

LaG - Magazin

Geschichtsdidaktik konkret.

Aktuelle Forschungen aus

der Geschichtsdidaktik

28.04.2021



Freie Universität  Berlin

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Diversität im Geschichtsunterricht – Der Anspruch eines Konzeptes und sein Bezug auf historisches Lernen.....	5
Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung.....	8
Pädagogische Mitarbeiter*innen an Gedenkstätten und das Dilemma der antifaschistischen Waschmaschinen – Agency im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft	14
Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte.....	19
Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit.....	24
Das, was auffällt – Geschichtsdidaktische Reflexionen zum „Fremdverstehen“	30
Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung.....	36
Umgang mit kolonialer Vergangenheit und Dekolonialisierungsprozessen in Europa. Schwerpunkt: Didaktik.....	41
Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht – Drei Interventionen.....	46

Empfehlung Fachbuch

Inklusive Geschichte? Kulturelle Begegnung – Soziale Ungleichheit – Inklusion in Geschichte und Gegenwart.....	51
--	----

Empfehlung Fachdidaktik

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik.....	54
--	----

Liebe Leser*innen,

wir begrüßen Sie zur Ausgabe des LaG-Magazins. Es ist in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin entstanden.

Mit der Ausgabe möchten wir Ihnen unterschiedliche geschichtsdidaktische Konzepte und Perspektiven vorstellen, die aktuell im wissenschaftlichen Kontext diskutiert werden. Geschichtsdidaktik wird allzu häufig als eine Disziplin wahrgenommen, die sich in erster Linie mit Geschichtsunterricht beschäftigt. Der Blick in die aktuelle Landschaft der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zeigt jedoch, dass sie noch viel mehr kann: Geschichtsdidaktiker*innen suchen die Auseinandersetzungen mit und Anbindungen an gesellschaftliche Debatten, indem sie historisches Lernen und Geschichtskultur im Zusammenhang mit Themen wie sozialer Ungleichheit, kolonialem Erbe, Migration, Rassismus oder Geschlechterverhältnissen untersuchen. Und Geschichtsdidaktiker*innen leisten Theoriearbeit und entwickeln mit Inspirationen und Ansätzen aus anderen Disziplinen geschichtsdidaktische Theoriekonzepte weiter. Einige dieser aktuellen Forschungen stellen wir in dieser Ausgabe des LaG-Magazins vor.

Nicht nur im Bildungsbereich wird in den vergangenen Jahren zunehmend von Diversität gesprochen. Nicht selten wird das Konzept als „Schlagwort“ gehandhabt. *Martin Lücke* verdeutlicht die machtkritischen Implikationen von Diversität im Hinblick auf

den Geschichtsunterricht.

Nachhaltigkeit ist ein weithin gebrauchter Begriff, der scheinbar für ein Konzept steht, das einen ressourcenschonenden Umgang mit der Natur ermöglicht. *Nina Reusch* plädiert für einen (umwelt-) historischen Zugang zu Nachhaltigkeit, der den Begriff an das Aufkommen und die Durchsetzung des Kapitalismus rückbindet.

Im Rahmen des Projekts „Geschichten in Bewegung“ wurden unterschiedliche Akteur*innen der historischen Bildungsarbeit interviewt. Anhand der Gespräche zeigt *Cornelia Chmiel* auf, wie mit den vielfältigen Erwartungen und Anforderungen an Gedenkstätten umgegangen wird.

Cornelia Chmiel und *Matthias Sieberkrob* zeigen auf, wie sich Demokratiebildung mit historischem Lernen verbinden lässt. Im Kern geht es dabei darum, wie geschichtskulturelle Veränderungsprozesse partizipativ gestaltet werden können.

Die diverse Gesellschaft ist eine Realität. Allein aus einer Addition unterschiedlicher Geschichten ergibt sich aber noch keine Handlungsmacht. Wer wird in der Erinnerung gehört und wer gehört dazu? *Lâle Yıldırım* geht dieser Frage nach und plädiert im fachlichen Bereich für eine deutliche Veränderung der Lehrer*innenbildung.

Der Begriff des „Fremdverstehens“ steht im Mittelpunkt von *Jana Völckels* Betrachtungen. Die Autorin problematisiert beide Teile des Begriffs „Fremd“ und „Verstehen“ im Hinblick auf ihre These, dass die deutschen Geschichts- und

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Einleitung

Erinnerungskulturen Fremdheitserfahrungen erzeugen.

Mündigkeit ist ein wesentliches, doch häufig unpräzise formuliertes Ziel historischer Bildung. Ausgehend von der Kritischen Theorie zeigt *Philipp McLean* auf, wie historische Bildung zu einer reflexiven Wahrnehmung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Fremdbestimmungsgefahren beitragen kann.

Ausgehend von einer transnationalen europäischen Perspektive auf Kolonialismus / Dekolonisation zeigen *Uta Fenske* und *Bärbel Kuhn* auf, dass Kolonialismus zwar kritisch in den unterschiedlichen Geschichtskulturen behandelt wird, postkoloniale Perspektiven insgesamt aber nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Philipp Bernhard und *Susanne Popp* plädieren dafür, globalgeschichtliche Perspektiven verbindlich in den Lehrplänen des Geschichtsunterrichts festzuschreiben. Sie zeigen beispielhaft Möglichkeiten auf, globalgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht zu integrieren.

Unser Dank geht an alle Autor*innen, die mit Ihren Texten zu dieser Ausgabe beigetragen haben. Für die gute Zusammenarbeit und Beratung möchten wir uns insbesondere bei Dr. Nina Reusch vom Fachbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin bedanken.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 26. Mai 2021. Es stellt die Bildungs- und Vermittlungsarbeit am Jüdischen Museum Frankfurt / Museum Judengasse vor.

Ihre LaG-Redaktion

Diversität im Geschichtsunterricht – Der Anspruch eines Konzeptes und sein Bezug auf historisches Lernen

Von Martin Lücke

Das Schlagwort der Diversität hat sich in den vergangenen Jahren zu einem prominenten Impulsgeber in erziehungswissenschaftlichen Debatten entwickelt und ist auch in den Debatten der Geschichtsdidaktik angekommen. Erst im vergangenen Jahr erschien zum Beispiel ein eigenes Handbuch „Diversität im Geschichtsunterricht“, das Ansätze von Diversität mit dem Anspruch auf Inklusion verzahnt (vgl. Barsch u.a.: 2020). Was aber bedeutet Diversität – und was bedeutet sie für Geschichtsunterricht?

„Diversität“ (engl. „Diversity“) bedeutet Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Im Unterschied zum Begriff der Heterogenität, der in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen eher Phänomene der Leistungsheterogenität bezeichnet, richtet sich der Blick von Diversität breiter und machtkritischer auf die Unterschiedlichkeit gesellschaftlich relevanter Zugehörigkeiten und betrachtet soziale Differenzlinien, entlang derer solche Zugehörigkeiten hergestellt werden. Ein Diversitätsansatz ist also immer ein machtkritischer. Beschrieben und analysiert wird demnach, wie in Gesellschaften machtvolle Ressourcen verteilt und verwehrt werden. Solche Differenzlinien sind v.a. soziale Herkunft („class“), Ethnizität, Religion, sexuelle Identität, „Behinderung“, Alter oder

Geschlecht. Diversität umfasst auf diese Weise sowohl individuelle wie auch kollektive Identitäten. Betrachtet werden Zugehörigkeiten, von denen wir annehmen, sie seien angeboren oder „natürlich“ (lange zählte Geschlecht zu dieser Gruppe), sie könnten individuell erworben werden (z.B. ein privilegierter sozio-ökonomischer Status durch Fleiß und Talent im Menschenbild des Kapitalismus) oder sie seien das Ergebnis konkreter politischer Umstände und gesellschaftlicher Verhältnisse (etwa durch Grenzziehungen zwischen Staaten oder Gesetzgebung).

Die Diversitätsforschung (engl. „Diversity Studies“) sieht ihre Aufgabe nicht ausschließlich darin, das Zustandekommen von Unterschiedlichkeit in der Gesellschaft nur deskriptiv als ein *doing difference* zu beschreiben, sondern die Machtmechanismen offen zu legen, die zu einem solchen *doing difference* führen. Maßgeblich waren hier vor allem die Arbeiten der Rechtstheoretikerin und antirassistischen Aktivistin Kimberlé Crenshaw, die bereits in den 1980er Jahren mit ihrem Konzept der intersektionalen Wirkungen mehrdimensionaler Diskriminierungen herausgearbeitet hat, wie sich soziale Differenzlinien überlagern und es z.B. bei schwarzen Frauen zu Mehrfachdiskriminierungen im Zuge von Rassismus, Sexismus und Klassismus kommt (z.B. Crenshaw 1991: 1241ff, dazu auch Lücke/Messerschmidt, 2021, 57ff). Aus einer US-amerikanischen Forschungstradition, die eng verwoben war mit den Emanzipationsbewegungen von Frauen, Arbeiter*innen

sowie Afroamerikaner*innen, hat sich eine fast schon kanonische Trias der drei sozialen Differenzlinien *race*, *class* und *gender* als wirkungsmächtigen „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger u.a. 2007) bei der Analyse sozialer Ungleichheiten etabliert. Gegenwärtig wird u.a. in der Migrationspädagogik mit Ansätzen von Diversität gearbeitet. Hier werden Differenzlinien, die unter dem Konglomerat von *race*/Ethnizität gebündelt werden könnten, unter dem Konzept der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ zusammengefasst.

Für Geschichtsunterricht kann das Konzept der Diversität auf unterschiedlichen Ebenen nutzbar gemacht werden. Auf der *Ebene der Inhalte historischen Lernens* kann die Frage nach der *Entstehung* sozialer Ungleichheiten von historisch Lernenden als die Frage nach ihrer *historischen Genese* gestellt werden. *Doing difference* kann zu einem Phänomen mit Geschichte werden, indem Prozesse der Herstellung von Differenz in der Vergangenheit analysiert werden. Dabei muss stets mitbedacht werden, dass zu anderen Zeiten andere Differenzlinien als heute für soziale Ungleichheit gesorgt haben, und genauso, dass soziale Kategorien, die auch heute noch relevant sind, in früheren Zeiten auf andere Weise wirksam wurden. Damit kann sich eine Perspektivverschiebung für Geschichtsunterricht generell ergeben: Inhalte werden nicht mehr entlang einer nationalstaatlichen Chronologie ausgewählt, sondern deshalb, weil sie Auskunft darüber geben können, wie Macht- und Ungleichheitsmechanismen in der

Vergangenheit gewirkt haben.

Auf einer *methodischen Ebene* kann es im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, der sich der Förderung von Narrativität verschreibt, darum gehen, Schüler*innen zu befähigen, *doing difference* als einen vielschichtigen Prozess der Genese sozialer Ungleichheiten *historisch erzählend darzustellen*. Denn genau darum geht es, wenn wir von narrativer Kompetenz sprechen: Schüler*innen sollen selbst in die Lage versetzt werden, Geschichten zu erzählen. Bei einer bloßen Analyse sozialer Ungleichheiten der Vergangenheit kann Geschichtsunterricht deshalb nicht stehen bleiben – eine solche Analyseleistung fiel wohl eher in das Ressort des Politik- und Sozialkundeunterrichts. Erst im Modus historischen Erzählens können sich Schüler*innen das *doing difference* vergangener Ungleichheiten als selbst erzählte Geschichte produktiv aneignen – durch diese Erzählleistung also ein solches *doing difference* erfahren.

Als Folie nutzbar gemacht werden kann der Forschungsansatz der Diversität drittens bei einer konsequenten Umsetzung des Prinzips der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht. Im multiperspektivischen Geschichtsunterricht wird das Ziel verfolgt, nicht nur irgendwelche beliebigen Perspektiven auf Vergangenheit zu richten, sondern gerade solche Perspektiven auszuwählen, die von unterschiedlichen Macht- und Herrschaftspositionen aus auf einen historischen Zusammenhang blicken. Der machtkritische Anspruch des Diversitätskonzeptes hilft dabei, solche Perspektiven

in der Vergangenheit überhaupt erst einmal zu finden. Diese Perspektiven hängen handelnden und leidenden Menschen der Vergangenheit aber nicht urwüchsig an. Welche Perspektive wir heute einer Person der Vergangenheit zuweisen, hängt vielmehr stets davon ab, welche Perspektiven wir *heute* als relevant für die Analyse von Vergangenheit ansehen, ganz plakativ also, welche Perspektivbezeichnungen wir Menschen der Vergangenheit heute zuweisen, um unsere gegenwärtigen Orientierungsbedürfnisse zu befriedigen. Gleichzeitig haben soziale Differenzlinien in der Vergangenheit auf andere Weise soziale Ungleichheiten hergestellt als heute: In einer Feudalgesellschaft z.B. war materielle Ungleichheit (heute würden wir *class* sagen) völlig anders organisiert als heute, im vorreformatorischen Europa spielte Religion und Religiosität eine gänzlich andere Rolle als in unserer Gegenwart und Geschlechterkonzepte haben sich erst im 19. Jahrhundert zu einer Dichotomie männlich/weiblich verfestigt, die wir heute sogar als natürlich zu bezeichnen gewohnt sind. Diversität auf der Ebene von Multiperspektivität bedeutet also, sowohl die historische Alterität (also die grundsätzliche Andersheit der Vergangenheit) sozialer Differenzierung insgesamt als auch diejenige einzelner sozialer Kategorien zu beachten. Dem Anspruch von Diversität im multiperspektivischen Geschichtsunterricht kann demnach Rechnung getragen werden, wenn Schüler*innen die Alteritätserfahrung machen, dass soziale Differenzlinien in der Vergangenheit auf andere Weise relevant waren als in unserer

Gegenwart, und wenn Alteritätserfahrung dann in ein produktives Spannungsverhältnis zur Wirkweise von gegenwärtigen sozialen Ungleichheiten gebracht wird.

Literatur

Crenshaw, K.: Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color, in: Stanford Law Review 43, 1991, S. 1241–1299.

Klinger, C./Knapp, G. A./Sauer, B. (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/M.: Campus 2007.

Lücke, M./Messerschmidt, A.: Diversität als Machtkritik, in: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2020, S. 54–70.

Yildirim, L./Lücke, M.: Race als Kategorie historischen Denkens, in: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C./Lücke, M. (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2020, S. 146–158.

Über den Autor

Univ.-Prof. Dr. Martin Lücke hat eine Professur am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität Berlin.

Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Von Nina Reusch

„Von einem Prinzip der Forstwirtschaft hat sich Nachhaltigkeit zu einem Leitbild für die Weltgemeinschaft des 21. Jahrhundert entwickelt.“ So schreibt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf dem [Online-Portal für *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*](#) (BNE). Ein Leitbild für die Weltgemeinschaft, das sind große Worte. Doch tatsächlich, die Idee der Nachhaltigkeit begegnet uns überall: Die UN setzt mit den *Sustainable Development Goals* (Ziele für nachhaltige Entwicklung, SDG) auf nachhaltige Entwicklung im globalen Rahmen, „Green Economy“ soll nachhaltiges Wirtschaften ermöglichen, Bürger*innen sind angehalten, einen nachhaltigen persönlichen Lebensstil zu pflegen, und in der Schule werden Jugendliche mit dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* darin gefördert, „verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen“ (BNE-Portal). Nachhaltigkeit, so scheint es, könnte die Lösung sein, mit der unser Planet möglicherweise doch noch zu retten ist.

Als Historikerin und Geschichtsdidaktikerin möchte ich hier zwei Aspekte diskutieren: Zum einen reiße ich kurz die Ursprünge und die Geschichte der Nachhaltigkeitsidee an. Zum anderen frage ich, ob und wie sich das Konzept der Nachhaltigkeit sinnvoll in eine (umwelt-)historische Didaktik integrieren

lässt. Ich stelle in diesem Beitrag die These auf, dass es für (umwelt)historische Lernprozesse unerlässlich ist, der Nachhaltigkeit ihre normative Dimension zu nehmen und sie durch eine historische Dimension zu ersetzen; Nachhaltigkeit also zu historisieren und damit zugleich zu ent-normativieren.

Holznotdebatte, Forstwissenschaft und Kapitalismus – Nachhaltigkeit in der Umweltgeschichte

Im Bereich der Umweltgeschichte existiert bereits einige Forschung zur Idee der Nachhaltigkeit (vgl. für einen relativ aktuellen Forschungsüberblick Haumann 2019). Die Erforschung des Nachhaltigkeitsbegriffs wurde stark geprägt durch die sogenannten „Holznotdebatte“, die Umwelt- und Forsthistoriker*innen in den 1980er Jahren führten. In der Forstgeschichte herrschte lange Zeit weitgehender Konsens über die Annahme, an der Schwelle zur Moderne seien in Mitteleuropa so viele Wälder gerodet worden, dass Holz in krisenhaften Ausmaßen knapp geworden sei – davon zeugten die vielfach geäußerten Klagen über Holzverknappung in Quellen des 18. Jahrhunderts. Diese These wurde 1983 vom Umwelthistoriker Joachim Radkau herausgefordert: Radkau interpretiert die zeitgenössischen Klagen über Holznot nicht als Nachweis einer tatsächlichen Krise, sondern als Argumentationsstrategie, mit der Landesfürsten die eigenen ökonomischen und politischen Interessen im Forst durchzusetzen suchten. Zugleich sei die Klage über Holznot Wegbereiter und Argumentationsgrundlage für die forstwissenschaftliche Reform der

Waldnutzung gewesen (Radkau 1983). Die im 18. Jahrhundert entstehende Forstwissenschaft beschäftigte sich nämlich intensiv mit Bewirtschaftungsformen des Waldes, die eine dauerhafte Holzproduktion sichern sollten. Und eben in diesem forstwissenschaftlichen Kontext entstand der Begriff der Nachhaltigkeit.

Die Entwicklung des Nachhaltigkeitsgedankens war eng verbunden mit der zunehmend kapitalistischen Nutzung natürlicher Ressourcen – und mit daraus resultierenden gesellschaftlichen Konflikten um die Waldnutzung. Solche Konflikte reichen mindestens bis ins Mittelalter zurück, veränderten sich allerdings in Form und Qualität im Laufe der frühen Neuzeit. Die Entwicklung einer kapitalistischen Ökonomie war – neben anderen Faktoren – angewiesen auf die Erschließung von Rohstoffquellen und diese fanden sich nicht allein in den Kolonien, sondern zum Beispiel auch in den mitteleuropäischen Wäldern.

