforschung, partizipative Aktionsforschung teils synonym und kaum voneinander abgrenzbar verwendet werden. Ein Begriff, der in dieser Diskussion recht zentral erscheint, ist der der Veränderung. Veränderung wird dabei in unterschiedlicher Weise (soziale Veränderung, Veränderungspraxis, Veränderungsprozess) ins Feld gerückt, um Aktionsforschung, partizipative Aktionsforschung und partizipative Forschung voneinander abzugrenzen bzw. zumindest Tendenzen der unterschiedlichen Forschungsstile auszumachen. Der Soziologe Florian Eßer beschreibt mit seinen Kolleg:innen: „Es ist das charakteristische Merkmal der Ansätze der Action Research, dass hier Forschung als eine Veränderungspraxis von konkreten sozialen Prozessen verstanden wird“ (Eßer et al. 2020: 6). Und auch Wöhrer et al. (2017: 43) begründen die Entscheidung, ihr Forschungsprojekt mit jungen Schüler:innen als eine partizipative Aktionsforschung zu verstehen damit, dass ihre Forschungen

zumeist an Problemen und Punkten ansetzten, an denen die Schüler\_innen selbst Handlungsbedarf sahen [...]. Andererseits bewirkten die Forschungen Veränderungen [...]. In jedem Fall veränderten und erweiterten die Forschungen das Wissen, das Bewusstsein und die Kompetenzen der beteiligten Schüler\_innen und erhöhten in manchen Fällen auch die Problemkenntnisse der Lehrer\_innen und der Direktion. In diesem Sinne hatten die Forschungen Auswirkungen im System Schule.

Ganz ähnlich argumentieren die Gesundheitswissenschaftlerinnen Marilena von Köppen, Daphne Hahn und Susanne Kümpers (2020a: 106f.), indem sie als eines von drei wesentlichen Merkmalen der partizipativen Aktionsforschung benennen, die „Transformation der Lebensumstände [zu] erreichen, d.h. neben neuen Erkenntnissen sollen auch Veränderungen angestrebt werden“.

Der Begriff der Veränderung kann aber statt auf die Lebensverhältnisse der Co-Forschenden ebenso stärker auf Prozesse innerhalb der Forschung zielen, um hierbei als wesentliches Merkmal partizipativer Forschung im Allgemeinen angeführt zu werden. So schreiben Eßer et al. (2020: 7):

Die sich aus der Action Research ergebende Entwicklung hin zur Participatory Action Research [...] hingegen rekurriert zunächst auf die Rechte und die soziale Position der Beforschten im Forschungsprozess [Hervorhebung im Original]. Dies mag mitunter nur als eine Akzentverschiebung angesehen werden, ist aber für die gegenwärtige Diskussion von grundlegender Bedeutung, denn die partizipative Forschung verpflichtet sich zunächst nicht primär dazu, soziale Veränderung außerhalb der Wissenschaft herbeiführen zu können, sondern fragt nach den Organisationsformen und sozialen Prozessen der Wissenschaft selbst und ihrer Praxis. Hierbei geht es wiederum darum, die Fragen der partizipativen Forschung nach den Rechten und sozialen Positionen der Beforschten aufzunehmen zu können.

Mit anderen Worten, partizipative Forschungsprojekte zielen je nach „Spielart“ auf Veränderungsprozesse hinsichtlich der Lebenswelten der Co-Forschenden oder aber stärker auf den Forschungsprozess selbst. Forschungsprojekte können schließlich auch beide Merkmale zum Ziel haben.

Wie in Kapitel 4 ausführlich beschrieben, beabsichtigten wir im Projekt PE-PiKUm bei den ersten beiden Mikroprojekten, möglichst viel Kontrolle über den gesamten Forschungsprozess in die Hände der jungen Co-Forschenden zu legen. Angefangen bei der Themenwahl, der Entscheidung über das Forschungsvorgehen, der Bestimmung der verwendeten Methode, der Durchführung und schließlich auch der Auswertung des eigenen Materials waren die Co-Forschenden für die Gestaltung überwiegend verantwortlich. Die aktive Einbindung der Forschungssubjekte als Co-Forschende zielt auf den Austausch von akademisch Forschenden und Co-Forschenden zur „gemeinsamen Gestaltung von Forschung“ (Bergold/Thomas 2012: Abs. 8). Den akademisch Forschenden kommt dabei die Rolle der „methodischen Experten zu“ (Bergold 2013: 5), indem sie die Co-Forschenden beim Erlernen von Fähigkeiten unterstützen, die im Prozess der Co-Forschung hilfreich erscheinen. Für das Mikroprojekt der Pfadfinder:innen, die ihre Stammesgeschichte er-

forschten, bedeutete dies u.a. ein spezifisches Methodentraining bei der Erstellung eines Leitfadens für das Gruppengespräch. Darüber hinaus wurde die Co-Forschung bei zentralen Konzeptionsschritten beratend durch uns akademisch Forschende unterstützt, z.B. bei der Realisierung des eigenen Vorgehens bei der Gruppendiskussion. Rückblickend wäre die ursprüngliche Überlegung der Co-Forschenden, mit drei Generationen jeweils Einzelinterviews sowie Gruppendiskussionen zu führen, nicht umsetzbar gewesen. Im Austausch mit uns akademisch Forschenden entschieden die Co-Forschenden, ihre eigenen Ressourcen im Blick zu behalten, ihre Wünsche eventuell einzugrenzen und ihr Vorhaben demgemäß zu planen. Ein Co-Forschender stellte die Bedeutung der beratenden Tätigkeit seitens der akademisch Forschenden heraus, indem die wissenschaftliche Begleitung „Denkanstöße“ und bei Diskussionen eine „Rückführung aufs Thema“ gab oder aber dem Mikroprojekt auch „Hintergrundinformationen zu den Methoden“ liefern konnte (C2, Pos. 240; 244).

Eine zentrale Herausforderung bei der Begleitung des Mikroprojekts A, das sich mit Familiengeschichten in der Zeit des Nationalsozialismus befasste, war die Abwägung, inwiefern wir akademisch Forschenden inhaltliche Impulse hineingeben sollten. Unsere Diskussionen kreisten dabei immer wieder um die Frage, inwiefern es stärkerer pädagogischer Interventionen bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und ihrer „Gesellschaft des Holocaust“ (Heyl 1995: 53), von der Historikerin Mary Fulbrook (2023) auch „Bystander Society“ genannt, bedürfe. Es ging dabei um bedeutsame, aber auch herausfordernde Fragen der Verstrickungen von Verfolgten, Entkommenen, Zuschauer:innen, Helfer:innen, Mitlaufenden und Täter:innen, um nicht einer einfachen „Opfer-Täter-Dichotomie“ (Heyl 1995: 53) das Wort zu reden, zugleich aber auch die Unterschiede zwischen Tätergesellschaft und Verfolgten nicht zu verwischen.<sup>71</sup> Diese inhaltlichen Herausforderungen sorgten schließlich dafür, dass das Mikroprojekt A eine etwas stärkere inhaltliche Begleitung erfuhr, als es bei den Pfadfinder:innen der Fall war. Zugleich fragten wir uns stellenweise, inwiefern in bestimmten Momenten des Forschungsprozesses ein stärkeres Plädoyer für die Wahl nur einer Familiengeschichte für diese Jugendgruppe sinnvoll gewesen wäre, anstatt sich mit zwei bis kurzzeitig sogar drei Geschichten, die die Co-Forschenden einbrachten, zu beschäftigen. Gleichzeitig wollten wir auch nicht das Bedürfnis übergehen, hier mehreren Familiengeschichten nachzugehen. Bei dem abschließenden Gruppengespräch merkten die Co-Forschenden an, es sei in Zukunft sinnvoll, sich ein gewisses Ziel im Rahmen einer solchen Tätigkeit zu setzen (Gruppendiskussion A, Pos. 16). In beiden Projekten

71 Dem Auschwitz überlebenden Chemiker und Schriftsteller Primo Levi (2015) gelingt es in seinem bedeutenden Essay „Die Grauzone“ von 1986, die Simplifizierung der realen Verhältnisse durch eine einfache Täter-Opfer-Dichotomie am Beispiel der Lager- und Ghetto-Hierarchien zu kritisieren und zugleich die Unterscheidung zwischen Verfolgern und Opfern deutlich zu markieren.

ergaben sich in den je spezifischen Forschungssettings der Mikroprojekte Bildungsgelegenheiten, nicht zuletzt durch das Erlernen spezifischer Forschungsmethoden und die Erschließung der jeweiligen Themenfelder (Gruppendiskussion A, Pos. 48–49; Gruppendiskussion Pfadfinder:innen, Pos. 116–117).