Die Wälder waren allerdings umkämpft: Für bäuerliche und unterbäuerliche Gruppen war der Forst gemeinschaftlich genutztes Land, auf dem sie traditionelle Nutzungsrechte genossen – zum Beispiel für Viehweidung, Holzschlag oder Sammlung von Laub, Holz und Waldgras. Diese Nutzungsrechte wurden seit dem späten 18. Jahrhundert durch staatliche Forst- und Agrarreformen massiv eingeschränkt; in Preußen etwa geschah dies vor allem im Zuge der Preußischen Reformen. Auch Privatisierungen von Wäldern durch den Verkauf staatlichen Lands gingen einher mit der vorherigen

Ablösung der bäuerlichen Nutzungsrechte. Der Entwicklung des Kapitalismus kam dieses Vorgehen auch deshalb zugute, weil die Einhegung und Auflösung von Allmenden, also von gemeinschaftlich genutztem Land, ein Schritt zur Trennung der bäuerlichen Bevölkerung von ihren eigenen Produktionsmitteln war und sie auf lange Sicht in Lohnabhängigkeit brachte. Diesen Prozess benennt Karl Marx als ursprüngliche Akkumulation (vgl. Marx 2008, S. 741-791).

Die Vertreibung der bäuerlichen und unterbäuerlichen Bevölkerungsgruppen aus der Allmende Wald ging allerdings keinesfalls konfliktfrei vonstatten, sondern viele Bäuer*innen verteidigten ihre Gewohnheitsrechte vor Ort im Forst wie vor Gericht (vgl. Hölzl 2010). In diesem Konfliktfeld zwischen landesherrlicher bzw. staatlicher Obrigkeit, bäuerlicher Bevölkerung und sich konstituierender Forstwissenschaft stellte Nachhaltigkeit ein machtvolleres Argument dar, die bäuerlichen und unterbäuerlichen Gruppen aus dem Forst herauszuhalten. Eine wichtige Argumentationsstrategie der Forstwissenschaft und staatlichen Forstverwaltung lautete, Bäuer*innen verursachten durch ihre Praktiken der Waldnutzung Schäden, die einer nachhaltigen Forstwirtschaft entgegenstünden (vgl. Hölzl 2010, S. 110-118). Nachhaltigkeit diente hier also als politische Strategie zur Sicherung politischer und ökonomischer Herrschaft.

Gerade diese engen Bezüge zur Machtpolitik sind es nach Radkau, die das Konzept der Nachhaltigkeit so interessant für umwelthistorische Forschungen machten. Um eine

analytische Position einnehmen zu können, sei es aber wichtig, Umweltgeschichte nicht moralisierend als Kampf zwischen gut (Naturschutz) und böse (Naturzerstörung) zu schreiben, sondern vielmehr danach zu fragen, von wem und mit welchen Methoden Nachhaltigkeit definiert und kontrolliert werde (Radkau 2008, S. 135).

Bildung für Nachhaltige Entwicklung – ein Konzept für (umwelt)historisches Lernen?

Auch in geschichtsdidaktischen Überlegungen ist es mindestens seit den 2000er Jahren Konsens, dass Umweltgeschichte nicht dazu genutzt werden sollte, moralisierende gut-böse-Szenarien zu produzieren, sondern dazu, Schüler*innen für das historisch veränderliche Wechselverhältnis von Menschen und Umwelt zu sensibilisieren und den Blick für die Historizität scheinbar „natürlicher“ Phänomene zu weiten (vgl. Grewe 2014).

Dies gilt auch für den Begriff der Nachhaltigkeit, der, wie ich gezeigt habe, thematisch viele Möglichkeiten einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen im Verhältnis von Mensch und Umwelt eröffnet. Doch ein Blick in die Bildungslandschaft zeigt: Stattdessen wird Nachhaltigkeit in vielen bildungspolitischen Kontexten höchst unhistorisch verwendet. Statt kritischer Reflexion des Konzepts finden wir hier eine normative Setzung, die Nachhaltigkeit als Wert an sich begreift und als kaum hinterfragten Leitbegriff für die Bildungsarbeit setzt.

Dies ist vor allem im Bereich der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu beobachten, die in Deutschland unter anderem über das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Bildungsbereich implementiert wird. Zur konkreten Ausgestaltung der BNE existieren in Deutschland zwei Handreichungen bzw. Kompetenzmodelle: die „Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I“ (herausgegeben vom BMBF) sowie der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (herausgegeben vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Kultusministerkonferenz (KMK)).

Die Implementierung von Nachhaltigkeit und Globalisierung in die schulische Bildung geschieht in beiden Handreichungen auf individueller und struktureller Ebene. Nachhaltige Bildung umfasst hier zum einen die Analyse und kritische Reflexion (globaler) gesellschaftlicher Verhältnisse. Zum anderen beinhaltet sie die Reflexion der eigenen Position in diesen Verhältnissen und darauf aufbauend die Entwicklung von Handlungsstrategien, mit denen nachhaltige Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt und unterstützt werden sollen. Die Reflexion der eigenen Perspektivität, die Idee demokratischer Partizipation und auch der Gedanke der Solidarität spielen hierbei eine wichtige Rolle.

In beiden Kompetenzmodellen werden im Detail gute Grundlagen für eine

Bildungsarbeit gelegt, die Schüler*innen befähigt, selbstreflexiv und kritisch gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren und an demokratischen Prozessen teil zu haben – wenn auch einzeln kritisch angemerkt werden kann, dass etwa in der „Orientierungshilfe BNE“ der Bereich der individuellen Handlungskompetenzen sich zu großen Teilen auf Konsumkritik beschränkt (vgl. Orientierungshilfe BNE 2007: 20-21). Doch betrifft meine Kritik nicht die Kompetenzen, Inhalte und Lernszenarien im Einzelnen, sondern vielmehr die prinzipielle Ausrichtung der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* sowie der Implementierung des Nachhaltigkeitsbegriffs in Bildungskontexten.

Für eine Historisierung und Entnormativierung von Nachhaltigkeit

Die vorgestellten Modelle eröffnen zwar die Möglichkeit der Kritik an der ökonomischen Ausbeutung des globalen Südens oder an der weltweiten Ausbeutung natürlicher Ressourcen. Doch das Leitbild der Nachhaltigkeit, unter dem dies alles steht, bleibt eine unreflektierte normative Setzung. Auch den Begriff des Kapitalismus muss man in beiden Handreichungen mit der Lupe suchen – dies fällt vor allem (aber nicht allein) bei der Lektüre des Kapitels zur ökonomischen Bildung im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ auf (vgl. Orientierungsrahmen 2010: 285-299).

Wenn aber Nachhaltigkeit, wie ich gezeigt habe, in der Moderne ein relevanter Part der kapitalistischen Entwicklung war und ein Konzept ist, mit dem Herrschaftspolitik betrieben wurde und wird, dann ist es

durchaus problematisch, dass Schüler*innen heutzutage auf Grundlage ebendieses Konzepts gesellschaftspolitische und ökologische Kritik üben sollen. Eine solche Gesellschaftskritik muss zwangsläufig verkürzt bleiben und kann dem eigenen Anspruch der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (wie auch von Bildungsprozessen allgemein), Schüler*innen mündige Teilhabe in gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen, nicht gerecht werden.

Nachhaltigkeit ist heutzutage nicht nur ein Modewort, sondern bildet im Kontext der Sustainable Development Goals eine wichtige Grundlage für Ziele und Maßstäbe von globalem Regierungshandeln. Die Idee der Nachhaltigkeit leitet und legitimiert politische Entscheidungen in den verschiedensten Bereichen – Umwelt, soziale Ungleichheit, Entwicklung, Gesundheit, Energie etc. Zugleich fungiert Nachhaltigkeit als Schlüsselbegriff und Legitimation eines globalen und neoliberalen Kapitalismus (eine kritische Perspektive auf die SDG findet sich z.B. bei Weber 2017).

Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, Schüler*innen zu befähigen, nicht nur ihre persönlichen Konsumentscheidungen, sondern das Nachhaltigkeitsdenken selbst kritisch zu reflektieren. Dazu ist es notwendig, Nachhaltigkeit zu historisieren, in den Kontext der kapitalistischen Entwicklung zu stellen und deutlich zu machen: Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung sind der kapitalistischen Ökonomie inhärent und können daher nicht die strukturellen Ausbeutungsverhältnisse und

Umweltschäden lösen, die aus einer kapitalistischen Ökonomie resultieren.

Mir geht es keinesfalls darum, ein weiteres Thema zu benennen, das unbedingt in den Geschichtsunterricht eingebaut werden müsse. Sondern ich möchte deutlich machen, dass sich die Art, *wie* wir in (historischen) Bildungskontexten mit Nachhaltigkeit umgehen, ändern muss: hin zu einem historisierenden anstatt normativen Umgang. Auf diese Weise ist es schließlich auch möglich, den Begriff bewusst und historisch zu nutzen. In seiner normativen Setzung jedoch können wir ihn getrost aus der historisch-politischen Bildung wie der Umweltbildung verabschieden.

Literatur

Grewe, Bernd-Stefan (2015): Umweltgeschichte unterrichten. Für eine kritische Auseinandersetzung mit umwelthistorischen Denkmustern. In: Dietmar von Reeken, Indre Döpcke und Britta Wehen-Behrens (Hg.): Umweltgeschichte lehren und lernen. Keine Katastrophe! Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Geschichte unterrichten), S. 84–100.

Haumann, Sebastian (2019): Zwischen „Nachhaltigkeit“ und „Anthropozän“. Neue Tendenzen in der Umweltgeschichte. In: Neue Politische Literatur 64 (2), S. 295–326.

Hölzl, Richard (2010): Umkämpfte Wälder. Die Geschichte einer ökologischen Reform in Deutschland 1760 - 1860. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2008. Frankfurt am Main: Campus-Verl. (Campus historische Studien, 51).

Marx, Karl (2008): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. 23. Aufl. Berlin: Karl Dietz Verlag.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2016). 2. Aufl. Bonn: Warlich Druck.

Programm Transfer-21 (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin. Online verfügbar unter http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf.

Radkau, Joachim (1983): Holzverknappung und Krisenbewusstsein im 18. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 9 (4), S. 513–543.

Radkau, Joachim (2008): "Nachhaltigkeit" als Wort der Macht. Reflexionen zum methodischen Wert eines umweltpolitischen Schlüsselbegriffs. In: Francois Duceppe-Lamarre und Jens Ivo Engels (Hg.): Umwelt und Herrschaft in der Geschichte. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH (Ateliers des Deutschen Historischen Instituts Paris, 2).

Weber, Heloise (2017): Politics of „Leaving No One Behind“. Contesting the 2030 Sustainable Development Goals Agenda. In: Globalizations 14 (3), S. 399–414.

Internetquellen

BNE-Portal des BMBF, letzter Aufruf
07.04.2021 [https://www.bne-portal.de/de/
was-ist-bne-1713.html](https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html).

Sustainable Development Goals der UN,
letzter Aufruf 07.04.2021 [https://sdgs.
un.org/goals](https://sdgs.un.org/goals).

Über die Autorin

Dr. Nina Reusch ist wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Arbeitsbereich
Geschichtsdidaktik der FU Berlin.

Pädagogische Mitarbeiter*innen an Gedenkstätten und das Dilemma der antifaschistischen Waschmaschinen – Agency im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft

Von Cornelia Chmiel

„Was an uns herangetragen wird, und zwar immer mehr und was wir nicht leisten können, ist aus Nazis gute Menschen zu machen. Das können wir nicht. Das wollen wir nicht. Das ist eine Instrumentalisierung dieser Orte. Wir sind keine antifaschistischen Waschmaschinen.“ (BII17: 11)

Wortgewaltige Metaphern wie die der „antifaschistischen Waschmaschinen“ finden sich zahlreich in den Interviews mit pädagogischen Mitarbeiter*innen in Gedenkstätten, die im Berliner Teilprojekt des Verbundprojektes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Geschichten in Bewegung“ entstanden sind. Im Projekt wurden Interviewte verschiedener Bereiche historischer Bildungsarbeit dazu befragt, wie sie gegenwärtige Veränderungen im Umgang mit Geschichte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität wahrnehmen und wie sie ihre eigene Rolle darin bewerten. In den Gedenkstätten scheinen die Befragten sich einig: Neben der Forderung, den antifaschistischen Schleudergang anzuwerfen, sehen sie sich mit dem Anspruch konfrontiert, „Orte des gesellschaftlichen Recyclings“ zu sein, „die gedenkstättenpädagogische Marienerscheinung“ zu erzeugen

und ein „Allheilmittel“ für gesellschaftliche Probleme bereitzustellen. Diese Anforderungen deuten die Interviewten als Resultat kontroverser Aushandlungen um ein gesellschaftliches Selbstverständnis und die Rolle von Geschichtserzählungen darin. Neben Bestrebungen, eine nationale Meistererzählung durch vielstimmige Erzählungen zu ergänzen oder auch zu ersetzen, werden Stimmen laut, die „diesen national-identitären Wunsch“ vertreten, „sich selbst wieder zu finden und deutsche Visionen zu fantasieren“ (BII15: 83).

Dabei wird vermehrt auf Gedenkstätten Bezug genommen. Angesichts gesellschaftlicher Polarisierung, zunehmender rassistischer und antisemitischer Gewalt und einer vermeintlichen Herausforderung durch Flucht und Migration werden Gedenkstättenbesuche als Lösungsvorschlag bedient, ihnen werde Bedeutung „aufgezwängt“ und „angedichtet“ (BII8: 11). Geschichtskultureller Wandel erscheint hier als übermächtige Gewalt, der Gedenkstätten als Projektionsfläche ausgeliefert sind. In unseren Interviews berichten die Befragten von Versuchen, produktiv mit diesem Überforderungsszenario umzugehen und ihm die Möglichkeit abzurufen, dennoch als selbstbestimmte Akteur*innen mit Agency (siehe dazu Yildirim in diesem Heft) im geschichtskulturellen Wandel aufzutreten.

„Hinter uns kann keiner mehr zurück.“ (BII17: 33) – Die Etablierung von Gedenkstätten als Erfolgsgeschichte?

Die geschichtskulturellen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte lassen sich durchaus als Erfolgsgeschichte erzählen. Nach jahrzehntelangen Kämpfen um eine Erinnerung und Anerkennung der Erfahrungen ehemaliger Häftlinge sind Gedenkstätten inzwischen „in der Mitte der Gesellschaft“ (BII17: 33) angekommen und gehören zur „kulturellen Grundausstattung der Bundesrepublik“ (BII7: 50). Neben unermüdlichen Kämpfen seitens der Überlebenden und anderer zivilgesellschaftlicher Akteur*innen vermutet der Befragte BII7 jedoch noch einen anderen Grund für den Ausbau der institutionellen Förderung: Da viele Täter*innen bereits verstorben waren, sei in den frühen 2000ern ein Punkt erreicht worden, an dem es „vielen eben nicht mehr weh tat“ und Aushandlungen weniger kontrovers geführt werden mussten (BII8: 18).

Inzwischen werde die Relevanz von Gedenkstätten als Institutionen, die den Nationalsozialismus „im kollektiven Gedächtnis wachhalten“ (BII27: 13) kaum noch in Frage gestellt (BII7: 50). Im Gegenteil bestehe sogar ein weitestgehender „Konsens“ darüber, „dass das ein wichtiges Thema ist und behandelt werden sollte“ (BII17: 31). Gleichzeitig weisen die Befragten darauf hin, dass sich eben dieser gesellschaftliche „Konsens“ gegenwärtig als vermeintlich erweist und zunehmend durch rechte Akteur*innen herausgefordert wird. Umso mehr gelte es, „eine Stimme zu sein, in diesem ganzen, gerade richtig abgefuckten politischen und populistischen Diskurs“ (BII27: 9). Gerade angesichts des Erstarkens der AfD sehen

die Befragten Gedenkstätten in der Verantwortung, aktiv Stellung zu beziehen, auf die Kontinuitäten rassistischer und antisemitischer Denkmuster hinzuweisen und damit „dieses klassische ‚Wehret den Anfängen‘“ (BII17: 31) zu betreiben.

Wirkmächtige Akteurinnen oder passive Projektionsflächen? Gedenkstätten im geschichtskulturellen Wandel

Der Kampf um Etablierung scheint von Erfolg gekrönt zu sein: Gedenkstätten haben sich zu wirkmächtigen Akteurinnen entwickelt, die eine wichtige Rolle für „die Positionierung dieses Landes“ spielen, und zwar nicht nur als „Alibieinrichtungen“, dazu seien sie inzwischen zu groß (BII17: 11). Und dennoch verweisen das zuvor skizzierte Überforderungsszenario und die gestiegenen Bedeutungszuschreibungen darauf, dass eben diese gezielt eingeforderte und erkämpfte Entwicklung von unerwünschten Nebenwirkungen gekennzeichnet ist.

So beklagt die Befragte BII16, mit einer steigenden Etablierung würden Gedenkstätten auch zunehmend Schauplätze ritualisierter Symbolpolitik: Einmal im Jahr käme der Bürgermeister, „um hier seine Rede loszuwerden und seinen Kranz abzuwerfen“ (BII16: 21), was in letzter Instanz jedoch keine Auswirkungen habe, sondern gemacht werde, „weil es gemacht werden muss“ (ebd.). Durch geschichtskulturelle Rituale und Konventionen wird die Erinnerung an den Nationalsozialismus in feste Formen gegossen und handhabbar gemacht. Was

„als Geschichte von Unten angefangen hat und was Kritisches und vielleicht auch was Antistaatliches war“ hat sich nun zu etwas entwickelt, „was von oben kommt“ (BII16: 55). Indem Gedenkstätten zum Austragungsort staatlicher Selbstvergewisserung werden, verlieren sie ihre Funktion als „Stachel im Fleisch der Deutschen“ (BII16: 57). Eine negative Geschichte wird zunehmend zu einem Referenzpunkt, „der irgendwie eine nationale Identität oder vielleicht sogar Nationalismus begründen kann“ (ebd.). Damit werden Gedenkstätten in den Dienst der Stabilität von Herrschaft gestellt und, wie zuvor skizzierte Ansprüche zeigen, zu nichts Geringerem als der Errettung der Demokratie herangezogen:

„Alle Geflüchteten müssen mal in die KZs, weil dann wird ihnen der Antisemitismus ausgetrieben. Ja und jedes AfD-Mitglied, eigentlich dürfen die auf keinen Fall kommen oder nein, eigentlich sollten sie ja doch kommen, weil dann lernen sie ja, wie sie die richtige Einstellung und das macht mich echt fertig, das ist, als wäre es so das Allheilmittel. Wo ich denke, was soll das?“ (BII8: 33)

Schüler*innen, wahlweise aber auch Geflüchtete, AfD-Mitglieder und Neonazis sollten eine Gedenkstätte besuchen, um sich hier zum Fundament der „deutschen Geschichte“ zu bekennen und auf einen moralischen und kulturellen Grundkonsens eingeschworen zu werden. So problematisch eine Gleichsetzung dieser Gruppen ist, zeigt sie doch die Absurdität der Ansprüche, die

ein Besuch am historischen Ort erfüllen soll. Gesamtgesellschaftliche Probleme werden so auf bestimmte Gruppen externalisiert, wodurch die sogenannte „Mitte der Gesellschaft“ ihre reine Weste bewahrt.