Abschließend lässt sich also konstatieren, dass beide Projekte im Wesentlichen durch eine ausgeprägte Offenheit charakterisiert waren. So stand der Ansatz, den Forschungsprozess maßgeblich in die Hände der Co-Forschenden zu legen, im Zentrum dieser beiden Mikroprojekte. Die angestoßene Wissensgenerierung bezog sich dabei auf die Lebenswelten der Jugendlichen, sei es die eigene Pfadfinder:innengeschichte oder die Familiengeschichte im Nationalsozialismus. Mit Blick auf die zu Beginn dieses Kapitels aufgeführten Ideen partizipativer Forschung wurde weniger „soziale Veränderung außerhalb der Wissenschaft“ forciert, sondern stattdessen „nach den Organisationsformen und sozialen Prozessen der Wissenschaft selbst und ihrer Praxis“ gefragt (Eßer et al. 2020: 7).

### *Bildungsgelegenheiten*

Bei den anderen beiden Projekten, dem Mikroprojekt *different places, same histories?* und dem Mikroprojekt mit einer Exkursion zum Haus der Geschichte in Bonn, findet sich eine gänzlich andere Situation. Das Besondere war hier zunächst, dass Jugendliche über die Strukturen der Offenen Jugendarbeit gewonnen werden konnten und dabei die Sozialarbeiter:innen eine zentrale Rolle als Gatekeeper (zur Rolle der Fachkräfte als Gatekeeper siehe Kapitel 2.1) spielten. Die Gewinnung junger Menschen über die Offene Jugendarbeit war das ursprüngliche Vorhaben des Forschungsprojektes, das auch im Projektantrag vor der Corona-Pandemie 2020 formuliert wurde. Erst unter Bezugnahme auf diese Mikroprojekte können Aussagen über die Besonderheit der Realisierung eines partizipativen Forschungsprojekts in fluideren Strukturen wie der Offenen Jugendarbeit getroffen werden. Denn auch wenn einige Jugendliche uns über die Monate unserer Besuche als Forschende der Hochschule kannten, bestand eine kaum überwindbare Distanz im Alltag der Jugendlichen zu uns akademisch Forschenden. In diesen Räumen haben für junge Besucher:innen andere Dinge Priorität, als auf die Kontaktaufnahmen mit uns akademisch Forschenden einzugehen, obwohl dies auch stellenweise gelang. Zur Realisierung eines Mikroprojektes brauchte es die Sozialarbeitenden und regelmäßige Besuche der Einrichtungen, bei denen wir Interviews führten. So konnten wir junge Menschen für unser Vorhaben begeistern. Ein Ergebnis zur Realisierung partizipativer Forschungsprojekte in der Offenen Jugendarbeit ist damit auch, dass sie ohne eine enge und zeitintensive Zusammenarbeit mit engagierten Sozialarbeitenden nicht funktioniert. Es bedurfte schließlich einer monatelangen Zusammenarbeit und Konzeptentwicklung der Mikroprojekte mit ihnen.

Charakteristisch mit Blick auf die verschiedenen Facetten partizipativer Forschungsprojekte war die besonders im Projekt *different places, same histories?* erfolgte „Politisierung von Ungleichheitsstrukturen“ (Eßer et al. 2020: 8), indem Diskriminierungserfahrungen zum Ausgangspunkt des Mikroprojekts genommen wurden. An dieser Stelle sticht besonders das Merkmal hervor, das Eßer et al. als „Eröffnung von Bildungsgelegenheiten“ (ebd.) durch ein partizipatives Forschungssetting beschreiben. Gerade in den letzten beiden Mikroprojekten scheint diese Eröffnung auffällig: Im dritten Mikroprojekt befassten sich junge Menschen kritisch mit Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft und arbeiteten mit Expert:innen der Bildungsarbeit zu Antirassismus und Empowerment, während sich die Teilnehmenden im letzten Mikroprojekt für einen Museumsbesuch entschieden, um für ihre Integrationskurse und Prüfungen etwas mitzunehmen, und zugleich ihre eigene Geschichte zu mehrheitsgesellschaftlichen Erzählungen ins Verhältnis setzten.

Gesine Bär und Christian Reutlinger (2021: 163) legen in ihrer Verhältnisbestimmung verschiedener Forschungstraditionen nahe, dass das Verständnis von partizipativer Forschung als gemeinsamem Bildungsprozess in lateinamerikanischen Kontexten partizipativer Forschung stärker verankert ist als im deutschsprachigen Kontext. Dieser Bildungsprozess sei zugleich deutlicher mit Prozessen der Politisierung und politischer Organisiertheit verknüpft (ebd.: 157). Diskurse rund um Figuren der lateinamerikanischen partizipativen Forschung wie den Pädagogen Paulo Freire, auf die in anderen Forschungsprojekten Bezug genommen wird, spielten in der Konzeptentwicklung unserer Mikroprojekte keine Rolle. Dennoch sind hier rückblickend Parallelen auszumachen. Ausgehend von den qualitativen Interviews, die in einem Jugendhaus im ländlichen Raum durchgeführt wurden, an dem sich später das Mikroprojekt *different places, same histories?* konstituierte, artikulierten sich Diskriminierungserfahrungen. Diese Beobachtungen veranlassten uns schließlich, in Kooperation mit dem Sozialarbeiter ein Exkursionskonzept zu entwickeln, in dem die Entscheidung über das Exkursionsziel bei den Jugendlichen lag und Orte zur Auswahl standen, die einen Raum für politische Bildung eröffneten, den wir selbst als sinnvoll bzw. lohnenswert erachteten. Eine wesentliche Motivation zur Entwicklung eines solchen Konzepts war sicherlich auch, ein Mikroprojekt zu initiieren, in dem migrantische und migrantisierte Jugendliche potenziell Momente der Selbstermächtigung erfahren konnten. Mit Bezug auf die von Freire konzipierte Methode „concienciación“, einer „Bewusstseinsbildung“, führen Bär und Reutlinger (2021: 163) aus: „Zunächst wird die eigene Realität erkannt, in einen größeren sozialen Zusammenhang eingebettet und schließlich werden eigene Veränderungsstrategien erarbeitet.“ Mit Blick auf unser Mikroprojekt konnte zumindest dem Aspekt einer inhaltlichen Auseinandersetzung Rechnung getragen werden. Die Teilnehmenden des Mikroprojekts schilderten im Auswertungstreffen, dass sie im Rahmen des Projekts stärker über Rassismus als ein gesamtgesellschaft-

liches Problem sprachen. Durch die Impulse und den Austausch mit den Trainern der Bildungsinitiative Ferhat Unvar erkannten sie Muster und Strukturen von Rassismus in der Gesellschaft und setzten sich dazu ins Verhältnis. Bezüglich der im Zitat angeführten Veränderungsstrategien und die an anderer Stelle auch als Veränderungspraxis (das kollektiv 2020: 181; Eßer et al. 2020: 7) benannten Potenziale, eine strukturelle bzw. langfristige Veränderung anzustoßen, waren wir im Rahmen unseres Projekts dagegen vorsichtig (mehr zu ethischen Fragen bzgl. Transformation in der Gruppe siehe Kapitel 6.4). Diese Vorsicht galt sowohl dem Prozess selbst, also dem, was wir mit unserer partizipativen Forschung glaubten anstoßen zu können, als auch der rückblickenden Reflexion auf das, was wir wirklich erreicht haben. Einig waren wir uns darin, dass den jungen Menschen durch das Mikroprojekt und dabei besonders durch die Kooperation mit Trainern der Antirassismus- und Empowerment-Arbeit ein Gesprächsraum eröffnet werden konnte. Die jungen Teilnehmenden nahmen dieses Angebot an, sodass im Austausch mit den Trainern und in der darauffolgenden Auswertung Bildungsgelegenheiten eröffnet wurden, die als Momente eines im Sinne Freires zu verstehenden Bewusstseinsbildungsprozesses gedeutet werden können. Der bei Freire besetzte Begriff der Bewusstseinsbildung reicht unserer Auffassung nach in Bezug auf unser Projekt jedoch noch zu weit, nicht zuletzt auch, weil wir uns nicht die Sprache kämpferischer und anti-putschistischer Bewegungen des Lateinamerikas der 1970er Jahre zu eigen machen wollen. Anstatt also zu starke Parallelen zu Freire zu ziehen, der es als „die geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten“ ansah, „sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker zu befreien“ (Freire 1973: 32), attestieren wir den Prozessen im Rahmen unseres Projekts vielmehr mit Bezug auf Eßer et al. (2020), Bildungsgelegenheiten geschaffen zu haben. Das heißt, es wurde keine Veränderungspraxis angestoßen, indem z.B. die Jugendlichen ein wöchentliches Treffen organisierten und fortsetzten, und der Begriff der Bewusstseinsbildung ist hier ebenfalls zu bedeutungsvoll; es konnte jedoch eine Bildungsgelegenheit geschaffen werden, indem sowohl Kommunikationsräume mit Trainern der Antirassismus- und Empowerment-Arbeit geschaffen als auch Gesprächsrunden im Jugendhaus angestoßen wurden, in denen Rassismus über die individuelle Erfahrungsebene hinaus dezidiert vor dem Hintergrund eines allgemeinen rassistischen Klimas diskutiert wurde.