Hier wird deutlich, dass Gedenkstätten sich einerseits zu handlungsmächtigen Akteurinnen entwickelt, andererseits aber mit einer zunehmenden Instrumentalisierung als Resultat dieser Entwicklung zu kämpfen haben.

Historisches Lernen als Prozess der Befähigung? Agency im geschichtskulturellen Wandel

Aus „Nazis gute Menschen zu machen“ ist ein Anspruch, den pädagogische Mitarbeiter*innen weder erfüllen können noch wollen. Während die zunehmende Etablierung einerseits ermöglicht, Gedenkstätten als wirkmächtige geschichtskulturelle Akteurinnen zu begreifen, führt sie andererseits dazu, dass diese als passive Projektionsfläche instrumentalisiert werden. Insbesondere die Gedenkstättenpädagogik läuft hier Gefahr, ihr kritisches Potenzial zu verlieren.

Mit diesem Dilemma gilt es sowohl in der alltäglichen Arbeit als auch im professionellen Selbstverständnis einen Umgang zu finden. Gedenkstätten beschreiben die Befragten immer auch als Verhandlungsräume: Hier treffen tradierte Narrative auf individuelle Bezüge und Perspektiven. Es handelt sich also um eine Schnittstelle, an der Geschichtskultur aktualisiert und neu verhandelt wird. Dieser Aushandlungsprozess

findet jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Repräsentationsstrukturen statt.

Und so beschreiben die Interviewten den Versuch, eben diese Verhandlungsräume vor überbordenden Ansprüchen und Instrumentalisierungen abzuschirmen, um das kritische Potenzial einer Auseinandersetzung mit NS-Geschichte zu bewahren, die doch eigentlich zu nichts weniger taugt als nationaler Selbstvergewisserung. Dazu bedienen sie sich verschiedener Strategien.

Zum einen fordern die Interviewten eine politische Positionierung seitens der Gedenkstättenleitungen, um die Handlungsmacht, die in den letzten Jahrzehnten erkämpft wurde, zu nutzen und zugleich die Räume historischen Lernens zu entlasten. Was historisches Lernen vor Ort nicht leisten kann, soll die Gedenkstätte als Institution erfüllen:

„Ich will nicht hier stehen und einer 8. Klasse [...] erzählen: ‚Jetzt passt aber auf, die bösen Nazis!‘ und so. Ich würde es aber durchaus spannend finden, wenn die Leitungen von Stiftungen, die solche Orte betreuen, feste Positionen haben und sich gegen was politisch äußern.“ (BII8: 41)

In der pädagogischen Arbeit geht es den Mitarbeiter*innen dagegen darum, möglichst unvoreingenommen zu agieren, vielfältige Anknüpfungspunkte und Bezüge der Besucher*innen aufzugreifen und einen demokratischen Aushandlungsprozess zu ermöglichen. Es gelte, die Besucher*innen als „Subjekte“ (BII9) ernst zu nehmen, um

ein Mitwirken an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. Historisches Lernen an Gedenkstätten wird hier als Prozess beschrieben, der Besucher*innen die Möglichkeit gibt, Agency auszubilden, an Geschichtskultur teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten (siehe dazu auch Chmiel/Sieberkrob in diesem Heft). Das ist in letzter Instanz auch im Interesse der eigenen Institution: Die Bedeutung des Nationalsozialismus und damit verbunden auch von Gedenkstätten für die Gegenwart kann nur anhaltend bestehen, wenn sie immer neu verhandelt wird. An dieser Stelle werden Konventionen, festgeschriebene Deutungsmuster und vorbestimmte Lehren zum Problem.

Dabei zeigen sich dennoch normative Zielsetzungen. Sie möchten „Einfluss nehmen“ (BII17) und für den Erhalt bestimmter Narrationen sorgen. Anhand von NS-Geschichte soll erklärt werden, „wie Dinge gesellschaftlich passieren können und wie man mit ihnen umgehen kann“ (BII17: 9). Hier zeigen sich hochgesteckte Ziele: Kontinuitäten aufzeigen, Lösungen finden, dabei aber auch politisches Bewusstsein und eine kritische Haltung fördern. Das gesellschaftliche Überforderungsszenario der antifaschistischen Waschmaschinen wirkt im professionellen Selbstverständnis der Befragten fort.

Widersprüche aushalten und Handlungsräume eröffnen

Historisches Lernen an Gedenkstätten kann nicht ohne seinen geschichtskulturellen Kontext betrachtet werden. Der

Literatur

normative Rahmen, in dem die Geschichte des NS verhandelt wird, ist Ergebnis langjähriger Kämpfe um Anerkennung und damit die Grundlage dafür, dass überhaupt historisches Lernen vor Ort stattfindet. Dennoch scheint sich diese Entwicklung zunehmend verselbstständigt zu haben, wodurch eben dieser Rahmen zur Herausforderung wird. Das historische Lernen vor Ort gerät unter Druck, soll es doch die Stabilität der demokratischen Ordnung garantieren. Insbesondere die Heterogenität möglicher Bezugnahmen erscheint dabei zugleich notwendig als auch nicht gewünscht, da sie das bestehende System ins Wanken bringen kann.

Um dennoch handlungsfähig im geschichtskulturellen Wandel zu agieren, positionieren sich pädagogische Mitarbeiter*innen stetig in den Spannungsfeldern zwischen normativer Vorbestimmtheit und Ergebnisoffenheit, Wandel und Erstarrung, Bewahren und Verändern. Dabei schaffen sie Verhandlungsräume, in denen sich geschichtskulturelle Strukturen spiegeln und die zugleich das Potenzial beinhalten, eine Überschreitung eben dieser Strukturen zu ermöglichen. Die hier aufgezeigten Paradoxien und Widersprüche stellen dabei Herausforderungen dar, können aber auch als produktive Beunruhigung genutzt werden, um das kritische Potenzial historischen Lernens an Gedenkstätten zu bewahren.

Chmiel/Sieberkrob (2021). Demokratiebildung und historisches Lernen. Mehr als Demokratiegeschichte. S. 19-23 in diesem LaG-Magazin: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15046>.

Yildirim (2021). Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. S. 24-29 in diesem LaG-Magazin: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084>.

Über die Autorin

Cornelia Chmiel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Verbundprojekt „Geschichten in Bewegung“ am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der FU Berlin. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der partizipativen und inklusiven Gestaltung außerschulischer Bildungsarbeit und historischem Lernen als geschichtskultureller Teilhabe. Darüber hinaus arbeitet sie als Referentin für historisch-politische Bildungsarbeit in der Gedenkstätte Sachsenhausen.

Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte

Von Cornelia Chmiel und Matthias Sieberkrob

Unsere Gegenwart ist durch massive Angriffe auf die Demokratie geprägt, insbesondere durch den wiedererstarkten Rechtspopulismus und -extremismus. Gleichzeitig sind manche Versprechen der pluralen Demokratie, etwa das Recht auf Gleichheit oder die freie Persönlichkeitsentfaltung, bislang nicht umfassend umgesetzt (Foroutan 2019: 36–46). Jedoch erleben wir auch soziale Bewegungen, die sich über parteipolitische Grenzen hinweg für zukunftsfähige Konzepte stark machen, wie etwa das Bündnis „Unteilbar“ oder die internationale Jugendbewegung „Fridays for Future“. Kurzum: Unsere demokratische Kultur und unser demokratisches System sind Angriffen ausgesetzt, werden aber auch aktiv verteidigt und weiterentwickelt.

Durchgängige Demokratiebildung als gesellschaftliche Aufgabe

Während Bildungsaktivitäten zur Stärkung der Demokratie lange Zeit vernachlässigt wurden, ziehen diese Herausforderungen derzeit im Bildungssystem verschiedene Aktivitäten nach sich. Dabei wurde u. a., zunächst seitens der Bildungspolitik, der Begriff „Demokratiebildung“ etabliert. Dass es aber dringend notwendig ist, Demokratiebildung in der gesamten Gesellschaft strukturell zu verankern, zeigen u. a. gut belegte autoritäre Einstellungen in der Bevölkerung

(z. B. Zick, Küpper & Berghan 2019). Bei Jugendlichen sind solche hingegen geringer ausgeprägt (Achour & Wagner 2019). Es entsteht der Eindruck, dass die Probleme der Erwachsenen vor allem zu ihrer Selbstberuhigung pädagogisiert werden.

In der derzeitigen politikdidaktisch geprägten wissenschaftlichen Begriffsentwicklung geht Demokratiebildung von den Bürger*innen als politischen Subjekten aus. Ziel sei es, dass die Bürger*innen die gegebene Ordnung verstehen, reflektieren, verändern, kritisieren und so gestalten können, wie sie es für adäquat halten. Mündigkeit sei die zentrale Ressource, um die Bürger*innen demokratiefähig zu machen. Folglich sei Demokratiebildung nicht affirmativ, sondern kritisch und als Mündigkeitsbildung zu verstehen (Kenner & Lange 2020: 49).

Um die Notwendigkeit zu markieren, demokratiebildende Maßnahmen auf einer vertikalen Ebene des Lebensweges und einer horizontalen Ebene in allen Lebensbereichen zu ergreifen, sprechen wir in Anlehnung an das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange 2011) von durchgängiger Demokratiebildung als Konzept für die gesamte Gesellschaft.

Im Schulbereich bezieht sich durchgängige Demokratiebildung auf der vertikalen Ebene auf alle Schulformen und -stufen, auf der horizontalen Ebene auf alle Fächer und sämtliche weitere Aktivitäten. Als Beitrag hierzu konturieren wir im Folgenden den Begriff Demokratiebildung aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive.

Demokratiebildung und historisches Lernen

Historisches Lernen verstehen wir als die „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke & Zündorf 2018: 39). Auch Geschichtsunterricht zeichnet sich dadurch aus, „Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen“ (Pandel 2010: 10). Hiermit weist historisches Lernen ein partizipatorisches und emanzipatorisches Potenzial auf. Um dieses für die Demokratiebildung nutzbar zu machen, schlagen wir im Folgenden drei Handlungsfelder vor. Sie sind an die etablierte Trias von über, durch und für Demokratie lernen angelehnt.

1) Lernen über Demokratie – Demokratiegeschichte als Lerngegenstand

Die Erinnerung an die nationalsozialistische Diktatur und ihre Verbrechen sind zweifelsohne bereits ein zentraler Bestandteil der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht. Doch ist damit gerade noch nichts über Demokratie gelernt, sondern nur über ihr Gegenteil.

Darüber hinaus bedarf es Erzählungen darüber, wie Demokratie durchgesetzt, ausgebaut, modernisiert und verteidigt wurde. Statt dabei das Leitbild gegenwärtiger Demokratie auf die Vergangenheit zu projizieren, eröffnet sich hier die Möglichkeit einer Beschäftigung mit dem Demokratieverständnis

historischer Akteur*innen. Dabei geht es nicht nur um neue Herrschafts- und Regierungsformen, sondern auch um handelnde Personen, soziale Gruppierungen und Bewegungen. Hier können Schüler*innen etwas über die Durchsetzungsfähigkeiten und -bedingungen von demokratischen Bestrebungen lernen und sich ausgehend davon mit eigenen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten auseinandersetzen. Doch anders als Diktaturen können Demokratien auf Held*innenschichten verzichten, zumal das Handeln historischer Figuren meist von Widersprüchen geprägt ist (Barricelli 2018: 30-35). Vielmehr kann es spannend sein, darüber zu reflektieren, wie und zu welchem Zweck solche Geschichten erzählt werden, also welche politischen Absichten mit ihnen verbunden sind.

2) Lernen durch Demokratie – Geschichten aller Schüler*innen aufgreifen

Geschichtsunterricht ist von einem Meister-narrativ geprägt, das nicht alle Schüler*innen inkludiert. Um historisches Lernen demokratiebildend zu gestalten, ist jedoch ein subjektorientierter Geschichtsunterricht erforderlich, in dem Schüler*innen ihre Geschichte(n) einbringen können. In der Folge würden dann viele kleine Geschichten erzählt werden. Wozu?

Auch Lerngruppen in der Schule sind heterogene soziale Gemeinschaften, in denen Partizipationsmöglichkeiten entlang sozialer Kategorien ausgehandelt werden. Hierzu gehören bspw. die Kategorien *race*, *class* und

gender. An diesen Kategorien entstehen Ungleichheiten, wenn sie sich mit Herrschaftsebenen überschneiden. Sie können daher als heuristische Sehhilfen herangezogen werden, um die Genese sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Ein solcher Geschichtsunterricht zielt darauf ab, in der von sozialer Ungleichheit geprägten Gegenwart geschichtskulturell handlungsfähig(er) zu werden (Lücke 2012). Zudem können Lehrer*innen hiermit die sozialen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen analysieren und ihre eigene Verstrickung in gesellschaftliche und schulische Machtstrukturen hinterfragen. Auf diese Weise wird eine Reflexion über die eigenen didaktischen Ziele und vorgegebene Unterrichtsinhalte möglich, die mit den Schüler*innen thematisiert und diskutiert werden kann.

Um ein Lernen durch Demokratie im Geschichtsunterricht zu ermöglichen, muss dieser als politische Veranstaltung ernstgenommen werden. Anstatt Themen des Geschichtsunterrichts entlang der Kategorie Nation/Nationalstaat zu erzählen, sollte der Fokus darauf liegen, dass Schüler*innen sich die für sie relevante Vergangenheit als selbst erzählte Geschichte aneignen (Lücke 2012: 146) und bestehende dominante Narrative dekonstruieren. Die Verschiedenheit der so entstehenden Erzählungen muss auf der Metaebene reflektiert und anerkannt werden, damit eine „auf wahre Verständigung gerichtete Kommunikation über Geschichte“ (Körber 2004) gelingen kann.

3) Lernen für Demokratie – Geschichten für die Zukunft

Subjektorientierter Geschichtsunterricht muss Geschichtskultur als Rahmung historischer Lernprozesse anerkennen. Indem geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse im Geschichtsunterricht hinterfragt, dahinterstehende Machtverhältnisse analysiert sowie Gestaltungsmöglichkeiten reflektiert und genutzt werden, können Schüler*innen befähigt werden, sich selbst als aktiv Partizipierende an diesen Prozessen zu verstehen (siehe dazu auch Chmiel in diesem Heft). Auf diese Weise erhält der Geschichtsunterricht ein demokratiebildendes Element, das den Schüler*innen einen emanzipierten Umgang mit Geschichte ermöglicht und zugleich den Weg zu einer demokratisch(er)en Geschichtskultur ebnet. Die demokratische Ordnung wird so im Sinne der (Weiter-)Entwicklung der Demokratie zugleich dynamisiert und stabilisiert, ist sie doch auf die aktive Mitwirkung der Gesellschaft angewiesen.

Auf der Metaebene kann hier wiederum darüber reflektiert werden, wie gut und warum es gelingt, sich als Individuum oder Gruppe in historischen und geschichtskulturellen Debatten einzubringen, welche divergierenden Perspektiven hierbei ausgehandelt werden müssen und an welchen zu hinterfragenden Machtverhältnissen dies auch scheitern kann.

Fazit

Die Frage, wozu historisches Lernen eigentlich dient und welche Funktion es erfüllt, kann auch mit dem Ziel von Agency beantwortet werden (den Heyer 2018; Yildirim in diesem Heft). Agency nimmt dabei

wesentlich auf geschichtskulturelles Handeln in einer von sozialer Ungleichheit geprägten Gesellschaft Bezug.

Diesem Gedanken folgend zielt demokratiebildendes historisches Lernen auf die Mitgestaltung des Wandels und die Partizipation an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen. Hierfür sind die skizzierten Handlungsfelder zentral. Sie offenbaren aber auch Reflexionsdimensionen, über die sich demokratisch ausgetauscht werden muss.

Literatur

Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Barricelli, Michele (2018): Demokratiegeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung. In Michael Parak (Hg.): Demokratiegeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung. Berlin. S. 29–40.

Chmiel, Cornelia (2021): Pädagogische Mitarbeiter*innen an Gedenkstätten und das Dilemma der antifaschistischen Waschmaschinen – Agency im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. S. in diesem LaG-Magazin: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15047>.

Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantisches Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.

den Heyer, Kent (2018): Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change. In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Ed.): The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning. New York: Wiley-Blackwell. S. 227–251.

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing & Christian Meyer-Heidemann (Hg.), Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 48–51.

Körper, Andreas (2004): Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen. In sowi-online. Reader: Historische und politische Bildung. https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html (4. April 2021).

Lücke, Martin (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 136–146.

Lücke, Martin/Zündorf, Irmgard (2018): Einführung in die Public History. Göttingen: V&R.

Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Yildirim (2021): Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. S. 24-29 in diesem LaG-Magazin: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084>.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter. Bonn: Dietz.

Über die Autor*innen

Cornelia Chmiel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Verbundprojekt „Geschichten in Bewegung“ am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der FU Berlin. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der partizipativen und inklusiven Gestaltung außerschulischer Bildungsarbeit und historischem Lernen als geschichtskultureller Teilhabe. Darüber hinaus arbeitet sie als Referentin für historisch-politische Bildungsarbeit in der Gedenkstätte Sachsenhausen.

Matthias Sieberkrob ist Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Demos Leben - Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung“ im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin. Er forscht und lehrt zu den Themen Sprachbildung, Demokratiebildung und Diversität im Kontext historischen Lernens.

Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit

Von Lâle Yildirim

Am 19. Februar 2020 erschütterten die rassistischen Morde von Hanau viele Menschen in der Bundesrepublik. Während einige kurz darauf Karneval feierten, nahm eine andere Krise ihren verheerenden Anfang. Die Erzählungen und auch die Berichterstattung über die nicht-singulären rassistischen Morde wurden schnell durch die Erzählung und Deutung der Covid-19-Pandemie verdrängt. Nur zwei Monate später wurde in Amerika George Floyds „I can't breathe“ nicht erhört. Es stellt sich die Frage, welche Erzählungen sich aus welchen Gründen durchsetzen?