### *Mitbestimmung und Selbststeuerung*

Während es in typischen Settings der partizipativen Forschung meist um die gemeinsame Gestaltung von Forschung geht, finden sich stets Projekte in der Sozialen Arbeit, die stärker den Anspruch einer Action Research erheben und eine Verbesserung im lebensweltlichen Kontext der Co-Forschenden anstreben (Köppen et al. 2020a: 105). Unsere Mikroprojekte unterschieden sich dagegen bereits unterein-

ander mit Blick auf ihre Charakteristik partizipativer Elemente sowie im Bestreben, Veränderungsprozesse anzustoßen. Bei den beiden Langzeitprojekten (Kapitel 4.1 und 4.2) in der ersten Phase der partizipativen Forschung lag der Fokus auf den Veränderungsprozessen innerhalb der Forschung. So kann beiden Gruppen, die bereits im Vorfeld der Projektarbeit mit uns als selbstorganisierte Gruppen bestanden, von der Bestimmung des Themenfelds und der Forschungsfrage über das Vorgehen bis hin zur Auswertung und Präsentation eine große Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben werden. Die beiden Projekte in der zweiten Phase der partizipativen Forschung tragen dagegen neben Elementen der Mitbestimmung auch Elemente einer stärker partizipativ ausgerichteten Action Research, in denen durch die akademisch Forschenden gewisse Bildungsgelegenheiten für die Projektteilnehmenden initiiert wurden. Darüber hinaus wurden diese Projekte über und in offeneren Räumen der Jugendarbeit initiiert, was ihnen einen stärker fluiden Charakter gab, der eine besonders enge Absprache mit den Sozialarbeitenden erforderlich machte. In diesen Projekten bestand neben Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Themenwahl die Idee, die Jugendlichen durch das Mikroprojekt mit Blick auf ihre Diskriminierungserfahrungen zu organisieren. Diese Mikroprojekte machen deutlich, dass informelle Lernsettings wie jene der Offenen Jugendarbeit durchaus Möglichkeiten für partizipative Forschung bieten. Hier besteht gerade auch das Bildungspotenzial in den Themenfeldern der Erinnerungsarbeit und historisch-politischen Bildung. Es lässt sich zudem resümieren, dass Mikroprojekte mit unterschiedlichen Akzenten partizipativer Forschung in einem Dachprojekt durchgeführt werden können. Es wurden einerseits Mikroprojekte initiiert, die eine hohe Selbststeuerung aufwiesen und in denen akademisch Forschende stärker in einer begleitenden Rolle agierten, während in anderen Mikroprojekten jungen Menschen neben den eigenen Interaktionsmöglichkeiten Lernräume eröffnet wurden, deren inhaltliche Gestaltung sie wesentlich mitbestimmten. Diese Rahmungen ermöglichten ihnen Bildungsgelegenheiten zur stärkeren Auseinandersetzung mit den selbstgewählten Themenfeldern. Die Räume waren stets fluide und vor allem durch die teilnehmenden jungen Menschen geprägt; Charakteristika, die es bei der Umsetzung partizipativer Forschungsprojekte zu berücksichtigen gilt. Das bedeutet auch, von einer zu starken Pädagogisierung partizipativer Forschungsprojekte und der Erinnerungsarbeit abzusehen, um im besten Falle jungen Menschen Räume mit einem hohen Grad der Selbststeuerung und Mitbestimmung zu eröffnen, in denen Selbstbildungsprozesse schließlich möglich werden. Nur die freie Entfaltung der Individuen in einem selbstgewählten und selbstbestimmten Interaktionsrahmen ermöglicht eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit familialen und sozialen Narrativen von Erinnerung und Geschichte.

# Literaturverzeichnis

- Aden, Samia/Schmitt, Caroline/Uçan, Yasemin/Wagner, Constantin/Wienforth, Jan (2019): Partizipative Fluchtmigrationsforschung. Eine Suchbewegung. In: Z'Flucht 3, 2, S. 302–319. DOI: <http://dx.doi.org/10.5771/2509-9485-2019-2-302>
- Aghamiri, Kathrin (2022a): Ist das jetzt partizipative Forschung oder gute Soziale Arbeit? Erfahrungen und Überlegungen zu einem möglichen Zusammenhang. In: Widersprüche 42, 166, S. 13–24.
- Aghamiri, Kathrin (2022b): Vom Unsichtbarsein und Sichtbarwerden. Oder: Wie aus Forschung über Partizipation partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit wird. In: standpunkt: sozial 33, 1, S. 29–39.
- Aikins, Muna AnNisa/Bremberger, Teresa/Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel/Yıldırım-Calıman, Deniz (2021): Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Berlin. [www.afrozensus.de](http://www.afrozensus.de) [Zugriff: 14.08.2024].
- Akhanlı, Doğan (2006): Meine Geschichte – „Unsere“ Geschichte. Türkischsprachige Führungen im NS-Dokumentationszentrum Köln (EL-DE-Haus). In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 310–317.
- Alexopoulou, Maria (2020): Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen. Ditzingen: Reclam.
- Amaro Drom (2017): Satzung vom 20.05.2017. <https://amarodrom.de/wp-content/uploads/2022/04/Satzung.pdf> [Zugriff: 24.08.2024].
- Applegarth, Rise (2024): Just Kids: Youth Activism and Rhetorical Agency. Columbus: Ohio State University Press.
- Arslan, İbrahim/Ünsal, Nadiye (2022): Wenn der Verlust zum Urteil wird und Gerechtigkeit eine Utopie. Gedenken und Widerstand von Rassismusbetroffenen und sein gesellschaftlicher Kontext. In: Gille, Christoph/Jagusch, Birgit/Chéhata, Yasmine (Hrsg.): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Arbeitsfelder – Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–36.
- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024): Kinder- und Jugendhilfe-report 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:29463>
- Bär, Gesine/Reutlinger, Christian (2021): Manövrieren zwischen gesellschaftlichem Wandel, Lernen und der Generierung neuen Wissens – das Bermudadreieck der partizipativen Forschung. In: Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 156–184.

- Bar-On, Dan (1993): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bar-On, Dan (1999): The Indescribable and the Undiscussable: Reconstructing Human Discourse after Trauma. Budapest: Central European University Press.
- Bar-On, Dan (2006): Tell Your Life Story: Creating Dialogue among Jews and Germans, Israelis and Palestinians. Budapest/New York: Central European University Press.
- Bartlett, Frederic C. (1995): Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Bauer, Ullrich (2020a): Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant? Die theoretische Verortung der Jugendphase zwischen Habitusgenese, Autonomiebestreben und intensiver Mentalisierung. In: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Bauer, Yehuda (2020b): Creating a „Usable“ Past: On Holocaust Denial and Distortion. In: Israel Journal of Foreign Affairs 14, 2, S. 209–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23739770.2020.1805916>
- Baur, Nina (2019): Linearity vs. circularity? On some common misconceptions on the differences in the research process in qualitative and quantitative research. In: Frontiers in Education 23, 4, S. 62–76. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00053>
- Baur, Nina/Kelle, Udo/Kuckartz, Udo (2017): Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69, 2, S. 1–37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>
- Becker, Johannes/Rosenthal, Gabriele (2022): Ethnographie und Biografieforschung. In: Pofperl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer, S. 367–382. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_22)
- Beckmann, Fabian/Schönauer, Anna-Lena (2021): Freiwilliges Engagement aus soziologischer Perspektive. In: Genkova; Petia (Hrsg.): Handbuch Globale Kompetenz. Wiesbaden: Springer, S. 1–15. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_71-1)
- Begrich, Pascal (o.J.): Thesen zur Erinnerungskultur in der DDR. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Geteilte Erinnerung? Zum Umgang mit Nationalsozialismus in Ost und West. Berlin, S. 19–22. <https://amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/lokale-geschichteinternet-1.pdf> [Zugriff: 27.08.2024].
- Benbrahim, Karima/Seng, Sebastian (2023): Empowerment und Powersharing in der Jugend- und Jugendverbandsarbeit. In: Chehata, Yasmin/Jagusch, Birgit (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte, Positionierungen, Arenen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 225–237.
- Bergold, Jarg (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. In: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft (08/2013). Stiftung Mitarbeit. <https://www.>

- buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\_bergold\_130510.pdf [Zugriff: 04.09.2024].
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bertaux, Daniel (2018): Die Lebenserzählung. Ein ethnosozilogischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Zugriff: 24.08.2024].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Zugriff: 24.02.2024].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019). Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176836/7dffa0b4816c6c652fec8b9eff5450b6/frewilliges-engagement-in-deutschland-fuenfter-freiwilligensurvey-data.pdf> [Zugriff: 21.08.2024].
- BMI – Bundesministerium des Innern und für Heimat (Hrsg.) (2023): Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit. Berlin. [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=11) [Zugriff: 21.08.2024].
- Bonus, Stefanie/Cano, Marchela/Wenzler, Nils (2021): Über den Prozess der Legitimierung. Selbstorganisationen junger Menschen und die (Un)Möglichkeit von Teilhabe im jugendpolitischen System der Interessenvertretung. In: Sozial Extra 45, 5, S. 329–333. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00424-5>
- Bradbury-Huang, Hilary (2010): What is good action research?: Why the resurgent interest? In: Action Research 8, 1, S. 93–109. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476750310362435>
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK. 3. Auflage.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS. 4. Auflage.
- Brockmeier, Jens (2018): Beyond the Archive. Memory, Narrative, and the Autobiographical Process. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199861569.001.0001>

- Buchna, Jennifer/Schumacher, Moritz/Coelen, Thomas (2020): Kulturalisierungen im Kontext Flucht versus Positionierungen als Jugendliche. Perspektiven von Fachkräften und jungen Geflüchteten auf Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, 68, 11, S. 473–481.
- Bundschuh, Stephan/Hilgers, Judith/Voßberg, Timo/Waburg, Wiebke/Wielens, Alia/Yetkin, Eren Yildirim (2022): Partizipative Erinnerungspädagogik. Das Team des Forschungsprojektes „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ im Gespräch über ihre Projektarbeit: In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Hilgers, Judith/Voßberg, Timo/Yetkin, Eren Yildirim (Hrsg.): *partizipativ. erinnern. Praktiken, Forschung, Diskurse*. Düsseldorf: IDA e.V., S. 45–50. [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/publikationen/Reader/2022\\_Partizipativ-Erinnern\\_27\\_.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2022_Partizipativ-Erinnern_27_.pdf) [Zugriff: 26.08.2024].
- Burzan, Nicole (2016): *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Burzan, Nicole/Eickelmann, Jennifer (2022): *Machtverhältnisse und Interaktionen im Museum*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Busse, Britta/Hashem-Wangle, Alexandra/Tholen, Jochen/Wolnik, Kevin (2017): *Parallele Welten politischer Partizipation. Junge Menschen und politische Partizipation in Deutschland*. In: Kühnel, Wolfgang/Willems, Helmut (Hrsg.): *Politisches Engagement im Jugendalter. Zwischen Beteiligung, Protest und Gewalt*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 77–102.
- Casale, Rita (2022): *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Stuttgart: utb.
- Courbier, Amina/Courbier, Medea/Kretschmer, Annalena/Plato, Sophia/Pötter, Torben (2022): *Pfadfinden in Arenberg gestern und heute. Ein intergenerationales Gruppengespräch beim BdP Stamm von Helfenstein*. In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Hilgers, Judith/Voßberg, Timo/Yetkin, Eren Yildirim (Hrsg.): *partizipativ. erinnern. Praktiken, Forschung, Diskurse*. Düsseldorf: IDA e.V., S. 43–44. [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/publikationen/Reader/2022\\_Partizipativ-Erinnern\\_27\\_.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2022_Partizipativ-Erinnern_27_.pdf) [Zugriff: 26.08.2024].
- Crenshaw, Kimberle (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum* 4, 1, S. 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Czollek, Max (2023): *Versöhnungstheater*. München: Hanser Verlag.
- Dammann, Finn/Michel, Boris (2022): *Handbuch Kritisches Kartieren*. Bielefeld: transcript Verlag.
- das kollektiv (2020): *Wozu lernen? = Wozu kämpfen? Pädagogik im globalen postkolonialen Raum*. In: Rajal, Elke/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): *Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*, Edition Politik 94. Bielefeld: transcript Verlag, S. 179–192.

- Dausien, Bettina (2018): Biografie und Sozialisation. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biografieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–207.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017): Biographisches Wissen – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2, S. 173–189.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2023): „Kleine Geschichten“ als Forschungszugang. Reflexionen zum biografischen Erzählen aus einem ethnografischen Projekt mit geflüchteten Schüler\*innen. [76 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 24, 1, Art. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.1.3784>
- David, Lea (2017): Against Standardization of Memory. In: Human Rights Quarterly 39, 2, S. 296–318. DOI: <http://doi.org/10.1353/hrq.2017.0019>
- David, Lea (2020a): The Emergence of the ‚Dealing With the Past‘ Agenda: Sociological Thoughts on its Negative Impact on the Ground. In: Modern Languages Open 7, 1, S. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.321>
- David, Lea (2020b): Moral Remembrance and New Inequalities. In: Global Perspectives 1, 1. DOI: <https://doi.org/10.1525/001c.11782>
- DBJR – Deutscher Bundesjugendring (2019): Satzung Stand Oktober 2019. <https://www.dbjr.de/fileadmin/Gremien/2019-DBJR-Satzung.pdf> [Zugriff: 24.08.2024].
- Decolonize Berlin e.V. (2023): Auswertung aller Straßen und Plätze in Hinblick auf eine weiße patriarchalische Erinnerungskultur. [https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2023/04/Publikation\\_AKStadtraum\\_Strassennamen\\_digital.pdf](https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2023/04/Publikation_AKStadtraum_Strassennamen_digital.pdf) [Zugriff: 24.08.2024].
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Nüsken, Dirk/Schmidt, Holger (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Bundestag, Drucksache 14/1569 vom 27.07.1999, 4200: Unterrichtung durch die Bundesregierung, Konzeption der künftigen Gedenkstättenförderung des Bundes und Bericht der Bundesregierung über die Beteiligung des Bundes an Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/015/1401569.pdf> [Zugriff: 10.07.2023].
- Deutscher Bundestag, Drucksache 16/9875 vom 19.06.2008, 4200: Unterrichtung durch den Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen. <https://dserver.bundestag.de/btd/16/098/1609875.pdf> [Zugriff: 27.08.2024].
- DeZIM – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2022): Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa), Berlin. [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/NaDiRa/Publikationen/Berichte/Rassistische\\_Realit%C3%A4ten.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Berichte/Rassistische_Realit%C3%A4ten.pdf) [Zugriff: 09.09.2024].