Im Folgenden möchte ich die Versuche eines wirksamen und somit handlungsmächtigen Erinnerens in einer diversen Gesellschaft betrachten. Ausgehen möchte ich hierbei von der Idee der *mémoire collective* (Halbwachs 1950), die im allgemeinen Gebrauch oft als *mémoire culturelle* verstanden wird. Halbwachs schreibt in *La Mémoire Collective*: „La mémoire collective, d'autre part, enveloppe les mémoires individuelles, mais ne se confond pas avec elles.“ (Halbwachs 1950: 97-99).¹ Denn die Frage lautet: Welche Stimmen und Erinnerungen können in einer pluralen Gesellschaft überhaupt zu kollektiven und gemeinsamen Erinnerungen werden?

¹ Eigene Übersetzung: „Das kollektive Gedächtnis hingegen umhüllt die individuellen Erinnerungen, verschmilzt aber nicht mit ihnen.“

Fast selbstverständlich wird beim Sprechen über Gruppen von *einer* Erinnerung, *einer* Geschichte und gleichsam *einer* Kultur ausgegangen oder gar der Begriff „Volk“ aus der braunen Kiste geholt. Dies zeugt entweder von einem nicht reflektierten Verständnis von Gesellschaft und Zugehörigkeit sowie einer historisch traditionellen Kontinuitätsnarration oder von einer unkritischen dominanzkulturellen und somit oft *Weißer* Position, die traditionale Erzählungen zur Sicherung der eigenen *dominanzkulturellen* Agency einsetzt (vgl. dazu Rommelspacher 2006; Raithelhuber 2011, 2012; Scherr 2012; Emirbayer 2017).

Jörn Rüsen versteht Geschichtskultur als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Rüsen 1994: 5). Geschichtskultur wird als äußere Seite historischen Denkens und Geschichtsbewusstsein als die innere Seite verstanden. Historisches Denken ist ein Prozess der Sinnbildung über Zeiterfahrung (Rüsen 1996: 508). Ausgehend von einem Orientierungsbedürfnis in der *Gegenwart* wenden wir uns der *Vergangenheit* zu und versuchen diese zu deuten, um Orientierung in der *Gegenwart* durch die Entwicklung von Zukunftsperspektiven zu erlangen. Vor dem Hintergrund einer solchen Definition von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur stellen sich mir weitere Fragen: Welche „Gesellschaft“ ist gemeint? Und somit: Welches Verständnis von Zugehörigkeit hat diese „Gesellschaft“? Oder ferner: Welche Geschichten und welche Erinnerungen können überhaupt

praktisch wirksam im Leben einer Gesellschaft werden? Pointiert zusammengebracht: Wer wird (beim Erinnern) gehört und wer gehört dazu?

Es ist eine utopische Idee, dass der *Markt der Erinnerungen*, so wie ich ihn nennen möchte, für alle gleich zugänglich ist, und dass alle Zugehörigen dieselbe Agency (Raithelhuber 2011, 2012; Scherr 2012; Emirbayer 2017) besitzen, um an diesem Markt zu partizipieren. Empirische Studien belegen, dass die Fähigkeiten historischen Denkens zwar die Selbstnarrationen und somit Identitätskonstruktionen mitbestimmen (Yildirim 2018: 213), sie aber keinen Einfluss auf die tatsächliche Partizipation an Gesellschaft haben. Historische Agency – verstanden als nachhaltige historische Diskursfähigkeit und Handlungsmächtigkeit historischen Denkens – erwächst also nicht folgegleich aus historischer Orientierungsfähigkeit und elaborierten Kompetenzen historischen Denkens.

Historische Agency definiere ich angelehnt an Albert Scherr und Martin Lücke als: Die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteur*innen, sich historische Kategorien und Handlungsbedingungen auf der Grundlage persönlicher oder kollektiver Identitäten und Interessen anzueignen sowie mit Vorstellungen von und Einstellungen zu Vergangenheit umzugehen, sie zu re-konstruieren oder sie potenziell eigen-sinnig dynamisch zu verändern und zu erzählen, um partizipativ Gesellschaft zu gestalten (vgl. dazu Scherr 2012: 108; Lücke 2015: 200 und Chmiel in

diesem Heft).²

Die Vorstellung von pluralen Erinnerungen und Geschichtskulturen in einer Gesellschaft gleicht einer utopischen Vorstellung. Die Utopie besteht in der unterkomplexen Setzung (vgl. Rösen 1982; 2003), dass davon auszugehen ist, eine plurale Gesellschaft würde sich auch additiv in pluralen Geschichten und Erinnerungskulturen wirksam und handlungsmächtig ausdrücken. Hierbei werden weder gewachsene Machtstrukturen noch intersektionale Verflechtungen miteinbezogen. Der Begriff der Utopie hat sich als Gegenpart der Nostalgie seit der Frühen Neuzeit (Schölderle 2017: 9), als er noch als fiktionaler Ort verstanden wurde (vgl. Paul 2002: 216, Anm. 62), zu einer verheißungsvollen und noch ausstehenden Zukunft gewandelt. Ebenso hat sich Nostalgie, „zwar ein Gefühl des Verlusts und der Entwurzelung, zugleich aber auch eine Romanze mit der eigenen Fantasie“ (Boym 2001: 13), von einem Synonym für Heimweh (vgl. Haenel 2018: 62) zu einer zeitlichen Bedeutung „von Früher“ gewandelt. Obwohl sie ein Gegensatzpaar darstellen (Gronenthal 2018: 207), sind sie beide emotional aufgeladen und mit Sehnsucht und Hoffnung verbunden. Mit geschichtsdidaktischer Terminologie kann auch von verzückt positiver Zukunftsperspektive oder ebenso positiv wehmütiger Vergangenheitsdeutung gesprochen werden.

Ausgangspunkte der utopischen oder nostalgischen Vorstellung sind dominante Handlungsbeschränkungen aktueller

² Gemeinsam erarbeitete Definition mit Cornelia Chmiel 2021.

Lebensumstände, die außer Kraft gesetzt werden sollen. Utopische Vorstellungen resultieren aus imaginiertes, aber nicht *erfahrener* sozialer Realität, da es ihnen an historischer Erfahrung fehlt. Gleichwohl wird Zukunft als ein Anders-Sein imaginiert. Das macht den formal kritischen Charakter utopischen (historischen) Denkens aus. Die Orientierungsfunktion dieser Vorstellung ist ein Anders-Sein zukünftiger Lebenswelten. Gemeint ist demnach Alterität.

Das Geschichtsbewusstsein ermöglicht den Rückgriff auf Vergangenheit. Der Prozess der Sinnbildung über Zeiterfahrung ermöglicht in der Gegenwart einen empirisch gesättigten Vorgriff auf die Zukunft, der ein Anders-Sein erwartbar macht. Somit wird Alterität zu einem Utopie-Äquivalent im historischen Denken, weil aus erfahrungsenthobener Utopie erfahrungsgesättigte Alterität entsteht. Durch unsere historisch-methodische Annäherung verändern wir das dynamische Gegensatzpaar in Nostalgie und Alterität (vgl. Rüsen 1982: 356f.). Die *mémoire collective* wäre nur noch eine nostalgische Vorstellung oder eben eine überschwängliche Zukunftsperspektive, die die soziale Realität und die Handlungsbedingungen nicht *erfahren* hat, obwohl sie durch empirisch gesättigte Alteritätserfahrung geprägt ist.

Die Idee, in einer pluralen Gesellschaft gäbe es additiv gleichwertige Geschichten und Erinnerungen, wäre eine Utopie, denn erfahrungsgesättigtes historisches Denken erkennt, dass ein *Markt der Erinnerungen*, in dem alle Geschichten gleichwertig

praktisch wirksam werden könnten, eine empirisch ungesättigte nostalgische Vorstellung ist, die wir in die Zukunft projizieren. Die ideelle Vorstellung, dass alle individuellen Erinnerungen, Geschichten und somit auch Identitäts- und Orientierungsangebote gleich umhüllt würden, ist nicht utopisch, sondern eine willkommene Illusion.

Eine Illusion, denn der Eintritt in den Aushandlungsraum bedarf besonderer Agency. Mit Foucault gesprochen: „Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt“ (Foucault 1991: 26). Bereits das Sichtbarwerden ist eine unüberwindbare Hürde von als nachrangig behandelten Geschichten und Identitäten (Lingen/ Mecheril 2020: 8ff.).

Einflussfaktoren wie Agency, Habitus und ökonomisch-politisches Marketing werden nicht beachtet. Die Frage lautet also noch immer: Wer wird gehört und wer gehört dazu?

Eine Geschichte kann von der *mémoire collective* nur umhüllt werden, wenn das dominante Kollektiv sie anerkennt. Partizipation und Diskursfähigkeit hängen von dieser Frage ab. Nur wer gehört wird, kann partizipieren, sich emanzipieren oder Widerstand leisten. Die individuellen Fähigkeiten historischen Denkens entscheiden nicht über Zugehörigkeit.

Nach Foucault selektiert jede Gesellschaft den Diskurs. Ein Werkzeug (bzw. Ritual) dieses Vorgehens ist die Verknappung der sprechenden Subjekte (Foucault 1991: 30).

In der Studie „Der Diasporakomplex“ (Yildirim 2018: 271-281) belege ich empirisch und theoretisch (ebd.: 233-237), dass die Art und die Fähigkeit des historischen Denkens und somit Erzählens in einem signifikanten Zusammenhang zur individuellen Identitätskonstruktion stehen, aber dennoch keine Partizipation gelingt. Fähigkeiten historischen Denkens bestimmen, wie Identität konstruiert werden könnte. Aus reflexiver historischer Orientierung erwächst nicht folgegleich Agency!

Beispielsweise konnten Jugendliche mit einem türkeibezogenen sogenannten Migrationshintergrund der Dritten Generation in vier Typen der Identitätskonstruktion differenziert werden (Yildirim 2018): „(Deutsche) Türk*in; interkulturelle Almancı; bewusste Paria; transkulturelle Paria“ (ebd.: 233-242). Das frappierende an den Ergebnissen ist jedoch, dass es sich um Identitätskonstruktion in Desintegration handelt, da die geschichtskulturelle und erinnerungskulturelle Akzeptanz nicht vorhanden und ein historisches *Ein-Erzählen* in traditionale und dominanzkulturelle Wir-Erzählungen nicht möglich ist (Mecheril 2002). Die Agency und die historische Diskursfähigkeit werden trotz elaborierter Fähigkeiten der historischen Orientierung und Identitätskonstruktion verhindert, aufgehalten und verweigert. Zudem zeigt die Studie, dass der Geschichtsunterricht als Ausgrenzung und Enttäuschung wahrgenommen wird, da auch bei historischer Diskursfähigkeit kein Diskurs mitgeführt werden kann. Die Hülle der *mémoire collective* ist für einige eine

Grenze, die sie nicht überwinden können.

People of Colour (PoC) scheint weder Partizipation noch Emanzipation oder Widerstand *selbstverständlich* möglich. Auch bei hoher historischer Kompetenz können sie nur unter großen Anstrengungen in einen Diskurs eintreten. Es bleibt für fast 40% der Schüler*innen – die unter dem Zusatz „mit Migrationshintergrund“ statistisch erfasst werden – viel zu oft eine Utopie. Der Zugang zum *Markt der Erinnerungen* ist nicht frei. Niemand hört sie! Sie gehören nicht dazu und können keine Zugehörigkeit artikulieren und einfordern. Es genügt nicht, im Plural von Geschichten, Erinnerungen und Geschichtskulturen zu sprechen. Davon auszugehen entspringt wohl eher dem Wunsch des Anders-Seins als tatsächlich erfahrenen Teilhabebedingungen.

Der Geschichtsunterricht, selbst eine Institution der Geschichtskultur, kann sich nur selten von den strukturellen Bedingungen – seinen *cadres sociaux* – lösen und re/produziert. Er begünstigt Ungleichheit an Partizipation und vermag es nicht historische Diskursfähigkeit zu fördern. Der Geschichtsunterricht wird zum Werkzeug der Verknappung der sprechenden Subjekte, obwohl „jedes Erziehungssystem, als eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und Ihrer Macht verändern könnte“ (Foucault 1991: 30).

Der Theorie nach wird in der Geschichtskultur, in meiner Übersetzung auf dem *Markt der Erinnerungen* die innere Seite

historischen Denkens, das individuelle Geschichtsbewusstsein wirksam. Es ist der Raum, in dem aus mentaler Struktur öffentliche Performanz wird. Wir denken diesen Markt oft frei, da wir in einer demokratischen Gesellschaft leben und von der Gleichheit aller ausgehen, wo jedes historische Denken praktisch wirksam werden sollte. Es gibt aber keinen vollkommenen Markt frei von Präferenzen oder ohne Bedingungen des ökonomischen, kulturellen, sozialen oder symbolischen Kapitals. Weder in der Wirtschaft noch in der Geschichtskultur.

Tatsächlich – so die kritische Annahme – setzt sich die Erzählung durch, die sich das Kontinuum der Machtstrukturen zu eigen macht. Sie verlangt lediglich traditionales oder exemplarisches Erzählen und erklärt direkte, indirekte und multidirektionale Kohärenz zu ihren Adressat*innen und deren Identitäts- und Orientierungsbedürfnissen herstellen kann und in der Kommunikation auf Bedürfnisse zielt, die eine persönliche konfliktfreie Annahme bzw. Identifizierung ermöglichen. Chancen, die sich in der Schule bieten, werden als Problem zurückgewiesen. Das Potenzial von Heterogenität wird nicht erkannt, geschweige denn genutzt. Wertvolle Werkzeuge für historisches Lernen in einer demokratischen pluralen Gesellschaft kommen nicht zur Anwendung.

Weder in der Gesellschaft noch im Geschichtsunterricht gibt es einen frei zugänglichen Markt von gleichberechtigten Geschichten und Identitäten. Dies kann sich nur ändern, wenn sich die Lehrer*innenbildung selbst ändert und sie Geschichtsbewusst-

sein als Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft fördert und demokratisiert, die Vielfalt als Potenzial und nicht als Problem versteht, sich transdisziplinär vernetzt, fachwissenschaftliche Erkenntnisse nutzt und ihre eigene disziplinäre Theorie kritisch hinterfragt und erweitert. Erzählungen, die auf altbekannten gesellschaftlichen Machtstrukturen basieren, in nationalen Identitätsmustern verhaftet bleiben sowie ihre Dominanz am *Markt der Erinnerungen* durch gewachsene ungleiche Repräsentationsstrukturen sichern, bestimmen den Markt und begrenzen historische Agency. Leider ist Historisches Lernen in einer Migrationsgesellschaft noch eine Utopie und keine Alterität. Eine Lehrer*innenbildung, die das erkennt, kann jedoch Utopie in Alterität wandeln machen.

Literatur

Boym, S. (2001): *The Future of Nostalgia*, New York.

Emirbayer, M. (2017): Was ist Agency? in: Löwenstein, H. / Emirbayer, M. (Hrsg.): *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösung in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim und Basel, S. 138–209.

Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main.

Gronenthal, M. C. (2018): *Nostalgie und Sozialismus. Emotionale Erinnerung in der deutschen und polnischen Gegenwartsliteratur*, Bielefeld.

Haenel, Th. (2018): Depression – das Leben mit der schwarz gekleideten Dame in den Griff bekommen, Berlin.

Halbwachs, M. and Alexandre, J. (1950): La mémoire collective, Paris.

Lücke, M. (2015): Inklusion und Geschichtsdidaktik, in: Riegert J. / Musenberg, O. (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart, S. 197-206.

Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung, in: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 8, Nr. 2, S. 104–115.

Raithelhuber, E. (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts, Opladen, Berlin und Farming Hills.

Raithelhuber, E. (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen, in: Bethmann, S. et al. (Hrsg): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim und Basel.

Rommelspacher, B. (2006): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht, 2. Auflage, Berlin.

Rüsen, J. (1982): Utopie und Geschichte. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag, in: Voßkamp, W. (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie. Band 1, Stuttgart, S. 356–374.

Rüsen, J. (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Rüsen, J./ Grütter, Th. / Füßmann, K. (Hrsg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u. a., S. 3–26.

Rüsen, J. (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen: Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18, Nr. 4, (1996), S. 501-543.

Rüsen, J. (2003): Utopie neu denken. Plädoyer für eine Kultur der Inspiration, in: Kulturpolitische Mitteilungen, 100 (2003) 1, S. 34–37.

Scherr, Albert (2012), Sozialisation und Identitätsbildung bei Jugendlichen heute, in: Barricelli, Michele / Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts.

Schölderle, Th. (2017): Geschichte der Utopie. Eine Einführung, Köln, Weimar, Wien.

Yildirim, L. (2018): Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation, Bielefeld.

Über die Autorin

Prof'in Dr. Lâle Yildirim arbeitet als Juniorprofessorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Osnabrück.

Das, was auffällt – Geschichtsdidaktische Reflexionen zum „Fremdverstehen“

Von Jana Völkel

In der Geschichtsdidaktik wird der Begriff des Fremdverstehens recht uneindeutig verwendet. Zum einen sind die Begriffe des Kompositums, also *Fremd* und *Verstehen*, in ihren eigenständigen Dimensionen als auch in ihrem Wechselverhältnis zueinander häufig nicht theoretisch weiter geklärt. Wird der Verstehensbegriff – sofern er denn nicht vollständig auf Ablehnung trifft (vgl. Buchsteiner et al. 2017: 105) – zumindest insofern problematisiert, als dabei auf die Unabschließbarkeit des Verstehensprozesses hingewiesen wird (vgl. Alavi 2004: 31), bleibt der Begriff der Fremdheit unreflektiert.

Eine weitere Problematik stellt die postulierte Verbindung (vgl. Günther-Arndt 2004: 215) zwischen dem Begriff des Fremdverstehens und dem Kontext des interkulturellen Lernens dar, auf welche bereits Wolfgang Hasberg 2004 (vgl. Hasberg 2004: 234) verwies. Die einseitige Verknüpfung des Fremdheitsbegriffs mit den Themen Migration und interkultureller Bildung leistet einer ganz bestimmten Vorstellung vom kulturell Fremden Vorschub, ohne diese explizit zu machen oder zu problematisieren. Meine hier vorgestellte Dissertation setzt an diesen Desideraten an, indem versucht wird, sowohl die Begrifflichkeiten zu theoretisieren als auch zu problematisieren. Weiterführend

soll in den Diskurs über die Phänomenologie des Fremden nach Bernhard Waldenfels eingeführt werden. Waldenfels vertritt einen offenen und nicht vereinnahmenden Fremdheitsbegriff. Wenn nun mit Bodo von Borries gesprochen „Geschichte [...] per se Fremdverstehen [ist]“ (Borries 2001: 84) und auch die Alterität der Vergangenheit anerkannt und berücksichtigt werden muss, benötigen wir einen offenen Fremdheitsbegriff. Denn nur so ist er zukunftsfähig und ermöglicht es den Menschen, mit variierenden Fremdheiten umzugehen. Für die Dissertation gilt es also, ein philosophisches Konzept für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen. Die Notwendigkeit dessen soll anhand von zwei Beispielen konkreter erläutert werden, in deren Kontexten auch die Problematisierung der Begrifflichkeiten erfolgen sollen.

Als erstes Beispiel soll die gängige Einführung „Wegweiser Geschichtsdidaktik“ von Ulrich Baumgärtner dienen. Unter den „didaktisch-methodisch[en] Präferenzen“ finden sich Baumgärtners Ausführungen zur Alteritätserfahrung, zum Fremdverstehen und zum interkulturellen Lernen (vgl. Baumgärtner 2015: 69 ff.). Fremdverstehen wird hier ein „wesentliches Element des interkulturellen Lernens“ (Baumgärtner 2015: 70) zugewiesen, da die Schüler*innen lernen, „nicht nur einer zeitgleich existierenden fremden Kultur [zu] begegnen, sondern deren Andersartigkeit aus deren Geschichte erschließen und erklären zu können“ (Baumgärtner 2015: 70). Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass auch die

eigene Kultur in der historischen Perspektive als „fremd“ und „andersartig“ wahrgenommen werden kann (vgl. Baumgärtner 2015: 70). Der fehlende Aspekt, dass durchaus auch (Teile) der gegenwärtigen „eigenen“ Kultur als fremd und andersartig wahrgenommen werden können, scheint für den Diskurs symptomatisch zu sein. Die weitreichendste Problematik an dieser Stelle ist eben nun die, dass Fremdheit auf der Konzeptebene implizit und konnotativ gedeutet wird. Das ist dahingehend nicht ungewöhnlich, als dass „Fremdheit [...] kein Begriff der wissenschaftlichen Wissenschaften [ist]. Sie wird nicht aus einer objektivierenden Perspektive wahrgenommen oder konstruiert, sondern befindet sich in Augenhöhe der alltagsweltlichen Akteure“ (Münkler/Ladwig 1997: 12). Doch scheint es für eine wissenschaftliche Herangehensweise problematisch zu sein, diese alltagsweltliche bzw. alltagssprachliche Deutung so unkritisch zu übernehmen. Denn aus dem Schluss, dass es keine ‚objektivierende Perspektive‘ gibt, zeigt sich, dass Fremdheit eine Deutung ist und damit auch eine Deutungsrichtung hat (vgl. Kretzschmar 2002: 36). Mit Bernhard Waldenfels gesprochen, tritt Fremdheit „von Fall zu Fall“ (Waldenfels 1995: 621) auf. Dabei impliziert die Aussage, „daß du mir fremd bist, [...] nicht den Umkehrschluß, auch ich sei dir fremd“ (Münkler/Ladwig 1997: 12). Fremdheit ist zwar eine Deutung und auch Waldenfels erkennt an, dass „[w]as zwischen den Kulturen geschieht, [...] dem Fremden eine besondere Färbung [gibt]“ (Waldenfels 2016: 109), doch ist Fremdheit bei Weitem

nicht darauf zu reduzieren.

Diese grundlegenden Überlegungen sind richtungsweisend für das Verständnis der Phänomenologie des Fremden nach Bernhard Waldenfels. Für Waldenfels ist es elementar, dass das Fremde seinen „Stachel“ behält, es also nicht in einer vollkommenen Vereinnahmung aufgeht. Es geht darum, die eigenständige Dimension der Fremderfahrung wahrzunehmen: „Fremdheit bestimmt sich, wie Husserl sagen würde, okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt.“ (Waldenfels 1997: 23). Es gilt danach zu fragen, warum etwas als anders oder fremd wahrgenommen wird. Waldenfels verwendet hier den Begriff des ‚Pathos‘. Pathos wird verstanden als der affektive Moment, in welchem das Fremde mich ins Stolpern bringt (vgl. Waldenfels 2016: 38ff). Das Pathos ist das, was auffällt. Das begriffliche Gegenstück zum Pathos ist die ‚Responsivität‘. Responsivität bedeutet eben jene Antwort, wie auf eine Fremderfahrung (aktiv oder passiv) reagiert wird (vgl. Waldenfels 2016: 45). In dieser Responsivität wird das Fremde erst sichtbar: „Fremdes lässt sich nur indirekt erfassen, als Abweichung vom Normalen und als ein Überschuss, der die normalen Erwartungen und Forderungen überschreitet. Beispiele dafür sind Phänomene wie Gabe, Geschenk, Vergebung. Auch Exzesse von Hass und Gewalt sowie Schmerz und Traumatisierung gehören dazu. Sie begegnen uns auf der Schwelle zwischen Ordentlichem und Außer-ordentlichem“ (Waldenfels 2007). Mit

diesem Vorgehen rückt das Individuum in seinen Ordnungssystemen (vgl. Waldenfels 1987) in den Fokus – Ordnungen können hier, sehr basal, erst einmal als gedeutete Welt verstanden werden. Das *Was*, welches auffällt, ist das, was relevant ist und dies ist für jeden Menschen unterschiedlich. Wenn es nun beim historischen Lernen u.a. darum geht, Menschen dazu zu befähigen, mit gegenwärtiger gedeuteter Vergangenheit sowohl auf einer individuellen als auch gesellschaftlichen Ebene umzugehen (vgl. Meyer-Hamme 2018: 87), wird das passende Handwerkszeug benötigt. Eines davon wäre ein offener Fremdheitsbegriff, da nur über diesen der Andersartigkeit der Vergangenheit (Alterität) als auch der Gewordenheit der Gegenwart gerecht werden kann, als dass die persönliche Involviertheit, die persönlichen Ordnungen, in den Fokus gerückt werden und diese damit sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Auseinandersetzung sind. Damit lernt der Mensch, die persönliche Gegenwart zu reflektieren, über diese zu kommunizieren, als auch mit zukünftigen Fremdheitserfahrungen umzugehen. Die Reduzierung auf eine kulturelle Fremdheit scheint an dieser Stelle vielmehr hinderlich zu sein. Feste Fremdheitskonzepte bedeuten auch, dass auf den Wandel der Zeit und auf geänderte Sinndeutungen nicht eingegangen werden kann und damit verliert der Mensch einen wichtigen Baustein, um sich in seiner Gegenwart orientieren zu können. Doch nicht nur der Fremdheitsbegriff ist kaum bzw. problematisch gedeutet, sondern auch der Verstehensbegriff, wie das

nächste Beispiel zeigen soll. Bettina Alavi veröffentlichte 1998 ihre Dissertation „Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen“. In diesem Kontext setzte Alavi sich verhältnismäßig grundlegend für die Geschichtsdidaktik mit dem Begriff des Fremdverstehens auseinander. Weitere Publikationen zu der Themenkombination folgten, doch auch, wie bei Baumgärtner, häufig in der Verbindung zur Migration oder zum interkulturellen Lernen (vgl. Alavi/Henke-Bockschatz 2004). In ihrer Definition zu dem Fremdverstehensbegriff beschreibt sie *Verstehen* folgendermaßen: „Fremdes wird ‚verstanden‘, wenn man *persönliche Bezüge* zu sich selbst herstellen, d.h. *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* erkennen kann“ (Alavi 1998: 87. Hervorhebungen im Original). An späterer Stelle schreibt sie: „Wer nicht ‚Verständnis für das Fremde wecken‘, sondern den Fremden wirklich ‚verstehen‘ will, müßte versuchen, die *Motive und Intentionen* seiner Handlungen zu erfassen, auch wenn sie aus der eigenen Sicht zunächst abstoßend und indiskutabel erscheinen“ (Alavi 1998: 91. Hervorhebungen im Original). Schaut man sich die beiden Zitate nun genauer an, so fällt schnell auf, dass hier unterschiedliche Verstehensziele angestrebt werden. Beim Ersteren geht es um die ‚persönlichen Bezüge‘, bei dem Zweiten um die ‚Motive und Intentionen‘. Da ein hermeneutischer Verstehensbegriff zumindest in der theoretischen Herleitung aufgeführt

wird (vgl. Alavi 1998: 84), erscheint vor allem die erste Begründung problematisch. Denn mit Gunter Scholz kann eingewandt werden: „Wenn das Verstehen in der älteren Hermeneutik oft als Auslegung oder Interpretation bezeichnet wird, bedeutet es an erster Stelle immer das Vernehmen und das Auffassen der Gedanken des oder der Anderen, und erst an zweiter Stelle soviel wie ‚in eigener Sprache auslegen und explizieren‘. Fehlt jener erste Aspekt, handelt es sich um eine ganz andere Hermeneutik – oder um gar keine, mag auch immer viel vom Verstehen und Interpretieren die Rede sein“ (Scholtz 2018: 39-40).

Daraus ableitend ist eine Teilthese dieser vorgestellten Dissertation, dass ein offener Fremdbegriff und die Ansprüche eines hermeneutischen Verstehensbegriffs sich widersprechen und in der Verbindung beiden Konzepten nicht gerecht werden kann. Da aber die Notwendigkeit besteht, dass Menschen lernen, mit Fremdheiten umzugehen, wird an dieser Stelle der Vorschlag gemacht, von Fremderfahrungen im Sinne Waldenfels und im Anschluss daran von Selbstreflexion zu sprechen. Das gleiche Begriffspaar präferieren auch Buchsteiner et al. (vgl. Buchsteiner et al. 2017: 105 ff.), doch soll es in der Dissertation eine andere Verwendung finden.

Die Untersuchung hat den Anspruch, das Theoriekonzept Waldenfels für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen. Um die Reichweite dieser theoretischen Überlegungen zu prüfen, werden Interviews mit non-formalen Bildungsakteuren auf

diese hin analysiert. Die Interviews sind ursprünglich in dem Kontext des Projekts „Geschichten in Bewegung. Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden. Die Kernthese ist hier, dass die deutschen Geschichts- und Erinnerungskulturen als Arten von Ordnungen gedeutet werden können und diese somit Fremdheitserfahrungen erzeugen.

In der Dissertation wird damit versucht, ein philosophisches Konzept für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen und dessen Reichweite gleichzeitig empirisch auszuloten.

Literatur

Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt: IHO.

Alavi, Bettina (2004): Einführung – Migration interdisziplinär. Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung, in: Bettina Alavi; Gerhard Henke-Bockschatz [Hrsg.], Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S.23-35.

Alavi, Bettina; Henke-Bockschatz, Gerhard (2004) (Hrsg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Baumgärtner, Ulrich (2015): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Paderborn: Schöningh.

Borries, Bodo von (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – ja sicher, aber wie?, in: Andreas Körber [Hrsg.], Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster: Waxmann, S.73-95.

Buchsteiner, Martin; et al. (2017): Unterschätzte Prinzipien im Geschichtsunterricht: Personalisierung/Personifizierung und Alterität/Fremdverstehen, Books on Demand.

Günther-Arndt, Hilke (2004): Workshop: Empirie – Probleme. Fremdverstehen, Schülervorstellungen und qualitative Forschung, in: Bettina Alavi; Gerhard Henke-Bockschatz [Hrsg.], Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S.215-224.

Hasberg, Wolfgang (2004): Workshop: Alternative Zugriffe auf das Tagungsthema. Resultate – Desiderate- Impulse, in: Bettina Alavi; Gerhard Henke-Bockschatz [Hrsg.], Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S.225-238.

Kretzschmar, Sonja (2002): Fremde Kulturen im europäischen Fernsehen. Zur Thematik der fremden Kulturen in den Fernsehprogrammen von Deutschland, Frankreich und Großbritannien, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Meyer-Hamme, Johannes (2018): Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, in: Thomas Sandkühler et al. [Hrsg.], Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen: V&R, S.75-92.

Münkler, Herfried; Ladwig, Bernd (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: Herfried Münkler; Bernd Ladwig (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit, Berlin: Akademie Verlag, S.11-44.

Scholtz, Gunter (2018): Das Verstehen in der klassischen Hermeneutik, in: Hans-Ulrich Lessing; Kevin Liggieri [Hrsg.], 'Das Wunder des Verstehens'. Ein interdisziplinärer Blick auf ein 'außer-ordentliches' Phänomen, München: Karl Alber Verlag, S.21-40.

Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1995): Das Eigene und das Fremde, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 43 (4), S.611-620.

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2016): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, 5. Aufl, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2007), Das Fremde denken, in: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 H. 3, URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2007/4743>.

Über die Autorin

Jana Völkel hat ein Lehramtsstudium für die Sek. I für die Fächer Deutsch und Geschichte an der Universität Paderborn mit dem Abschluss Master of Education absolviert. Seit Abschluss des Studiums arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich der Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn.

Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung

Von Philipp McLean

Mündigkeit als Ziel historischer Bildung

Im Mittelpunkt der historischen Bildung steht häufig der in seinem Bedeutungsgelalt schillernde Begriff der Mündigkeit. Mal bezeichnet er eine mündige Privatperson, die vor allem frei darin sein soll, Verträge zu schließen. Ein anderes Mal ist ihr Ziel der*die mündige Staatsbürger*in, der*die an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung teilhaben und diese aufrecht erhalten soll (zu verschiedenen Mündigkeitsvorstellungen und ihren normativen Paradoxien siehe bspw. Honneth 2002).

In diesem Beitrag möchte ich unter Rückbezug auf die Kritische Theorie ein drittes, emanzipatorisch-kritisches Verständnis der Mündigkeit als Ziel historischer Bildung starkmachen. Dieses Verständnis hat zwei miteinander verwobene Bedeutungsinhalte: Mündigkeit zielt auf eine Erweiterung und Wahrnehmung der individuellen Möglichkeiten der Selbstbestimmung *und* auf die solidarische Vergrößerung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten aller in der Gesellschaft insgesamt.

In den 1970ern wurde unter dem Stichwort der „Emanzipation“ bereits ein ähnliches Ziel in der historischen Bildung diskutiert (bspw. Kuhn 1974). Der Begriff der

Emanzipation konnte sich damals, mutmaßlich auch aus politischen Gründen, nicht durchsetzen. Wesentliche normative Ziele dieses emanzipativen Mündigkeitsgedankens bilden jedoch bis heute zentrale Bestandteile der geschichtsdidaktischen Zielsetzung historischer Bildung, wobei die Emanzipation auch als ein Prinzip des historischen Denkens selbst gelten kann (Rüsen 1981, 197).

So gilt als eine zentrale Motivation, überhaupt etwas aus der Geschichte lernen zu wollen, die Hoffnung, dass sich vergangenes Leid und Einschränkungen von Selbstbestimmungsmöglichkeiten so nicht wiederholen. Auch mit der Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft soll zwar einerseits (retrospektiv) der unabänderbare Zeitverlauf dargestellt werden, doch andererseits soll auch die Zukunft als offen und (zumindest teilweise) gestaltbar gezeigt werden.

Der Beschäftigung mit Geschichte wird darüber hinaus eine Orientierungsfunktion zugeschrieben. Zentrales Anliegen dieser Orientierung ist auch die Offenlegung historischer Bedingtheiten, gesellschaftlicher Freiheiten und Unfreiheiten. So soll ein selbstbestimmteres Leben ermöglicht werden.

Das Verstehen der historischen Phänomene und ihrer Rezeption in der Geschichtskultur bleibt in diesen Zielsetzungen die Grundlage der historischen Bildung. Allerdings geht die emanzipative Zielsetzung der historischen Bildung, frei nach Nietzsche formuliert, darüber hinaus, indem sie auf eine

allgemeine Lebensdienlichkeit der historischen Erkenntnisse abzielt (vgl. Nietzsche [1874] 2013).

Für eine emanzipativ verstandene Mündigkeit ist historische Bildung daher mehr als die Bestimmung eines (Selbst-)Verhältnisses zu historischen Phänomenen und der Partizipation an ihrer Rezeption in der Gegenwart (an der Geschichtskultur). Mündigkeit meint auch die Wahrnehmung, Einlösung und – wo möglich – Erweiterung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten in und gegenüber der Gesellschaft insgesamt.

Historische Bildung könnte also kurz gesagt dann einen Beitrag zu einer emanzipativen Mündigkeit leisten, wenn sie hilft, dass alle Individuen einer Gesellschaft freier und besser (zusammen) leben können – oder zumindest nicht schlechter und unfreier.

Kritische Theorie als theoretischer Lösungsansatz

Wie historische Bildung so etwas leisten könnte, lässt sich über einen theoretischen Umweg mithilfe der Kritischen Theorie erklären.

Kritische Theorie(n) im hier verwendeten Sinn zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwar einerseits „erfahrungsgesättigte“ Aussagen über das trifft, was (mit einem hohen Grad von Plausibilität) der Fall ist oder war – also auch Aussagen über historische Phänomene. Andererseits versuchen sie darüber hinausgehend auf reflexive Art und Weise „Misstände der gegenwärtigen Gesellschaft zu thematisieren, ihre Ursachen zu untersuchen und zu deren Beseitigung beizutragen“

(Breitenstein 2017, 261; vgl. Horkheimer [1937] 1988).

Reflexivität als Erkenntnisweise über Selbst- und Fremdbestimmung

Was heißt es, auf reflexive Art und Weise „Misstände der Gesellschaft“ anzugehen? Die Kritische Theorie geht davon aus, dass es keine Möglichkeit gibt, sich der Prägung durch die Gesellschaft zu entziehen. Entsprechend ist die einzige Möglichkeit des freien Umgangs mit dieser Tatsache, sich ihr zunächst bewusst zu werden. An diese Bewusstwerdung kann dann eine Analyse anschließen, die klären soll, in welcher Art und Weise diese unumgängliche Prägung das (eigene) Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. Dieser Prozess des Nachdenkens und Bewusstwerdens der Verstrickungen des Selbst und der Vernunft in den gesellschaftlichen Bezügen kann als Reflexivität bezeichnet werden.