- Dittmann, Eva/Döbrich, Anna/Grossart, Anne/Kühnel, Sybille/Moos, Marion (2021): Jugend in Zeiten von Corona. Ergebnisse der Jugendbefragung in Rheinland-Pfalz 2021. [https://mffki.rlp.de/fileadmin/07/Dokumente/Themen/Kinder\\_und\\_Jugend/Ergebnisbericht\\_Corona-Jugendbefragung\\_RLP\\_18\\_08\\_2021.pdf](https://mffki.rlp.de/fileadmin/07/Dokumente/Themen/Kinder_und_Jugend/Ergebnisbericht_Corona-Jugendbefragung_RLP_18_08_2021.pdf) [Zugriff: 26.08.2024].
- Dittmer, Cordula/Lorenz, Daniel F. (2018): Forschen im Kontext von Vulnerabilität und extremem Leid – Ethische Fragen der sozialwissenschaftlichen Katastrophenforschung [61 Absätze]. Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, 3, Art. 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3116>
- djo – Deutsche Jugend in Europa, Bundesverband e.V. (2022): Satzung Stand 19.06.2022. [https://djo.de/wp-content/uploads/2022/11/word\\_Satzung\\_final\\_2022\\_neu-2-2.pdf](https://djo.de/wp-content/uploads/2022/11/word_Satzung_final_2022_neu-2-2.pdf) [Zugriff: 27.08.2024].
- Doughan, Sultan (2018): Teaching Tolerance: Citizenship, Religious Difference, and Race in Germany. Diss. Berkeley, CA: University of Berkeley/Anthropology.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag. 8. Auflage. [https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf) [Zugriff: 29.08.2024].
- Düx, Wiebken (2018): Zivilgesellschaftliches Engagement. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 179–197. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_7)
- Ecarius, Jutta (2014): Jugend und Sozialisationskontexte. In: Brachmann, Jens/Lübcke, Claudia/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Jugend – Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 55–63.
- Eickelmann, Jennifer/Burzan, Nicole (2023): Challenges of multimethod and mixed methods designs in museum research. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 2, 1, Art. 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.1.3988>
- Erl, Astrid (2011): Travelling Memory. In: Parallax 17, 4, S. 4–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605570>
- Ertuğrul, Barış/Isenberg Lima, Paulo Emilio (2024): Konflikt oder Konzilianz zwischen Generationen? Jugendliche und ‚ihr‘ Klimawandel. In: Dahmen, Stephan/Demir, Zeynep/Ertuğrul, Barış/Kloss, Daniela/Ritter, Bettina (Hrsg.): Politisierung von Jugend. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 111–127.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, 3, Art. 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120>
- Eßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stephan/Schöer, Wolfgang (2020): Einleitung: Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. In: Eßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stephan/Schöer, Wolfgang (Hrsg.): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit.

- Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen. In: *Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 16*, S. 3–23. <https://irf.fhnw.ch/server/api/core/bitstreams/c85f55a5-7c43-4bad-8d94-d5f567d9d74d/content?page=5> [Zugriff: 26.08.2024].
- Farrokhzad, Schahrzad/Jagusch, Birgit (2024): *Extrem rechte und rassistische Gewalt. Auswirkungen – Handlungs- und Bewältigungsmuster – Konsequenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fava, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft: Eine rassismuskritische Diskursanalyse*. Berlin: Metropol Verlag.
- Fichtner, Sarah/Trần, Hoa Mai (2018): *Ethische Ambivalenzen in der Forschung mit Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen [51 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19, 3, Art. 30. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3150>
- Fine, Michelle/Torre, Maria Elena (2020): *Critical Participatory Action Research. Ein feministisches Commitment*. In: Brensell, Ariane/Lutz-Kluge, Andrea (Hrsg.): *Partizipative Forschung und Gender. Emanzipatorische Forschungsansätze weiterdenken*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 119–134.
- Fixemer, Tom (2024): *Partizipatives Forschen mit jungen Menschen zu Sexualität, Gewalt und Schutz in der (internationalen) Jugendarbeit: method(olog)ische Reflexionen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 25, 1, Art. 5. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-25.1.3998>
- Foroutan, Naika (2021): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag. 2. Auflage.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fulbrook, Mary (2023): *Bystander Society. Conformity and Complicity in Nazi Germany and the Holocaust*. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197691717.001.0001>
- Gadow, Tina/Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina (2012): *Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen*. In: Rauschenbach, Thomas/Bien, Walter (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136–159.
- Garbe, Detlef (2005): *Von der Peripherie ins Zentrum der Geschichtskultur. Tendenzen der Gedenkstättenentwicklung*. In: Faulenbach, Bernd/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): *„Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte?“ Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten*. Essen: Klartext Verlag, S. 59–84.

- Garbe, Detlef (2022): Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Rückblick, Bilanz und Erwartungen an eine Aktualisierung. In: Stiftung Topographie des Terrors: Gedenkstättenrundbrief, Nr. 208, S. 3–12.
- Gennet, Éloïse/Andorno, Roberto/Elger, Bernice (2015): Does the new EU Regulation on clinical trials adequately protect vulnerable research participants? In: Health Policy 119, 7, S. 925–931. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.04.007>
- Gensburger, Sarah/Lefranc, Sandrine (2020): Beyond Memory. Can We Really Learn from the Past? Cham: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-34202-9>
- Georgi, Viola B. (2019): Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität. Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Knigge, Volkhard/Steinbacher, Sybille (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft: Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte 17. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 51–75.
- Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hrsg.) (2022): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ginzburg, Carlo (1993): Microhistory: Two or Three Things That I Know about It. In: Critical Inquiry 20, 1, S. 10–35.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2009): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research 4, paperback printing. New Brunswick: Aldine.
- Goetze, Kristin (2022): Partizipative Ansätze in der Fluchtforschung. Überlegungen zu den Herausforderungen und dem (professions-)politischen Anspruch eines Forschungsansatzes in der Sozialen Arbeit. In: standpunkt: sozial 33, 1, S. 19–28.
- Gogos, Manuel (2021): Das Gedächtnis der Migrationsgesellschaft. DOMID – Ein Verein schreibt Geschichte(n). Bielefeld: transcript Verlag.
- Groß, Melanie (2010): „Wir sind die Unterschicht“ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive. In: Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 34–48.
- Grunert, Cathleen/Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Pfaff, Nicole (2024): Brauchen wir einen (neuen) Jugendbegriff? Ein bilanzierender Problemaufriss. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, Beiheft 70: Jugend(en), S. 269–293.
- Grunert, Cathleen/Hummrich, Merle (2024): Jugend relational denken? Historische Kontinuitäten und neue Herausforderungen für jugendtheoretische Konzepte In: Zeitschrift für Pädagogik 70, Beiheft 70: Jugend(en), S. 15–31.
- Gryglewski, Elke (2006): Neue Konzepte der Gedenkstättenpädagogik. Gruppenführungen mit Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz. In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pä-

- dagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 299–309.
- Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin: Metropol Verlag.
- Gryglewski, Elke (2018): Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft: Eine Momentaufnahme. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bonn: Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, S. 187–199.
- Gryglewski, Elke/Jasch, Hans-Christian/Zolldan, David (2021): Design für Alle. Standard? Experiment? Notwendigkeit? Das Making of zur 3. Dauerausstellung. Berlin: Metropol Verlag.
- Guillemín, Marilyns/Gillam, Lynn (2004): Ethics, Reflexivity, and „Ethically Important Moments“ in Research. In: *Qualitative Inquiry*, 10, 2, S. 261–280. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer.
- Halbwachs, Maurice (2016): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin: Suhrkamp.
- Hammerstein, Katrin (2007): Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 3. <https://www.bpb.de/apuz/30715/deutsche-geschichtsbilder-vom-nationalsozialismus?p=all> [Zugriff: 27.08.2024].
- Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol Verlag.
- Haug, Verena (2018): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten? In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Bonn: Sonderausgabe für Bundeszentrale für politische Bildung. S. 155–169.
- Heeg, Rahel/Schaffner, Dorothee/Steiner, Olivier (2020): Partizipative Forschung, partizipative Aktionsforschung und die Frage nach Qualitätskriterien. In: Eßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stephan/Schöer Wolfgang (Hrsg.): *Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen*. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 16, S. 24–35. <https://irf.fhnw.ch/server/api/core/bitstreams/c85f55a5-7c43-4bad-8d94-d5f567d9d74d/content#page=5> [Zugriff: 26.08.2024].
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): *Deutsche Zustände, Folge 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hense, Andrea (2017): Sequentielles Mixed-Methods-Sampling. Wie quantitative Sekundärdaten qualitative Stichprobenpläne und theoretisches Sampling unterstützen können. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, Beilagenheft 2, S. 237–259. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0459-9>
- Heyl, Matthias (1995): Jews are no metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland. In: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.): „Daß Aussch-