Durch die reflexive Aufklärung über das gesellschaftlich bedingte Selbst- und Vernunftverhältnis verschwindet der gesellschaftliche Einfluss auf das Denken und die Identität zwar nicht, aber auf diese Weise wird es immerhin möglich, sich zu ihm zu verhalten (vgl. Adorno 1971, 147). So sind beispielsweise die Maßstäbe, die zur Beurteilung der Plausibilität von historischen Urteilen herangezogen werden, abhängig vom eigenen gesellschaftlichen und damit auch zeitlichen Standort sowie vom jeweiligen Erkenntnisinteresse, in dessen Rahmen das entsprechende Urteil gefällt wird.

Eine zentrale Erkenntnis aus einem so

beschriebenen Gesellschafts- und Reflexivitätsbegriff ist, dass es auch im Rahmen einer emanzipativen Mündigkeit nicht darum geht, im Sinne einer „Entweder-oder-Logik“ frei *oder* unfrei zu leben. Die gesellschaftliche Prägung wird man nicht los. Stattdessen bleiben die individuellen Selbstbestimmungsmöglichkeiten stets rückgebunden an das gesellschaftlich schon Bestehende und Vorausgehende.

Entsprechend ist das Ziel von kritisch-emanzipativen Denkprozessen zunächst, Auskunft über die gleichzeitig bestehenden Freiheitsmöglichkeiten *und* die sich aufdrängenden Notwendigkeiten und Fremdbestimmungen zu geben (vgl. Müller 2021). Auf dieser Grundlage kann dann eine Emanzipation in dem Sinne erfolgen, dass es möglich wird, sich gezielter widerständig gegenüber Fremdbestimmungsansprüchen zu verhalten. Dieser Widerstand ist vor allem relevant gegenüber Ansprüchen, die die eigene Selbstbestimmung *und* die anderer in erheblichem Maß einschränken (vgl. Adorno 1971, 93; vgl. auch Foucault 2005, 690).

Diese zentrale Annahme der Kritischen Theorie liefert einen ersten theoretischen Orientierungspunkt, mit dem historische Bildung zu einer emanzipativen Mündigkeit beitragen kann: Sie sollte sich reflexiv auf die jeweils eigenen Gesellschafts- und Selbstverhältnisse beziehen. Doch der bisher dargestellte reflexive Prozess kann durch Verzerrungen der Wahrnehmung der sozialen Realität erheblich erschwert werden. Exemplarisch werden hier Ideologien als eine Gruppe von solchen verzerrenden

Effekten beschrieben. Zu verstehen, welche Funktion Ideologien und andere reflexive Hemmnisse in der Aufrechterhaltung bestehender Gesellschaftsverhältnisse und dem Behindern reflexiver Prozesse einnehmen, stellt insofern den zweiten theoretischen Orientierungspunkt dar.

Ideologien als systematische Verzerrungen der Wahrnehmung der sozialen Realität

Der Begriff der Ideologie wird in der Literatur umfassend diskutiert (bspw. Jaeggi 2009). Im hier betrachteten Kontext der historischen Bildung scheint jedoch besonders bedeutsam, dass es zunächst weniger die Ideologien der anderen sind, die von Interesse sind. Denn hinsichtlich der Mündigkeit sind es zunächst die eigenen ideologischen Verstrickungen, die eine kritikwürdige Verzerrung der Wahrnehmungen der sozialen Realität darstellen. Sie erschweren also erheblich die zuvor beschriebenen reflexiven Erkenntnisprozesse.

Gleichzeitig halten die aus dieser verzerrten Wahrnehmung resultierenden Praktiken in der Regel bestehende Herrschafts- bzw. Gesellschaftsverhältnisse aufrecht. Es handelt sich also nicht nur um ein Wahrnehmungsproblem: Ideologien haben praktische Folgen.

Eben jene gesellschaftlichen Praktiken wirken aber auch auf die Wahrnehmung zurück und verzerren sie. Verzerrte gesellschaftliche Wahrnehmung und „falsche“ Praxis bedingen sich gegenseitig in Ideologien. Entsprechend schwer sind sie aufzuspüren und

zu kritisieren – zumal gerade dann, wenn sie das eigene Denken und Handeln betreffen.

Ein Beispiel für eine Ideologie in diesem Sinne lässt sich in der von Marx im Kapital beschriebenen Vorstellung finden, dass Lohnarbeiter*innen für die von ihnen hergestellten Warenstücke bezahlt würden und nicht für ihre Arbeitskraft. Die Arbeitspraxis in einer Fabrik muss auf die dortigen Arbeiter*innen so wirken, als ob es tatsächlich für sie darum ginge, möglichst viele Warenstücke zu produzieren, um einen guten Lohn zu erhalten. Gleichzeitig erhalten die Fabrikarbeiter*innen mit ihrer falschen Vorstellung der sozialen Realität und mit der zugehörigen Praxis die bestehenden Wirtschaftsverhältnisse aufrecht (vgl. MEW 23, 574-582).

Ideologiekritik als ein Beitrag historischer Bildung zu einer emanzipativen Mündigkeit

Ideologien und die mit ihnen verbundenen Praktiken beziehen einen wesentlichen Teil ihrer überzeugenden Kraft daraus, dass sie natürlich wirken. Sie erwecken den Anschein, als wären sie notwendig bzw. alternativlos. Im Sprachgebrauch der Kritischen Theorie wird dieser Anschein von Natürlichkeit, der nicht nur Ideologien betrifft, auch „zweite Natur“ genannt. Mit dieser wird die von den Menschen selbst geschaffene soziale Sphäre beschrieben, die mit ihren Gesetzmäßigkeiten, Weltanschauungen und Praktiken auf den Menschen wie Natur wirkt, es aber nicht ist.

An dieser Stelle lässt sich nun der Beitrag der

historisch-kritischen Perspektive zu einer emanzipativen Mündigkeit genauer fassen: Der Schein der Natürlichkeit von Ideologien – und auch weniger umfassende Verzerrungen der Wahrnehmung der sozialen Realität – kann durch das Nachzeichnen des Zustandekommens von gesellschaftlichen Zuständen genommen werden. Die gegenwärtige soziale Realität wird also historisiert. Es gibt eine Vorgeschichte zu jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit und Gesellschaftsform. Für deren Zustandekommen können Gründe genannt und hinterfragt werden. Es ist das Handeln von Menschen, welches die gesellschaftliche Realität hervorgebracht hat und welches sie aufrechterhält. Sie bestehen eben nicht natürlicherweise.

Auch die (Re-)Konstruktion der Kontingenz von historischen Prozessen und das Aufzeigen von in der Vergangenheit uneingelösten Möglichkeiten und Gefahren können insofern zur Mündigkeit beitragen. Gesellschaftliche Verhältnisse mussten keinesfalls so kommen, wie sie gekommen sind. Auf diese Weise machen Ideologiekritik und das zugehörige reflexive Denken – welches dann notwendigerweise historisch vorgeht – natürlich wirkende gesellschaftliche Verhältnisse der Kritik zugänglich und lassen ein Denken in Alternativen zu.

So kann historische Bildung zur reflexiven Wahrnehmung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten *und* Fremdbestimmungsfahren beitragen, um dadurch eine mündigere, d. h. selbstbestimmtere, Praxis vorzubereiten. Da „die Voraussetzung der Mündigkeit, von der eine freie Gesellschaft

abhängt, von der Unfreiheit der Gesellschaft determiniert [...]“ (Adorno 1971, 135) wird, bezieht sich die selbstbestimmte Praxis immer auf die individuellen *und* auf die gesellschaftlichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten (aller) gleichzeitig. Durch das Aushalten der Spannung zwischen Freiheitsmöglichkeiten und Einschränkungen sowie Gesellschaft und Individuum wird es möglich, die Zukunft als historisch offen *und* vorgeprägt wahrzunehmen, um sich dann reflexiv zu ihr zu verhalten.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main.

Breitenstein, Peggy H. 2017: Genealogie als kritische Theorie. In: Hogh, Philip/Ellmers, Sven (Hrsg.): Warum Kritik? Begründungsformen kritischer Theorien. Weilerswist, S. 258–280.

Foucault, Michel 2005: Was ist Aufklärung. 1984. In: Defert, Daniel (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften. 1980-1988. Bd. 4. Frankfurt am Main, S. 687–707.

Honneth, Axel (Hrsg.) 2002: Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main.

Horkheimer, Max 1988: Traditionelle und kritische Theorie. (1937). In: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 205–269.

Jaeggi, Rahel 2009: Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main, S. 266–295.

Kuhn, Annette 1974: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München.

Müller, Stefan 2021: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt.

Nietzsche, Friedrich [1874] 2013: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. Stuttgart.

Rüsen, Jörn 1981: Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation. In: Geschichte und Gesellschaft, 2/1981, S. 189–218.

Über den Autor

Philipp McLean hat Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaft für das Lehramt an Gymnasien in Marburg und Frankfurt studiert. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Didaktik der Geschichte an der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Vermittlung von Mündigkeit durch historischen Bildung, Ideologiekritik sowie Geschichtstheorie und -philosophie.

Umgang mit kolonialer Vergangenheit und Dekolonialisierungsprozessen in Europa. Schwerpunkt: Didaktik

Von Uta Fenske und Bärbel Kuhn

Koloniale Erfahrungen sind ein verbindendes Moment europäischer Geschichte, auch wenn die einzelnen europäischen Nationen in unterschiedlicher Weise in Kolonialismus und Dekolonisation involviert waren. Und die koloniale Vergangenheit ist immer noch gegenwärtig. Dies zeigen komplexe Migrationsprozesse sowie die intensiven Debatten, die um Erinnerungskultur und den Umgang mit der Vergangenheit geführt werden. Zum Beispiel zur Restitution menschlicher Überreste und kolonialer Objekte – in Deutschland prominent anhand des Humboldt-Forums geführt (Habermas 2019) oder angesichts der im Zuge der Black-Lives-Matter-Bewegung gestürzten Denkmäler von Sklavenhändlern in Großbritannien.

Daraus folgt die für die historische Forschung und die Fachdidaktik spannende Frage, wie Europa mit dem materiellen und geistigen Erbe des Kolonialismus umgeht. Ein Zeugnis dieses Umgangs legt die Vermittlung des Themas im Geschichtsunterricht ab.

Das von der EU von 2013-2015 geförderte Projekt „Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive“ (CoDec) hat diese Frage in Hinblick auf den Kolonialismus seit dem späten

18. Jahrhundert untersucht und in Bezug auf die europäische Selbstwahrnehmung erinnerungspolitisch weitergedacht. Davon ausgehend, dass die Erinnerung an die mit den Kolonien geteilte Geschichte gleichzeitig eine nationale und europäische ist, galt es zu untersuchen, „inwieweit die nationalen Geschichtskulturen im Kontext von Kolonialismus und Dekolonisation in einem kollektiven europäischen Rahmen verortet werden können“ (Fenske/Kuhn 2015: 9). Eine Frage, die letztlich das Selbstverständnis Europas betrifft. Beteiligt an dem Projekt mit dem Ziel, neue Wege der Vermittlung im Geschichtsunterricht zu erarbeiten, waren Partner*innen aus Belgien, Deutschland, Estland, Österreich, Polen, Schottland und der Schweiz.

Es lohnt sich, die transnationale Perspektive auf Kolonialismus/Dekolonisation, insbesondere mit postkolonialen Ansätzen, einzunehmen. Schließlich leben wir in einer Zeit globaler Vernetzung in einer gemeinsamen Welt, die historisch so geworden ist, wie sie heute ist. Dabei ist das ‚post‘ in postkolonial keineswegs nur zeitlich zu verstehen, sondern hat einen umfassenderen Anspruch: Historische Forschung in postkolonialer Perspektive begreift Kolonialismus als relationales System, das sowohl Kolonien als auch Kolonialmächte prägte. Es geht also ebenso darum, Kontinuitäten und Auswirkungen der kolonialen Ära wahrzunehmen, die „Unabgeschlossenheit des Kolonialismus“ (Grewe 2016: 17) in den Blick zu nehmen und Wissen zu dekolonisieren. Ein weiteres zentrales Anliegen

postkolonial inspirierter Geschichtsschreibung liegt darin, die Sichtweisen und Handlungsmacht (*agency*) kolonisierter Völker und Menschen zu berücksichtigen, um die komplexen kolonialen Herrschaftssysteme, auch Widerstand und Kooperation, besser verstehen zu können (Conrad/Randeria 2013, Reinhard 2010, Schaper 2019). Außerdem versteht sie Kolonialismus nicht nur als politisch-ökonomisches Herrschafts- und Ausbeutungssystem, sondern interessiert sich auch für die dahinter liegenden kulturellen Annahmen und Macht-Wissens-Beziehungen. Diese Überlegung hat die Osteuropäische Geschichte aufgegriffen und diskutiert, ob die Prämissen der *postcolonial studies* nicht auch auf innereuropäische Formen der Herrschaft angewandt werden können und man innerhalb Europas von kolonialen Herrschaftsformen sprechen könne (Wendland 2010, Lerp 2016).

Die Vermittlung von Kolonialismus/Dekolonisation in einer europäischen Perspektive zu untersuchen und zu begreifen, bringt etliche Herausforderungen mit sich, da Europa selbst ein heterogener Raum ist. Speziell sind die unterschiedlichen nationalen historischen Erfahrungen, verschiedene didaktische Traditionen und die Verbreitung neuerer Forschungsansätze wie der *postcolonial studies* und der neuen Imperialgeschichte (New Imperial History) sowie die föderalen Systeme vieler Staaten zu nennen.

Welche Geschichte Schüler*innen wie vermittelt werden soll, ist eine Frage, die zu jeder Zeit diskutiert wird. Die Ergebnisse dieser Diskussionen finden sich in Curricula

und Schulbüchern. Ihre Analyse war deshalb der Ausgangspunkt des Projektes CoDec. Die für das Projekt untersuchten Lehrpläne und Bücher waren die 2013-2015 aktuellen, die sich in den meisten Fällen nicht wesentlich verändert haben dürften.

Danach wird Kolonialismus/Dekolonisation nur in einigen Curricula als Thema gesetzt, namentlich in Polen und Estland. Für die Schweiz und Deutschland lässt sich die Frage aufgrund der Bildungshoheit der Länder bzw. Kantone nicht eindeutig beantworten. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I von NRW (2007) beispielsweise ist weder Kolonialismus noch Dekolonisation aufgeführt, sondern im Inhaltsfeld Imperialismus und Erster Weltkrieg subsumiert. Im Schweizer Kanton Bern hingegen gilt Kolonialismus neben der Französischen Revolution und der Industrialisierung als eines der drei für das 19. Jahrhundert wichtigen Themen. Nicht explizit genannt werden sie in Belgien (Standards 2000) und Schottland (Curriculum 2009), wo allerdings vorgeschlagen wird, dass das Thema im Kontext von „Migration und Empire, 1830-1939“ oder „Der Kalte Krieg, 1945-1989“ behandelt werden könnte.

Dass das Thema nicht explizit in Curricula verortet ist, ist auch den kompetenzorientierten Lehrplänen geschuldet und bedeutet nicht, dass es nicht unterrichtet wird. Das zeigt ein Blick auf die Schulbücher. Alle untersuchten Bücher thematisieren Kolonialismus und manchmal auch Dekolonisation. Die von den Partner*innen vorgenommenen Analysen haben ein

vielfältiges Bild ergeben, das zeigt, dass Kolonialismus/Dekolonisation je nach Schwerpunktsetzung und Lernzielen unterschiedlich unterrichtet werden. Dies lässt sich in seiner Komplexität nur schwerlich pointiert nachzeichnen. Aber einige Tendenzen lassen sich doch aufzeigen.

Kolonialismus wird meist im Kontext des Imperialismus behandelt, mit Konzentration auf Afrika. Die europäische Dimension des Kolonialismus wird deutlich gemacht und teils als Verflechtungsgeschichte erzählt. In einer nationalen Perspektive nehmen die Bücher der ehemaligen Kolonialmächte Belgien und Deutschland zum einen den Kongo-Freistaat, besonders die brutale Herrschaft Leopolds II, zum anderen die Kolonie Deutsch-Südwestafrika und den Vernichtungskrieg gegen Herero und Nama besonders in den Blick.

Überlegungen der neueren Osteuropaforschung, die Ähnlichkeiten imperialer Herrschaft in Europa mit kolonialer Herrschaft in Übersee diskutiert und innereuropäische Hegemonien mit postkolonialen Fragestellungen betrachtet, werden in keinem der analysierten Bücher angestellt. Bemerkenswert ist aber, dass die russische Politik gegenüber Estland im 18. und 19. Jahrhundert sowie die sowjetische Besatzungszeit von 1944 bis 1991 in estnischen Schulbüchern seit Anfang der 2000er Jahre explizit als koloniale Politik bezeichnet wird.

Dekolonisationsprozesse bzw. das Ringen um Unabhängigkeit werden in unterschiedlicher Ausprägung – in deutschen und

polnischen Schulbüchern erst in der Oberstufe – zumeist im Kontext des Kalten Krieges behandelt. Im Unterschied zum Afrika-Fokus der Geschichte des Kolonialismus wird der Blick auch auf Unabhängigkeitsbestrebungen in Asien gerichtet. Der Tenor ist dabei durchaus ambivalent. Jedoch ist es ein erkennbares Anliegen, die Emanzipationsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg zu verstehen, sie in den Kontext globaler Verflechtungen und Migrationsbewegungen einzuordnen oder – allgemeiner – Fremdverstehen, Alteritätserfahrung und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu entwickeln. Solche Zusammenhänge werden vor allem in Büchern entwickelt, die gleichermaßen für den Geschichts- und Politikunterricht konzipiert sind und Bezüge zur Gegenwart herstellen. So werden etwa Beispiele von kolonialen Erinnerungsspuren (Straßennamen), von Erbe und Verantwortung oder Entschädigung diskutiert. In der Schweiz wird angeregt, Persönlichkeiten, die für Freiheit und Unabhängigkeit kämpften wie Mahatma Gandhi oder Nelson Mandela, zu thematisieren.

Wenngleich Kolonialismus wie Post- oder Neokolonialismus verurteilt werden und die Sympathien auf Seiten kolonisierter Völker und Menschen oder sich aus der kolonialen Herrschaft Befreienden liegen und die Bewegungen für Unabhängigkeit, Freiheit und Gleichheit aus der Perspektive der Betroffenen dargestellt werden, wird oft unterschwellig suggeriert, dass viele der Länder mit ihrer Unabhängigkeit nicht umgehen konnten.

Obgleich Kolonialismus überall in kritischer Perspektive betrachtet und verurteilt wird, spielen postkoloniale Perspektiven insgesamt nur eine untergeordnete Rolle. Sie haben nur in einzelne Schulbücher Eingang gefunden, z.B. in das belgische Buch *Pasages* (2009-2012). Die Ansätze der neuen kritischen Historiographie (New Imperial History) aufgreifend werden hier koloniale Begegnungen und Beziehungen als wechselseitig verstanden und Fragen nach Repräsentationen angesprochen. Anders als in den meisten anderen Büchern werden auch Zusammenhänge zwischen Kolonialismus und Dekolonisation und Migrationsprozessen hergestellt.

Zumeist werden kulturelle Annahmen der Überlegenheit zwar als Ursache von Kolonialismus genannt und reflektiert, gleichzeitig jedoch immer wieder durch die Art und Weise der Darstellung ‚bestätigt‘, etwa wenn die Kolonisierten zwischen den Zeilen als unterentwickelt und rückständig dargestellt werden. Auch fällt auf, dass Kolonialismus fast immer noch als Einbahnstraßen-Geschichte erzählt wird, die die europäischen Mächte als Akteure ansieht, aber weder die wechselseitige Beeinflussung von Kolonien und Kolonialmächten noch die Handlungsmacht der Kolonisierten berücksichtigt. Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität wird nicht konsequent umgesetzt, obwohl der Aufbau von Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Geschichte und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein mehr oder minder ausdrücklich in allen beteiligten Ländern als wesentliches Ziel des

Geschichtsunterrichts formuliert wird. Die Perspektiven der Kolonisierten werden in fast keinem Buch bewusst aufgezeigt. Stattdessen werden sie häufig in kolonialer Weise repräsentiert, nämlich durch Bildquellen der Kolonialmächte. Quellen, die die Sichtweise der Kolonisierten ausdrücken, fehlen meistens. Dabei könnten die postcolonial studies und die Forschung zur außereuropäischen Geschichte hier für den Unterricht brauchbare Quellen anbieten oder das Fehlen der Quellen thematisiert und klassische Geschichtsnarrative dekonstruiert werden. Auch neuere Forschungsergebnisse und das Prinzip der Kontroversität finden sich in einigen der untersuchten Länder kaum in den Büchern.

Es gibt gute Argumente dafür, Kolonialismus/Dekolonisierung in postkolonialer Perspektive als transnationale Beziehungs- und Verflechtungsgeschichte zu unterrichten. Eine solche Vermittlung trägt dazu bei, nicht in der immer wieder geführten Diskussion über das Negative und Positive des Kolonialismus zu verharren, sondern Folgen der Kolonialherrschaft, koloniale Mentalitäten, Rassismus, Repräsentationspolitiken, kollektive Erinnerung zu untersuchen (Godderies 2011b), für das eigene Gewordensein zu sensibilisieren und Differenz anzuerkennen.

Literatur

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2013): „Einleitung: Geteilte Geschichte – Europa in einer postkolonialen Welt,“ in: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/New York, (2. Aufl.), S. 32- 73.

Draye, Greet/Creyghton, Camille/Verhaegen, Sarah (2009): *Passages 3e graad – De negentiende eeuw 1815-1918*. Averbode. (Wissenschaftliche Begleitung: Hans Cools und Kaat Wils).

Fenske, Uta/Kuhn, Bärbel P. (2015): „Einleitung“, in: Fenske, Uta/Groth, Daniel/Guse, Klaus-Michael/Kuhn, Bärbel P. (Hg.): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in Europa*. Frankfurt a.M., S. 9-17.

Goddeeris, Idesbald/Kiangu, Sindani E. (2011): “Congomania in Academia: Recent Historical Research on the Belgian Colonial Past”, in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 126 (4), S. 54-74.

Grewe, Bernd-Stefan (2016): „Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung“, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2016 (15), S. 5-30.

Habermas, Rebecca (2019): „Restitutionsdebatten, koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht“, in *APuZ* 40-42, 30.9.2019, S. 17-22.

Lerp, Dörte (2016): *Imperiale Grenzräume. Bevölkerungspolitiken in deutsch-Südwestafrika und den östlichen Provinzen Preußens 1884-1914*.

Reinhard, Wolfgang (2010): „Kolonialgeschichtliche Probleme und Kolonialhistorische Konzepte“, in: Kraft, Claudia/Lüdtke, Alf/Martschukat, Jürgen (Hg.): *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*. Frankfurt a.M/New York, S. 67-91.

Schaper, Ulrike (2019): „Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben“, in *APuZ* 40-42, 30.9.2019, S. 11-16.

Wendland, Anna Veronika (2010): „Imperiale, koloniale und postkoloniale Blicke auf die Peripherien des Habsburgerreiches“ in: Kraft, Claudia/Lüdtke, Alf/Martschukat, Jürgen (Hg.): *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*. Frankfurt a.M/New York, S. 211-235.

Über die Autorinnen

Dr'in Uta Fenske ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Geschichte an der Universität Siegen und am Gestu_S (Gender Studies Universität Siegen). Sie arbeitete im Projekt CoDec mit.

Prof'in Dr. Bärbel Kuhn ist Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Siegen. Sie leitete von 2013-2015 das von der EU im Rahmen des Lifelong Learning Programms geförderte Projekt „Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive“ (CoDec).

Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht – Drei Interventionen

Von Phillip Bernhard und Susanne Popp

Dass globalgeschichtliche Perspektiven für einen Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert unverzichtbar sind, wird kaum jemand bestreiten wollen. Denn zentrale Probleme der gegenwärtigen und künftigen Weltgesellschaft, wie die wachsende sozioökonomische Ungleichheit und die Klimakrise, sind zwar lokal sichtbar, jedoch globaler Natur und können nur auf weltumspannender Ebene bearbeitet werden. Die lokalen Lebenswelten sind unauflöslich in globale Zusammenhänge eingebunden. Der nationalhistorische Denkrahmen, in dem sich der deutsche Geschichtsunterricht bewegt, vermag diese lebensweltlichen Gegebenheiten der heutigen postmigrantischen Gesellschaft nur unzureichend abzubilden. Damit die historische Bildung den Lernenden dennoch die erforderliche historische Orientierung bieten kann, muss sie systematisch globalgeschichtliche Perspektiven entfalten. Dies kann besonders gut anhand von instruktiven Fallbeispielen geschehen, die die Wechselwirkung zwischen der lokalen, (prä-)nationalen und globalen Ebene vergangenen Geschehens aufzeigen. Damit kann man die Lernenden zu einem ‚lokal-globalen‘ Perspektivenwechsel anregen und ihnen so die Begrenzungen der nationalhistorischen Betrachtungsweise verdeutlichen.

Gewiss, die deutschen Geschichtslehrpläne enthalten seit jeher Kapitel, die zentrale weltgeschichtliche Themen jenseits der Nationalgeschichte behandeln. Ohne den Kontext z.B. des ‚Alten Ägyptens‘, der Französischen Revolution oder des Kalten Krieges wäre die europäisch-deutsche Geschichte auch kaum erzählbar. Entscheidend ist jedoch, dass jene ‚trans-‘ oder ‚supra-nationalen‘ Gegenstände in einer nationalhistorischen Optik konstruiert werden. Damit werden wesentliche räumlich und sachlich übergreifende Kontexte ausgeblendet, was den historischen Blick auf globale Rahmenbedingungen und Zusammenhänge verstellt. Daraus können problematische Fehlvorstellungen, z.B. eurozentrische Stereotype und Vorurteile, im Geschichtsbild resultieren, das die Schule den Heranwachsenden vermittelt.

Daher will der Artikel drei gezielte Interventionen und zwei weitere Maßnahmen zur Förderung globalgeschichtlicher Perspektiven vorstellen, die Lehrkräfte niedrigschwellig in ihren Geschichtsunterricht integrieren können. Diese Vorschläge können flexibel und differenziert dem Alter, den Interessen und den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in den verschiedenen Schularten angepasst werden. Die Lernenden sollen erstens globale Überblicke über die ‚Welt‘ (Makroperspektive) erhalten, zweitens die Grenzen des nationalhistorischen Denkrahmens durch gezielte globalhistorische Perspektivenwechsel (lokal-globaler Perspektivenwechsel) überwinden und drittens euro- und andere ethnozentrische Konzepte und Fehlannahmen im curricularen

Geschichtsbild erkennen und korrigieren (Eurozentrismuskritik).

Zum Begriff von Globalgeschichte

Der hier verwendete Begriff von Globalgeschichte kann als ‚weit‘ gelten. Denn er sieht globale Blickwinkel auch für die Zeit vor 1500 vor, als noch keine vollumfänglich weltumspannenden Systeme existierten. Zentral ist dabei die Frage nach den wechselseitigen Beziehungen zwischen den Ebenen des ‚Globalen‘ und ‚Lokalen‘ bzw. ‚Regionalen‘. Denn Globalgeschichte ist nicht die Geschichte ‚der Anderen‘ jenseits der Nationalgeschichte. Vielmehr geht es um Verflechtungsgeschichten und die Frage, wo sich das ‚Globale‘ im ‚Lokalen‘ niederschlägt und ‚unsere‘ lokalen Bezüge auf die globale Ebene einwirken (vgl. Popp/Schumann/Bernhard 2019: 8-10).

Intervention 1: Globalgeschichtlich orientierte Überblicke in der Makroperspektive

Die oft vernachlässigte Arbeit mit Weltkarten und dem Globus bildet die Grundlage für eine einfache Intervention mit dem Ziel, die Begrenzungen des nationalen Denkraumens durch Kontextualisierung des eigenen Geschichtsraums in der Makroperspektive zu veranschaulichen. Vom Beginn des Geschichtsunterrichts an können die Lernenden einüben, sich, z.B. an markanten Stellen wie dem Jahr 1000 (vgl. z.B. Hansen 2020), globalgeschichtliche Überblicke zu erarbeiten (vgl. z.B. die Weltkarten in Black 2010). Diese können sie dann sukzessive vergleichen und auf historischen Wandel hin

untersuchen. Eine solche Makroperspektive kann eine grobe Übersicht über die globale Verteilung z.B. der größten zeitgenössischen Metropolen, der bedeutendsten Interaktionszonen, der wichtigsten Handelsrouten, der einflussreichsten Imperien und der zentralen Kulturräume (einschließlich Religionen) bieten. Auf diese Weise können auch eurozentrische Fehlvorstellungen, z.B. über angebliche ‚Völker ohne Geschichte‘, bewusstgemacht und kritisiert werden. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden ihre ‚eigenen‘ Geschichtsräume in der damaligen ‚Welt‘ verorten. Diese können neben dem Gebiet des heutigen Deutschland auch Regionen sein, die sie z.B. mit Migrationserfahrungen oder Familiengeschichten verbinden. Schließlich sollte man die eurozentrische Tendenz der ‚Mercator-Projektion‘ thematisieren, die Europa in den Mittelpunkt der ‚Welt‘ rückt und den afrikanischen Kontinent stark verkleinert darstellt. Dies kann durch einen Vergleich unterschiedlich zentrierter Weltkarten (z.B. ‚south-up‘-Weltkarten mit dem Globalen Süden oben) unterstützt werden, die im Internet leicht zugänglich sind.

Während solche Makroüberblicke den Lernenden Wissen über die ‚Welt‘ zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vermitteln, besteht die zweite Intervention darin, globalgeschichtliche Perspektivenwechsel zu etablierten national- und/oder europazentrierten Lehrplanthemen vorzunehmen.

Intervention 2: Globalgeschichtliche Perspektivenwechsel

Dass man ein und denselben historischen Gegenstand aus verschiedenen räumlichen Blickwinkeln betrachten und die Unterschiede vergleichen kann, ist für Geschichtslehrer*innen nichts Neues. Wenn sie z.B. beim Thema ‚Endphase der Weimarer Republik‘ den Blick auf lokale NSDAP-Wahlergebnisse richten, so ergeben sich daraus oft markante Differenzen und Kontraste zur Nationalgeschichte. Auf dieselbe Weise kann ein globalgeschichtlicher Perspektivenwechsel teils unbewusste eurozentrische Fehlvorstellungen ans Licht bringen wie z.B. falsche Singularitätsvorstellungen (‚Das gab es nur in Europa‘) oder Verallgemeinerungen (‚So wie in Europa war es überall‘). Konkret könnte man dies am Beispiel der Haitianischen Revolution zeigen. In der französischen Kolonie Saint-Domingue befreiten sich versklavte Menschen durch erfolgreiches politisches Handeln selbst aus der Sklaverei, gründeten den zweiten unabhängigen Staat der ‚Neuen Welt‘ und entwickelten die Ideale der Französischen Revolution weiter (vgl. z.B. Hanke 2017, für überzeugende Unterrichtsmaterialien vgl. [PEN PAPER PEACE e.V. 2017](#)). Die Tatsache, dass Nicht-Europäer*innen – und zudem versklavte Schwarze Menschen – zu einer solchen Revolution fähig waren und dabei einen bedeutenden Beitrag zu deren politischer Ideengeschichte geleistet haben, widerlegt das häufig anzutreffende Vorurteil, zur Entwicklung und Durchsetzung des aufgeklärten Menschenbildes und der

demokratischen Werte seien allein Europa und Europäer*innen fähig gewesen. Um den Kontrast zur eurozentrisch-westlichen Perspektive zu unterstreichen, könnte man die Amerikanische und Französische Revolution nicht nur mit der Haitianischen, sondern zusätzlich mit den Unabhängigkeitsbewegungen in Lateinamerika in ein Gesamttabelleau der ‚Atlantischen Revolutionen‘ einordnen.

Intervention 3: Dekonstruktion von Eurozentrismus

Bereits der Makroüberblick und der globalgeschichtliche Perspektivenwechsel zielen auf die Korrektur eurozentrischer Fehlanahmen. Hier sollen zwei weitere didaktische Maßnahmen vorgestellt werden, die speziell der Dekonstruktion von Eurozentrismus dienen.

Eine sehr grundlegende Intervention stellt die Reflexion eurozentrischer Basiskonzepte im Geschichtsunterricht dar. Dazu zählt z.B. die Epochentrias ‚Altertum-Mittelalter-Neuzeit‘. Diese spiegelt spezielle Gegebenheiten der europäischen Geschichte wider und hat in anderen Geschichtskulturen, z.B. in China, keine historisch sinnvollen Entsprechungen. Im fortgeschrittenen Geschichtsunterricht kann man auch relationale Raumkonzepte (z.B. ‚Osten‘ oder ‚Westen‘) und andere historische Grundbegriffe dekonstruieren, die ihre Bedeutung aus der europäisch westlichen Geschichte beziehen (z.B. ‚Nationalstaat‘ oder ‚Moderne‘).

Des Weiteren kann man an der Korrektur eurozentrischer Fehlkonzepte mit

Fallbeispielen in Form von ‚Vignetten‘ arbeiten, die über eine kognitive Dissonanz zu den Vorannahmen der Schüler*innen kritische Reflexionen anregen. Solche ‚Vignetten‘ findet man z.B. in Ewald Fries „Die Geschichte der Welt. Neu erzählt“. Für die Dekonstruktion der verbreiteten Vorstellung von der ‚Geschichtslosigkeit Afrikas‘ im Mittelalter eignet sich z.B. jene ‚Vignette‘, die die historische Bedeutung afrikanischer Großreiche am Beispiel von Groß-Simbabwe herausstreicht (vgl. Frie 2018: S. 223-241, für eine englischsprachige Sequenz zu diesem Thema vgl. Mohamud/Whitburn).

Längsschnitte und Epochenjahre

Die drei genannten Interventionen können punktuell und in Form von Einzelstunden in den Geschichtsunterricht integriert werden. Daneben sind auch längere globalgeschichtliche Unterrichtssequenzen wünschenswert. Zum einen wären hierzu Längsschnitte denkbar, die unabhängig vom curricularen Nationalnarrativ typisch globalgeschichtliche Themen behandeln. So könnte man in epochenübergreifenden Stationen der Globalgeschichte, z.B. der Sklaverei oder des Ressourcenverbrauchs, historischen Wandel untersuchen. Zum anderen haben auch Querschnitte zu globalgeschichtlichen Epochenjahren wie 1492, 1789 oder 1989 ein großes didaktisches Potenzial. So steht das Jahr 1989 nicht nur nationalgeschichtlich für den Mauerfall und das Ende der deutschen Teilung sowie globalgeschichtlich für den Zerfall der bipolaren Weltordnung. Es markiert ebenso politische Erschütterungen in verschiedenen Weltregionen wie z.B.

Südafrika, Lateinamerika und der Volksrepublik China, deren Folgen bis heute spürbar sind.

Ausblick: Globalgeschichtliche Perspektiven in die Lehrpläne!

Es ist längst überfällig, globalgeschichtliche Perspektiven verbindlich in den Lehrplänen des Geschichtsunterrichts festzuschreiben. Erst dann ist zu erwarten, dass die nötigen Anpassungen in der Lehrer*innen-Aus- und -Fortbildung und in der Lehrmittel-Produktion systematisch und nachhaltig vollzogen werden. Eine Zunahme der bereits jetzt zu Recht kritisierten Stofffülle kann dabei durchaus vermieden werden. Einen Weg bietet z.B. die curriculare Differenzierung zwischen obligatorischen und fakultativen Geschichtsthemen, wie sie bereits im Rahmenlehrplan Geschichte (Sek I) in den Bundesländern Berlin und Brandenburg praktiziert wird. Der entscheidende Schritt zur notwendigen Veränderung des nationalen Denkrahmens besteht nun darin, globalgeschichtliche Themen, Perspektiven und Zugriffe als integrale Bestandteile im obligatorischen Kernbereich festzuschreiben. Letztlich geht es darum: Die Schüler*innen sollen hinreichend mit globalgeschichtlichen Perspektiven vertraut werden, um ein zeitgemäßes Geschichtsbild zu entwickeln und vor allem die eurozentrischen Vorurteile zu erkennen, denen sie in ihrer Lebenswelt täglich begegnen.

Literatur

Jeremy Black: Atlas der Weltgeschichte. München, 2010.

Ewald Frie: Die Geschichte der Welt. Neu erzählt. 3. Aufl. München, 2018.

Philipp Hanke: Revolution in Haiti. Vom Sklavenaufstand zur Unabhängigkeit. Köln, 2017.

Valerie Hansen: Das Jahr 1000. Als die Globalisierung begann. München, 2020.