- witz nicht noch einmal sei ...“. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Verlag Dr. R. Krämer, S. 27–64.
- Heyl, Matthias (2022): Vom Recht, Bescheid zu wissen. Partizipative historisch-politische Bildung zu den national-sozialistischen Massenverbrechen. In: Bundschuh, Stephan/Drücker, Ansgar/Hilgers, Judith/Voßberg, Timo/Yetkin, Eren Yildirim (Hrsg.): partizipativ.erinnern – Praktiken, Forschung, Diskurse. Eine Bestandsaufnahme. Düsseldorf: IDA e.V., S. 52–60.
- Hilberg, Raul (1992): Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933–1945. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hilgers, Judith/Voßberg, Timo (2024): Das [Jugendhaus] ist das einzige, was hier so im Zentrum für uns Jugendliche irgendwie ist. Geflüchtete Jugendliche als Adressat:innen der Offenen Jugendarbeit. In: Middendorf, Tim/Parchow, Alexander (Hrsg.): Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 413–423.
- Hillebrand, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hilscher, Annette (2021): Doing reflexivity – Wissensproduktion in partizipativen und ethnographischen Settings. In: Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 129–155.
- Hirsch, Marianne (2012): The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust. New York: Columbia University Press.
- Hirschbeck, Walburga (2017): Perspektiven von Betroffenen als weiße Flecken in der Bildungsarbeit zu rassistischer Gewalt. In: Koch, Kolja (Hrsg.): kontext.flucht. Perspektiven für eine rassistismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen. Düsseldorf, S. 28–32. [https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/brosch\\_flyer/IDA-NRW\\_Reader\\_kontext.flucht.pdf#page=28](https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/brosch_flyer/IDA-NRW_Reader_kontext.flucht.pdf#page=28) [Zugriff: 24.08.2024].
- Hobi, Barbara/Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Geißen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer, S. 121–143. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94184-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94184-4_6)
- Hodgkin, Katharine/Radstone, Susannah (2012): Contested Pasts: The Politics of Memory. London/New York: Routledge.
- Inowlocki, Lena (2009): Grandmothers, Mothers, and Daughters. Intergenerational Transmission in Displaced Families in Three Jewish Communities. In: Bertaux, Daniel/Thompson, Paul (Hrsg.): Between Generations. Family Models, Myths & Memories. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. 139–153.
- Inowlocki, Lena (2020): Wie werden Verfolgung, Flucht und Migration erinnert? Szenisches Verstehen in intergenerationalen Forschungssituationen. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung 1, 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.26043/GISo.2020.2.1>

- Inowlocki, Lena/Yetkin, Eren Yıldırım (i.E.): Methodological questions on the intersection of biography and memory. In: Yetkin, Eren Yıldırım/Maksudyan, Nazan/Celik, Adnan (Hrsg.): *Studying the Armenian Genocide through Biographical Documents and Life Stories*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Jagusch, Birgit (2011): *Praxen der Anerkennung*. „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft“. Verein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jardorn, Michele (2019): *Photovoice Handbook for Social Workers. Method, Practicalities and Possibilities for Social Change*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94511-8>
- Jones, Sara (2022): *Towards a Collaborative Memory. German Memory Work in a Transnational Context*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Kelle, Udo (2022): *Mixed Methods*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–177.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (2004): *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 3. Auflage, S. 299–309.
- Kelly, Natasha A./Vassell, Olive (2023): *Mapping Black Europe. Monuments, Markers, Memories*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kessl, Fabian (2024): *Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung*. In: Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 156–169.
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): *Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin*. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 154–169.
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung*. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–16.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: Springer VS. 2. Auflage.
- King, Vera (2020): *Zur Theorie der Jugend. Problemstellungen – Konstitutionslogik – Perspektiven*. In: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 39–41.

- King, Vera (2024): ‚Jugend‘ ist mehr als ein Wort – Theoretische Bestimmung und empirische Wandlungen von Jugend im Singular und Plural. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, Beiheft 70: Jugend(en), S. 92–107.
- Kluge, Susann/Kelle, Udo (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslauforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Knigge, Volkhard (2010): Jenseits der Erinnerung. Zu einer Zivilgeschichte der Zukunft. In: Kulturpolitische Mitteilungen 128, 1, S. 62–65.
- Knothe, Holger (2018): Fragile Vertraulichkeit. Forschungsethische Herausforderungen in der Forschung zu Holocaust Education [20 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, 3, Art. 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3114>
- kollektiv orangotango+ (Hrsg.) (2018): This Is Not An Atlas. A Global Collection Of Counter-Cartografies. Bielefeld: transcript Verlag. <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/15/bd/b4/oa9783839445198.pdf> [Zugriff: 06.02.2025].
- Köppen, Marilena von/ Hahn, Daphne/Kümpers, Susanne (2020a): Ist das partizipative Forschung? Kritische Reflexion eines Action-Research-Projekts in einer Einrichtung der stationären Altenhilfe. In: Elßer, Florian/Schär, Clarissa/Schnurr, Stefan/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen. Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 16, S. 105–117.
- Köppen, Marilena von/Schmidt, Kristina/Tiefenthaler, Sabine (2020b): Mit vulnerablen Gruppen forschen – ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In: Hartung, Susanne/Wihofszky, Petra/Wright, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Forschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 21–62. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_2)
- Kössler, Gottfried (2019): Wessen Perspektive? Welche Erzählung? Die „Entdeckung“ des Anderen im historisch-politischen Lernen seit 1990. In: Knigge, Volkhard/Steinbacher, Sybille (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 35–50.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühling, Gerd (2016): Erinnerung an nationalsozialistische Verbrechen in Berlin. Verfolgte des Dritten Reiches und geschichtspolitisches Engagement im Kalten Krieg 1945–1979. Berlin: Metropol Verlag.
- Küpper, Beate (2016): Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Berlin, S. 21–36. [https://www.slu-boell.de/sites/default/files/2016-04-ideologien\\_der\\_ungleichwertigkeit.pdf](https://www.slu-boell.de/sites/default/files/2016-04-ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf) [Zugriff: 26.08.2024].
- Kux, Ulla (2006): Produktive Irritationen. Multiperspektivische Bildungsprojekte zur Beziehungsgeschichte hiesiger Mehr- und Minderheiten. In: Fechner, Bernd/Köß-

- ler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 318–328.
- Landkammer, Nora (2020): Das Projekt Making Democracy als Gegenstand demokratischer Forderungen und als Raum für deren Artikulation. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag. Bielefeld: transcript Verlag, S. 49–62.
- Lange, Andreas/Reiter, Herwig (2018): Gesellschaftsdiagnostische Annäherungen an die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der späten Moderne. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 13–34. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_1)
- Lee, Marian/Smith, Tammy Jorgensen/Henry, Ryan G. (2013): Power Politics: Advocacy to Activism in Social Justice Counseling. In: Journal for Social Action in Counseling and Psychology 5, 3, S. 70–94.
- Levi, Giovanni (2001): On Microhistory. In: Burke, Peter (Hrsg.): New Perspectives on Historical Writing. Cambridge: Polity Press, S. 97–119.
- Levi, Primo (2015 [1986]): Die Grauzone. In: Levi, Primo (Hrsg.): Die Untergegangenen und die Geretteten. München: dtv, S. 33–69.
- Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (2022): Erinnern Stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Logeswaran, Araththy (2022): Schützende Bewältigung. Eine Grounded Theory zu Diskriminierungserfahrungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Lücke, Martin/Messerschmidt, Astrid (2020): Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 54–70.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenz über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.
- MacQueen, Kathleen M./McLellan, Eleanor/Metzger, David S./Kegeles, Susan/Strauss, Ronald P./Scotti, Roseanne/Blanchard, Lynn/Trotter, Robert T. 2nd (2001): What is community? An evidence-based definition for participatory public health. In: American journal of public health 91, 12, S. 1929–1938. DOI: <https://doi.org/10.2105/ajph.91.12.1929>
- Mangold, Katharina/Rusack, Tanja/Thomas, Severine (2017): Partizipative Forschung und Beteiligung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gemeinsame Erfahrungen und Herausforderungen. In: Sozial Extra 41, 2, S. 34–37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0024-9>

- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 13. Auflage.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 691–706. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- McIntyre, Alice (2008): *Participatory action research*. SAGE Publications Inc. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483385679>
- Mendel, Meron (2022): *Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meseth, Wolfgang (2005): *Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Messerschmidt, Astrid (2012): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Munsch, Chantal/Müller, Falko (2021): *Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken*. In: Müller, Falko/Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 10–36.
- Mustafa, Warfa (2017): *Werde ich je wissen, ob ich überlebt habe?* In: *Die Zeit vom 17. Juli 2017*. <https://www.zeit.de/kultur/2017-07/holocaust-mahnmal-palaestina-syrien-berlin-wafa-mustafa-10nach8> [Zugriff: 27.08.2024].
- Neumann-Thein, Philipp/Schuch, Daniel/Wegewitz, Markus (2022): *Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Nienhaus, Sylvia (2024): *(Un-)Möglichkeiten des Feldzugangs in Zeiten der Krise – Erfahrungen im organisationalen Feld der Kindertagesbetreuung*. In: Kaufmann, Max/Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): *Krisen des Feldzugangs. Methodologische, empirische und forschungspraktische Beiträge*. Springer VS: Wiesbaden, S. 31–54. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42771-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42771-9_3)
- Nobrega, Onur Suzan/Quent, Matthias/Zipf, Jonas (2021): *Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und Materielle Kämpfe entlang rechten Terrors*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ochs, Elinor/Capps, Lisa (1996): *Narrating the Self*. In: *Annual Review of Anthropology* 25, 1, S. 19–43. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.19>
- Olick, Jeffrey K. (2016): *The Sins of the Fathers: Germany, Memory, Method*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Otten, Matthias (2019): *Partizipative Forschung zur Teilhabe von geflüchteten Menschen mit Behinderung*. In: Kломann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration*. Wiesbaden: Springer, S. 181–194.

- Özyürek, Esra (2023): *Subcontractors of Guilt. Holocaust Memory & Muslim Belonging in Postwar Germany*. Redwood City: Stanford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781503635579>
- Pampel, Bert (2021): *Warum wir nicht aus der Geschichte lernen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Papendick, Michael/Rees, Jonas/Scholz, Maren/Walter, Leon/Zick, Andreas (2020): *Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) III. Forschungsbericht IKG*. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Papendick, Michael/Rees, Jonas/Scholz, Maren/Walter, Leon/Zick, Andreas (2023): *Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) – Jugendstudie. Forschungsbericht IKG*. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Pilz, Madlen/Kirndörfer, Elisabeth (2022): *Jugendclubs als Orte der Aushandlung in der Migrationsgesellschaft. Ironisierungen, Grenzverschiebungen und (Re-)Imaginationen*. In: Stock, Miriam/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Menz, Margarete (Hrsg.): *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–263. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2_13)
- Pohn-Lauggas, Maria (2016): *In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17, 1/2, S. 59–80.
- Pohn-Lauggas, Maria (2019): *Memory in the shadow of a family history of resistance: A case study of the significance of collective memories for intergenerational memory in Austrian families*. In: *Memory Studies* 14, 2, S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698019849698>
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 14. Auflage.
- Rajal, Elke (2020): *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität unter Jugendlichen. Erkenntnisse aus dem Prozess*. In: Rajal, Elke/trafo.K/Marchart, Oliver/Landkammer, Nora/Maier, Carina (Hrsg.): *Making Democracy – Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 33–48.
- Rees, Jonas/Zick, Andreas/Papendick, Michael/Wäschle, Franziska (2019): *Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) II. Forschungsbericht IKG*. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Reichertz, Jo (2024): *„Ihre Forschung ist nicht systemrelevant.“ Qualitative Sozialforschung in der Krise. Ein Kommentar*. In: Kaufmann, Max/Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): *Krisen des Feldzugangs. Methodologische, empirische und forschungspraktische Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–30. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42771-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42771-9_2)

- Reichling, Norbert (2015): Zivilgesellschaft, Gedenkstätten und geschichtskulturelle Dynamik in der Bundesrepublik. Gründungsgeschichten und Lektionen. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 67–77.
- Reuschenbach, Julie (2015): „Tempel des Antifaschismus“? – Die Nationalen Mahn- und Gedenkstätten der DDR. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/199442/tempel-des-antifaschismus/> [Zugriff: 27.08.2024].
- Riemann, Gerhard (2013): Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. 3. Auflage, S. 297–316.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rosenthal, Gabriele (1999): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen: Edition Psychosozial-Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2000): Historische und familiale Generationenabfolge. In: Kohli, Martin/Szydlík, Marc (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 162–178.
- Rosenthal, Gabriele (2019 [1993]): Erzählbarkeit, biographische Notwendigkeit und soziale Funktion von Kriegserzählungen. Zur Frage: was wird gerne und leicht erzählt. In: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 32, 1/2, S. 116–135.
- Roth, Wolff-Michael/von Unger, Hella (2018): Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research [19 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, 3, Art. 33. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Rothberg, Michael (2014): Multidirectional Memory in Migratory Settings: The Case of Post-Holocaust Germany. In: De Cesari, Chiara/Rigney, Ann (Hrsg.): Transnational Memory: Circulation, Articulation, Scales. Berlin/München/Boston: De Gruyter, S. 123–146. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110359107.123>
- Rothberg, Michael (2019): The Implicated Subject. Beyond Victims and Perpetrators. Redwood City: Stanford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781503609600>
- Rothberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin: Metropolis Verlag.
- Rothberg, Michael (2023): Gelebte Multidirektionalität: Der „Historikerstreit 2.0“ und die Politiken der Holocausterinnerung. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Stuttgart: Reclam, S. 223–246.

- Rothberg, Michael/Yıldız, Yasemin (2011): Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany. In: *Parallax* 17, 4, S. 32–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13534645.2011.605576>
- Rotsch, Britta/Schuler, Jana M. (2021): Den kleinen Erinnerungsstätten fehlt es an Nachwuchs. FAZ vom 13. März 2021. [www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/gedenken-an-ns-verbrehen-erinnerungsstaetten-fehlt-es-an-nachwuchs-17229628.html](http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/gedenken-an-ns-verbrehen-erinnerungsstaetten-fehlt-es-an-nachwuchs-17229628.html) [Zugriff: 27.08.2024].
- Rucht, Dieter (1994): *Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Ryan, Lorraine (2010): Memory, power and resistance: The anatomy of a tripartite relationship. In: *Memory Studies* 4, 2, S. 154–169.
- Sassmannshausen, Felix (2021): Dossier: Straßen- und Platznamen mit antisemitischen Bezügen in Berlin. [https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/rechtsextremismus-rassismus-antisemitismus/ansprechpartner-fuer-antisemitismus/dossier\\_strassennamen-barrierefrei.pdf](https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/rechtsextremismus-rassismus-antisemitismus/ansprechpartner-fuer-antisemitismus/dossier_strassennamen-barrierefrei.pdf) [Zugriff: 27.08.2024].
- Schaefer, Ina/Bär, Gesine (2019): Die Auswertung qualitativer Daten mit Peerforschenden: Ein Anwendungsbeispiel aus der partizipativen Gesundheitsforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20, 3, Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3350>
- Scherr, Albert (2009): *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien.* Wiesbaden: VS. 9. Auflage.
- Scheunpflug, Anette/Affolderbach, Martin (2019): Bildung im Kontext von Migration und Diversität. In: Kломann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration.* Wiesbaden: Springer VS. S. 11–23. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5_2).
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion.* Freiburg i.B.: Lambertus, S. 189–297.
- Schwanenflügel, Larissa von (2015): *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit.* Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Schwanenflügel, Larissa von (2018): „So den kleinen Revolutionär in mir rauskitzeln“. Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus einer subjektiv-biografischen Perspektive Jugendlicher. In: *Deutsche Jugend* 66, 1, S. 8–15.
- Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (2021): Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden: Springer, S. 987–1000. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_68](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_68)

- Seng, Sebastian/Warrach, Nora (2020): Rassismuskritische Öffnung II. Impulse zur rassismuskritischen Entwicklung der Jugend(verbands)arbeit. Düsseldorf. [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/publikationen/Reader/Broschuere\\_RKOE\\_II\\_Screenversion\\_final.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/Broschuere_RKOE_II_Screenversion_final.pdf) [Zugriff: 24.08.2024].
- Siebeck, Cornelia (2015): 50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter? In: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol Verlag, S. 19–43.
- Sigot, Marion (2017): Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15833>
- Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yildiz, Erol (2022): Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yildiz, Erol (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–30. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839463086-005>
- Sternfeld, Nora (2011): Erinnerungskulturen in einer geteilten Gegenwart. Gedenkstätten als Kontaktzonen. <https://eipcp.net/policies/sternfeld/de.html> [Zugriff: 09.09.2024].
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Diss. Wien: zaglossus.
- Straßburger, Gabi/Rieger, Judith (2019a): Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: Straßburger, Gabi/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 230–240.
- Straßburger, Gabi/Rieger, Judith (2019b): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gabi/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 12–39.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sturzenhecker, Benedikt (2018): Riskant: Wird partizipativ gemeinte Jugend- und Jugendarbeitsforschung kolonialisierend? In: Soziale Passagen 10, 1, S. 135–140.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thompson, Paul (2009): Family Myth, Models, and Denials in the Shaping of Individual Life Paths. In: Bertaux, Daniel/Thompson, Paul (Hrsg.): Between Generations. Family Models, Myths & Memories. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. 13–38.