Abdul Mohamud/Robin Whitburn: Dark Continent Africa: How ‚dark‘ was the story of Africa before 1900? (<https://justice-2history.org/resources/>, aufgerufen am 29.03.2021).

PEN PAPER PEACE e.V. (Hrsg.): Die Haitianische Revolution... im Kontext globalgesellschaftlichen Lernens. Berlin, 2017 (<https://www.pen-paper-peace.org/globalles-lernen/materialien.html>, aufgerufen am 29.03.2021).

Susanne Popp/Jutta Schumann/Philipp Bernhard: Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Eine Einführung. In: Philipp Bernhard/Susanne Popp/Jutta Schumann (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg – globalgeschichtlich betrachtet. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. St. Ingbert, 2019, S. 1-16.

Über die Autor*innen

Philipp Bernhard, M.A., ist Geschichtslehrer und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Universität Augsburg.

Prof.in Dr. Susanne Popp ist Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte an der Universität Augsburg.

Inklusive Geschichte? Kulturelle Begegnung – Soziale Ungleichheit – Inklusion in Geschichte und Gegenwart

Von Tanja Kleeh

Der Sammelband „Inklusive Geschichte? Kulturelle Begegnung – Soziale Ungleichheit – Inklusion in Geschichte und Gegenwart“ aus dem Jahr 2021 erfasst die Ergebnisse der Ringvorlesung des Historischen Instituts der Universität Duisburg-Essen „zur Implementierung des Inklusionsgedankens in die Lehramtsstudiengänge im Fach Geschichte“ (S.5), wie Herausgeber Markus Bernhardt im einführenden Text schreibt. Der Bogen des Bandes sei in den 13 Beiträgen „von der Antike bis in die Gegenwart“ weit gespannt. Hauptsächlich gehe es den Autor*innen darum, „Anregungen für historische oder geschichtsdidaktische Fragestellungen zu gewinnen, um aus den curricular geprägten Zeitbereichen Orientierungswissen für die multikulturell und global geprägte Lebenswelt des 21. Jahrhunderts zu gewinnen“, so Bernhardt.

Markus Bernhardt selbst widmet sich dem „engen und weiten Begriff der Inklusion im Forschungs- und Bildungskontext der Gegenwart“ (S.53). Dabei gibt der Autor zu bedenken, dass es sich um ein emotional aufgeladenes Thema handelt, dass von allen Seiten kontrovers diskutiert wird. Daher gilt es laut Bernhardt immer genau nachzufragen, was Inklusion ist, welche Standpunkte erkennbar sind und was dahintersteckt (vgl. S.55)? Dementsprechend arbeitet Bernhardt

verschiedene enge und weite Definitionen des Begriffes heraus. Auch zeichnet er die Debatte um Inklusion im pädagogischen Kontext nach und zeigt anhand nordrhein-westfälischer Schulen auf, wie diese (nicht) umgesetzt wird.

Weg von körperlichen Befindlichkeiten geht Christoph Marx in seinem Beitrag, der sich „Exklusion im Zeitalter der Globalisierung“ (S.17) widmet. Hierfür schaut der Autor beispielhaft auf Südafrika, anhand dessen sich Probleme der globalen Gegenwart exemplarisch und schon Jahrzehnte früher identifizieren und analysieren ließen. Es hätten sich dort Prozesse abgespielt und Brüche stattgefunden, „die wir in den letzten Jahrzehnten mit dem Phänomen der Globalisierung in Verbindung bringen“ (S.17). Dazu zählt für Marx etwa Kulturessentialismus, Kulturrelativismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Aber auch Ethnozentrismus und Rassismus spielten sowohl in Südafrika als auch in der heutigen globalisierten Welt laut Marx eine zentrale Rolle. Marxs Überlegungen zufolge wird zwar von Kultur gesprochen, Rasse aber mitgemeint (S.29).

(Globale) Ungleichheiten macht auch Anja Weiß zu ihrem Thema. Sie untersucht, wie die Soziologie damit umgeht bzw. welche Lösungsansätze geboten werden. Neben dem Zugang von Karl Marx, der global dachte, wird auch Max Weber näher untersucht. In Weber sieht Anja Weiß den „Vorläufer soziologischer und mehrdimensionaler Theorien Sozialer Ungleichheit“ (S.36), auch wenn Weber selbst auf eine grenzüberschreitende Analyse verzichtete. Die Einschränkung der

theoretischen Perspektive auf den Nationalstaat sei für eine Disziplin wie die Soziologie problematisch, schreibt Weiß weiter. Besser bewertet die Autorin in diesem Punkt die empirische Ungleichheitsforschung, die mehrere Faktoren miteinbezieht und mit der ländervergleichenden Mehrebenenanalyse den „State-of-the-Art“ bietet. Allgemein sieht Anja Weiß in globalen Ungleichheiten eine Herausforderung für das Fach Soziologie, da sie es zwingen, „mit einigen Gründungsmythen“ (S.48) zu brechen.

Den historischen Entwicklungen von Ungleichheiten und Inklusion sind mehrere Aufsätze gewidmet, unter anderem von Wolfgang Blösel, der einen Blick auf den Umgang mit Fremdem in der klassischen Antike wirft, Amalie Föbel schaut entsprechend auf das europäische Mittelalter. Wie Blösel argumentiert, seien die modernen europäischen Nationalstaaten in ihrer Bürger*innenstruktur deutlich homogener als antike Stadtstaaten: „Bürger und Fremde begegneten einander in den Gemeinweisen der Antike weit öfter als heutzutage.“ (S.77) Dies gilt sowohl für griechische als auch römische Konzepte eines (Stadt-) Staates.

Eine deutlich größere Abgrenzung von sogenannten „Randgruppen“ macht Amalie Föbel im Mittelalter aus. Hierfür untersucht sie den Umgang der Gesellschaft mit körperlich und geistig beeinträchtigten Menschen. Es gab verschiedene Möglichkeiten der Hilfestellungen, etwa Armenspeisungen und – wenn auch primitive – Hilfsmittel wie beispielsweise die ersten Brillen und Rollstühle. Jedoch spielte, wie Föbel feststellt,

oft in die Unterstützung mit hinein, warum eine Person in diese Situation geraten war und welchen familiären Hintergrund sie mit sich brachte.

Ebenfalls dem Mittelalter, jedoch im religiösen Kontext, widmet sich Benjamin Scheller. Er betrachtet die Ausweisung der Jüdinnen*Juden. Der Autor vergleicht England, Frankreich, Spanien und das Königreich Neapel. Obwohl das Mittelalter an und für sich eine religiös plurale Epoche darstellt, schwand die Toleranz gegenüber dieser Vielfalt zunehmend. Vor allem die christliche Kirche grenzte sich immer mehr zum „nicht-christlichen“ ab. Dementsprechend folgten klare Grenzziehungen durch Praktiken wie „Segregation, Kennzeichnung und [...] durch Vertreibung“ (S.144).

Ähnlich erging es den Sinti*zze und Romn*ja, deren Schicksal im Mittelalter Ralf-Peter Fuchs für den Rhein-Maas-Raum nachzeichnet. Fuchs fokussiert sich dabei auf Praktiken, „die auf die Exklusion der Menschen aus einer fremden Kultur hinauslaufen“ (S.180). Als Gegenpol hierzu steht der Begriff der Integration. Der Beitrag umfasst vor allem den rechtlichen Rahmen und die praktische Umsetzung.

Aus Sicht der Geschichtsvermittlung besonders interessant ist der Beitrag von Heinrich Theodor Grütter, „Das Eigene und das Fremde. Das Museum als Heterotop und Identitätsfabrik“. Entsprechend der Idee der New Museology, Museen auch und vor allem als politische Orte zu sehen, in denen verschiedene Gruppierungen konstruierte Bilder der Vergangenheit repräsentieren, geht Grütter

Lernen aus der

■ Geschichte ■

Empfehlung Fachbuch

davon aus, dass Museen entscheidend zur Bildung einer Identität beitragen. Demzufolge sind die einzelnen Museumstypen, die sich herausgebildet haben, ein Repräsentant der jeweiligen Identität. Grütter zählt etwa Migrationsmuseen, Vertriebenenmuseen und ethnologische Museen dazu.

Ute Schneider fragt in ihrem Aufsatz, ob sich nicht die Sozialgeschichte dem Thema Inklusion widmen müsste. Hierfür verknüpft die Autorin die Forderungen nach Entschädigungen und Unterstützungen der Geschädigten durch Contergan in den 1960er-Jahren und die Kämpfe um Unterstützung der Kriegsversehrten. Vor allem die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und der Gebrauch von Begrifflichkeiten liegen im Fokus der Autorin. Orientierung bietet ihr Stefan Zweig, der zwischen „Verkrüppelte[n], Kropfige[n] [und] Verstümmelte[n] unterschied“ (S.253f).

Fazit

Der Sammelband „Inklusive Geschichte?“ bietet ganz unterschiedliche Zugänge in das Feld Inklusion. Jede*r Autor*in definiert Inklusion auf eigene Weise, oft als Gegensatz zur Abgrenzung und Exklusion. Dies macht diesen Band wertvoll. Er kommt dadurch aber auch nicht über den Charakter der zugrundeliegenden Ringvorlesung hinaus. Für Didaktiker*innen finden sich etliche Anregungen, wie sowohl in der Lehre als auch der Vorbereitung dieser inklusiver gearbeitet bzw. die Vermittlung von Geschichte inklusiver gedacht werden kann.

Bernhardt, Markus (Hg.): Inklusive Geschichte? Kulturelle Begegnung – Soziale Ungleichheit – Inklusion in Geschichte und Gegenwart, Wochenschau Wissenschaft 2021, 288 Seiten, 32,90€.

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik

Von Thomas Hirschlein

Das Feld der inklusiven Geschichtsdidaktik hat in den vergangenen Jahren an Dynamik aufgenommen. Diskussionen um Inklusion und Diversität prägen zunehmend auch die allgemeine Geschichtsdidaktik. Gleichzeitig wächst an Schulen der Bedarf nach inklusiven und diversitätssensiblen Angeboten. Die fachwissenschaftliche Diskussion über inklusives Geschichtslernen und die empirische Forschung zu inklusiven Zugängen und Methoden stehen jedoch noch an ihren Anfängen und hecheln der schulischen Praxis hinterher.

Um das zu ändern, haben die vier Professor*innen für Geschichtsdidaktik Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke im Jahr 2020 das *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* im Wochenschau Verlag herausgegeben. Die Beiträge des Handbuchs liefern eine erste systematische Zusammenstellung der verschiedenen theoretischen Positionen und pragmatischen Ansätze im Feld der inklusiven Geschichtsdidaktik. Angesichts der dynamischen Entwicklung des Felds handelt es sich bei dem Handbuch um ein „Zwischenergebnis“ (S. 22), das zum Austausch und zur Weiterentwicklung der vorgestellten Überlegungen und Methoden anregen soll. Mit den versammelten Beiträgen unterstreichen die Herausgeber*innen zugleich die Relevanz inklusiver und

diversitätssensibler Zugänge für die Geschichtsdidaktik im Allgemeinen.

Die Perspektive der vier Herausgeber*innen – und des Handbuchs – zeichnet sich durch ein weites Verständnis von Inklusion aus (S. 9). Inklusive Geschichtsdidaktik bedeutet für sie nicht eine spezifisch sonderpädagogische Betrachtung des Geschichtsunterrichts. Sie verstehen darunter vielmehr eine Geschichtsdidaktik, die Diversität auf allen Ebenen des Geschichtslernens reflektiert und berücksichtigt.

Zum einen auf der Subjektebene, das heißt auf der Ebene der lernenden Schüler*innen. Historisches Lernen findet in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der aus Sicht der Herausgeber*innen durch Vielfalt und soziale Ungleichheiten geprägt ist (S. 9). Soziale Differenzkategorien wie Behinderung, Klasse, Race, Gender und Sexualität wirken sich demnach unterschiedlich auf Schüler*innen, ihre Bildungswege und Zugänge zur Geschichte aus. Eine inklusive diversitätssensible Geschichtsdidaktik im Sinne der Herausgeber*innen stellt deshalb das „lernende Subjekt mit all seinen individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen, Potenzialen etc.“ (S. 9f.) ins Zentrum der eigenen Überlegungen. Sie nimmt die individuellen Geschichten und Geschichtsbilder der Schüler*innen wahr, knüpft an diese an und ermöglicht mithilfe differenzierter Lernangebote unterschiedliche Aneignungsweisen von Geschichte im Unterricht (S. 10).

Die Herausgeber*innen sind der Auffassung, dass Diversität zum anderen auf der

inhaltlichen Ebene des Geschichtsunterrichts eine zentrale Rolle spielt. Eine diversitätssensible Geschichtsdidaktik stellt infrage, welche bzw. wessen Geschichte erzählt und gelernt oder ignoriert wird (S. 11). Sie nimmt dabei Impulse aus neueren Zugängen zur Geschichte wie der *Queer History* und der *Disability History* auf. Indem letztere Diagnosen von Behinderungen historisch kontextualisiert, wirft sie einen kritischen Blick auf das Verhältnis zwischen der Konstruktion von Behinderungen, scheinbarer Normalität und gesellschaftlicher Diskriminierung (S. 11). Aus Sicht der Herausgeber*innen kann und soll ein inklusives Geschichtslernen, das auf der Inhaltsebene Diversität miteinbezieht und Machtverhältnisse in der Geschichte entlarvt, „zur Anerkennung und Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt und zu einem liberalen und demokratischen Miteinander beitragen“ (S. 11).

In der Auswahl der Beiträge und der Vielfalt an behandelten Themen, Fragestellungen und Praxisbeispielen im Handbuch spiegelt sich das weite Verständnis von Inklusion und einer diversitätssensiblen Geschichtsdidaktik wider.

Auf die Einleitung der Herausgeber*innen folgen in drei Kapiteln 37 Beiträge, die jeweils auf zehn bis zwanzig Seiten einen Aspekt genauer untersuchen. Die Mehrheit der Autor*innen kommt aus der Geschichtsdidaktik. Wissenschaftler*innen aus den Nachbardisziplinen wie der Sonderpädagogik, den Erziehungswissenschaften und der Soziologie ergänzen sie und verleihen

dem Handbuch mit ihren Beiträgen einen interdisziplinären Charakter.

Das erste Kapitel „Theorie“ umfasst 14 Beiträge. Eine erste Gruppe an Beiträgen erläutert die zentralen Elemente des in der Einleitung skizzierten weiten Verständnisses von Inklusion für die Geschichtsdidaktik wie Subjektorientierung, Diversitätserfahrung, Diversität und Machtkritik oder unterschiedliche Ansätze zur Differenzierung von Lerngegenständen. Eine zweite Gruppe diskutiert die Bedeutung von Differenzkategorien wie Klasse, Race, Gender, Sexualität und Behinderung im historischen Denken und Geschichtsunterricht. Viele der Beiträge verbinden dabei theoretische Reflexion mit konkreten Anregungen und Ideen für ein inklusives historisches Lernen. So beleuchtet der Beitrag von Saskia Handro über Sprache und Diversität nicht nur den Einfluss von Sprache auf historisches Lernen, sondern stellt den Ansatz eines sprachsensiblen Geschichtsunterrichts und Methoden wie die Vereinfachung von historischen (Quellen-) Texten vor (S. 104ff.).

Die sieben Beiträge des zweitens Kapitels thematisieren „Geschichtsdidaktische Grundlagenbegriffe“ wie Narrativität und Konstruktcharakter von Geschichte, historische Imagination, historische Identitäten, Zeitbewusstsein und Quelle. Sie arbeiten zum einen die Bedeutung dieser Begriffe für einen diversitätssensiblen Geschichtsunterricht heraus. Zum anderen versuchen sie, diese allgemeinen Grundlagenbegriffe auf theoretischer Ebene im Sinne einer inklusiven Geschichtsdidaktik weiterzudenken.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachdidaktik

Die Herausgeber*innen weisen zu Recht darauf hin, dass der Geschichtsunterricht nur dann inklusiv ist, wenn *alle* teilhaben können, das heißt Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen oder auch nichtsprechende Schüler*innen, die keine sprachliche Narration bilden können (S. 12). Ein wesentliches Ziel der inklusiven Geschichtsdidaktik ist es deshalb, sprachliche Zugänge zur Geschichte zu differenzieren und um Zugänge zu erweitern, in deren Zentrum die körperlichen und ästhetischen Erfahrungen der Schüler*innen stehen (S. 12). Die 16 Beiträge im dritten Kapitel zur „Pragmatik historischen Lernens“ stellen einige dieser Zugänge sowie deren Potenziale und Grenzen für die Unterrichtspraxis vor: von „Leichte Sprache und Visualisierung“ über „Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht“ zu „Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen“. Weitere Beiträge behandeln Methoden zur Diagnostik und Leistungsfeststellung im inklusiven Geschichtsunterricht und Inklusion bei der Entwicklung von Lehrplänen.

Inklusion und Diversität fordern, so die vier Herausgeber*innen, „zum Umdenken auf, historisches Denken in seiner Vielfalt wahrzunehmen und verschiedene Zugangswege zur Vergangenheit als möglich und/oder gleichberechtigt anzuerkennen“ (S. 12). Mit dem *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* setzten sie einen richtungsweisenden Impuls. Es liefert sowohl theoretische Denkanstöße für die fachwissenschaftliche Diskussion über Inklusion und Diversität als auch konkrete Methoden für inklusives

Geschichtslernen im schulischen Alltag. Die Herausgeber*innen wünschen sich viele kritische Rezipient*innen. Es ist zu hoffen, dass ihr Wunsch in Erfüllung geht und viele Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen aktiv zu diesem Umdenken beitragen, indem sie Ideen aus dem Handbuch in ihrer Theorie und im Geschichtsunterricht aufgreifen und weiterentwickeln.

Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Wochenschau Verlag 2020, 528 Seiten, 39,90/49,90/59,90 € (digital/Taschenbuch/Hardcover).

Unser nächstes Magazin erscheint am 26.05.2021 und stellt die Bildungs- und Vermittlungsarbeit am Jüdischen Museum Frankfurt / Museum Judengasse vor.

I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr.76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Redaktion: Lucas Frings, Thomas Hirschlein, Tanja Kleeh, Nina Reusch, Ingolf Seidel

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird durch die Berliner Landeszentrale für politische Bildung gefördert.

Die Beiträge dieses Magazins können für nichtkommerzielle Bildungszwecke unter Nennung der Autorin/des Autors und der Textquelle genutzt werden.