- Traverso, Enzo (2007): *Gebrauchsanleitung für die Vergangenheit. Geschichte – Erinnerung – Politik*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Tumarkin, Maria (2013): *Crumbs of memory: Tracing the ‚more-than-representational‘ in family memory*. In: *Memory Studies* 6, 3, S. 310–320. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1750698013482648>
- Van de Velde, Cécile (2024): *Youth movements: The rise of a generational voice*. In: Dahmen, Stephan/Demir, Zeynep/Ertuğrul, Barış/Kloss, Daniela/Ritter, Bettina (Hrsg.): *Politisierung von Jugend*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 164–183.
- Voigts, Gunda (2021): *Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit – Leitendes Handlungsprinzip und beständige Herausforderung*. In: *Soziale Arbeit* 70, 10–11, S. 368–376. DOI: <http://dx.doi.org/10.5771/0490-1606-2021-10-11-368>
- Voigts, Gunda (2022): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden*. In: Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 71–84.
- Voigts, Gunda/Blohm, Thurid (2022): *Offene Kinder- und Jugendarbeit in Corona-Zeiten aus Sicht von Fachkräften. Eine empirische Studie zur Situation von Einrichtungen in Hamburg*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: <http://dx.doi.org/10.3224/84742629>
- von Unger, Hella (2012): *Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? [79 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13, 1, Art. 7. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1781>
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, Hella (2022): *Diversifizierung, Reflexivität und Partizipation. Strategien gegen Ver-Änderung in der Forschung*. In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 85–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783839463086-004>
- Wallerstein, Nina B./Duran, Bonnie (2006): *Using Community-Based Participatory Research to Address Health Disparities*. In: *Health Promotion Practice* 7, 3, S. 312–323. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524839906289376>
- Weis, Daniel/Biewers Grimm, Sandra/Latz, Anita (2024): *Validität in multi-methodischen Forschungsdesigns: Reflexion von Herausforderungen in der Erforschung komplexer Fragestellungen [42 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 25, 2, Art. 10. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-25.2.4211>
- Wengraf, Tom (2003): *Uncovering the General from within the Particular: From Contingencies to Typologies in the Understanding of Cases*. In: Chamberlayne, Prue/Bornat, Joanna/Wengraf, Tom (Hrsg.): *The Turn to Biographical Methods in Social*

- Science: Comparative Issues and Examples. New York: Taylor and Francis, S. 140–164.
- Wiedemann, Charlotte (2022): Den Schmerz der anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis. Berlin: Propyläen.
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>
- Wöhler, Veronika/Höcher, Bernhard (2012): Tricks of the Trade—Negotiations and Dealings between Researchers, Teachers and Students. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13, 1, Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1797>
- Wolff, Mechthild (2016): Partizipation. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Beltz Juventa. 2. Auflage, S. 1050–1066.
- Woolfson, Shivaun (2013): Everything Speaks: A Multidimensional Approach to Researching the Lithuanian Jewish Past. In: Stanley, Liz (Hrsg.): Documents of Life Revisited. Narrative and Biographical Methodology for a 21st Century Critical Humanism. Farnham/Burlington: Ashgate Publishing, S. 193–208.
- Wright, Michael T. (2013): Was ist Partizipative Gesundheitsforschung? Positionspapier der International Collaboration for Participatory Health Research. In: Prävention und Gesundheitsförderung 8, 3, S. 122–131.
- Wright, Michael T./Block, Martina/von Unger, Hella (2007): Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. In: Gesundheit Berlin (Hrsg.): Dokumentation 13. Bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Berlin. [https://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx\\_gbbkongressarchiv/Wright\\_\\_M..pdf](https://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M..pdf) [Zugriff: 24.08.2024].
- Wüstenberg, Jenny (2017): Civil Society and Memory in Postwar Germany. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yetkin, Eren Yıldırım (2022): Antisemitismuskritik als Gesellschaftskritik. Die Aufgabe antisemitismuskritischer Bildung. In: Gille, Christoph/Jagusch, Birgit/Chahata, Yasmine (Hrsg.): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Arbeitsfelder – Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 451–461.
- Yetkin, Eren Yıldırım/Bundschuh, Stephan (2022): Überlegungen zur Umsetzung partizipativer Forschung in der Jugendarbeit während einer Pandemie. In: standpunkt: sozial 33, 1, S. 53–60.
- Yetkin, Eren Yıldırım/Voßberg, Timo/Bundschuh, Stephan/Wielens, Alia/Hilgers, Judith (2022): Erziehung nach Auschwitz. Grundzüge der Gedenkstättenpädagogik und der antisemitismuskritischen Bildung. In: Köttig, Michaela/Meyer, Nikolaus/Bach, Johanna/Castein, Connie/Schäfer, Mona (Hrsg.): Soziale Arbeit und Rechtsextremismus. Ein Studienbuch für Lernende und Lehrende. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 223–239.

- Yildiz, Erol (2014): Postmigrantisches Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Yildiz, Erol/Hill, Marc (Hrsg.): Nach der Migration. Postmigrantisches Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 19–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/transcript.9783839425046.19>
- Yildiz, Erol (2022): Postmigrantisches Lesart. Theoretische und methodisch-methodologische Implikationen. In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yildiz, Erol (Hrsg.): Othering in der postmigrantisches Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis, Bielefeld: transcript Verlag, S. 31–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/9783839463086-002>
- Young, James Edward (1992): Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zadoff, Mirjam (2024): „Kein Feigenblatt für die Politik“. Interview von Jörg Häntzschel mit Mirjam Zadoff. In: Süddeutsche Zeitung vom 17. Juni 2024, S. 11.
- Zimmerer, Jürgen (2023a): Erinnerungskämpfe. Wem gehört die deutsche Geschichte? In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Stuttgart: Reclam, S. 11–37.
- Zimmerer, Jürgen (2023b): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Stuttgart: Reclam.

# Die Autor:innen

**Prof. Dr. Stephan Bundschuh** lehrt und forscht am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz und war für das Forschungsprojekt „Partizipative Erinnerungspädagogik in Koblenz und Umgebung“ (PEPiKUm) verantwortlich.

**Marike Flömer, M.A.**, war als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Forschungsprojekt PEPiKUm am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz tätig.

**Prof. Dr. Judith Hilgers** lehrt und forscht am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz und war für das Forschungsprojekt PEPiKUm verantwortlich.

**Timo Voßberg, M.A.**, war als wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Projekt PEPiKUm am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz tätig. Er ist Promovierender an der Bergischen Universität Wuppertal.

**Dr. Eren Yıldırım Yetkin** leitete das Forschungsprojekt PEPiKUm an der Hochschule Koblenz und arbeitet zurzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Forschung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Die alphabetische Nennung signalisiert die gleichberechtigte Autor:innenschaft.

# Jugendliche Erinnerungspraktiken

Junge Menschen bilden vielfältige Erinnerungspraktiken aus, die von familiären Einflüssen, schulischen Erfahrungen und dem Austausch in informellen und non-formalen Peerbeziehungen beeinflusst werden. Das Buch dokumentiert die Erforschung dieser Praktiken, die in Teilen partizipativ angelegt war, und ermöglicht Einblicke in die Erinnerungskultur der deutschen Migrationsgesellschaft. Dabei werden historische Bezüge zum Nationalsozialismus sowie aktuelle Ereignisse mit rassistischem Hintergrund in der Bundesrepublik Deutschland reflektiert. Teilnahme- und Teilhabemechanismen in verschiedenen Handlungsfeldern wie der Offenen Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit werden thematisiert und Ergebnisse qualitativer Daten aus Interviews und ethnographischen Feldbeobachtungen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen diskutiert. Diese interdisziplinäre und methodenplurale Studie reflektiert die komplexe Struktur von Erinnerungspraktiken und Gedächtnisstudien und ist das Ergebnis eines mehrjährigen Forschungsprojekts.

ISBN 978-3-8474-3077-3



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de