Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht

Eine ethnographische Diskursanalyse

Dissertation

zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Patrick Mielke

aus Braunschweig

Göttingen 2020

Betreuungsausschuss

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Regina Bendix

Zweitbetreuerin: Prof. Dr. Felicitas Macgilchrist

Weitere Mitglieder der Prüfungskommission: Prof. Dr. Sabine Hess

Tag der mündlichen Prüfung: 28.03.2019



Vorwort

In der vorliegenden Studie spüre ich der Bedeutung von Geschichte für die Enkulturation und Subjektivierung des Einzelnen in das gesellschaftliche Ganze im Kontext der Institution Schule nach. Grundlage hierfür ist eine zweijährige ethnographische Forschung die ich im Geschichtsunterricht einer 9., später 10. Klasse, an einem Gymnasium im ländlichen Raum Niedersachsens durchgeführt habe. Die Akteur*innen in der beforschten Klasse waren alle »weiße« Deutsche ohne bewusste eigene Einwanderungsgeschichte (mit einer Ausnahme). Sie stammten etwa zur Hälfte aus Akademikerhaushalten.

In der Arbeit untersuche ich, wie in einem derartigen Setting Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz ausgehandelt werden. Dies geschieht anhand einer Analyse der exemplarisch ausgewählten Unterrichtseinheit zum Imperialismus. Im Fokus steht dabei die Hervorbringung und das Erlernen dreier zentraler Imaginationen »europäischwestlicher« Gesellschaften: Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus.

Die Studie leistet einen wesentlichen Beitrag zur Debatte um rassismuskritische und postkoloniale Bildung. Sie tut dies in einem genuin erziehungswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Feld, jedoch aus einer dezidiert kulturanthropologischen Perspektive und mittels kulturanthropologischer Methoden. Der Forschungsliteratur im Bereich der postkolonialen und rassismuskritischen Bildung fügt die Arbeit mit der Untersuchung einer weitestgehend »weißen«, privilegierten Schule ein bisher wenig beleuchtetes Feld zu. Die Aufmerksamkeit wird hierdurch ein Stück weit verschoben. Weg von den direkt von Diskriminierung betroffenen Menschen, hin zu einer Betrachtung von Nationalismus, Eurozentrismus und Rassismus als gesellschaftliche Imaginationen, die auf das Denken aller Menschen und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit strukturierend wirken und u.a. mit Konsequenzen für den Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen (z.B. Bildungstiteln) einhergehen.

Die Untersuchung verbindet die im Forschungsprozess generierten Daten mit einem diskursanalytischen Blick auf diesen Korpus und leistet folglich auch einen wichtigen Beitrag zum Feld der Diskursforschung. Fokussiert werden nicht die Akteur*innen sondern wie, mittels welcher Praktiken, im Unterricht welches bzw. wessen Wissen ausgehandelt und angeeignet wird. Diesen Blick durchgängig beizubehalten stellte eine der zentralen Herausforderung im Forschungs-, Analyse- und Schreibprozess dar. Sie bestand vor allem in einem beständigen Vergegenwärtigen, dass das zugrundeliegende Geflecht aus Diskursen, Institutionen und Praktiken die Aushandlungen strukturiert und nicht die Akteur*innen verantwortlich zu machen. Ihre Aussagen sind im Kontext

dieses Geflechts und eines gesellschaftlichen Alltagsverstandes (common sense) zu verorten, hier in Bezug auf Imperialismus und europäischem Kolonialismus und die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht, der u.a. Ausdruck findet in der permanenten Reproduktion (kolonial)rassistischer Bilder/Imaginationen vom »Anderen«. Diese werden von allen Gesellschaftsmitgliedern im Verlauf von Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen erlernt, bleiben zumeist unreflektiert und sich von ihnen frei zu machen gleicht einem schwierigen, wenn nicht unmöglichen Prozess. Die Studie verdeutlicht dies, indem sie u.a. aufzeigt, wie die vorgängigen Bilder/Imaginationen, Diskurse und Narrative, einer Art "Echo" gleich, selbst dann dominant bleiben, wenn sich bspw. die Unterrichtsmaterialien verändert haben.

Jegliche ethnographische Forschung lebt von den Akteur*innen im beforschten Feld. Ohne ihre Einwilligung und Unterstützung wäre die Untersuchung, und damit auch die vorliegende Dissertation, nicht realisierbar gewesen. Mein besonderer Dank gilt daher zuvorderst den Schülerinnen und Schülern der beforschten Klasse sowie ihrer Geschichtslehrerin. Sie haben mir zwei Jahre lang tiefe Einblicke in ihre Praktiken des Lehrens und Lernens und die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse gewährt und sich immer wieder bereitwillig mit mir über den Unterricht und ihre Weltsichten ausgetaucht. Dafür haben sie in Kauf genommen, dass durch meine Anwesenheit als Forscher quasi zwangsläufig Abläufe, Positionierungen und Praktiken in Bewegung geraten sind und das (Spiel-)Feld Unterricht neu arrangiert werden musste. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich auch bei der Schulleitung, die sich offen gezeigt hat für eine derartige Forschung sowie den Lehrenden, an deren Fachunterricht in der beforschten Klasse ich in den ersten sechs Wochen der Forschung teilnehmen durfte.

Meinen Betreuerinnen Frau Prof. Dr. Bendix und Frau Prof. Dr. Macgilchrist danke ich sehr herzlich für die exzellente Betreuung, für kritische und stets produktive Anregungen sowie positive Ermutigungen meinen Weg zu gehen. Sie haben mich in jeder Phase der Dissertation hervorragend unterstützt und meinen Anliegen, Ideen, Problemen etc. immer Raum und Zeit gewährt.

Für wertvolle Anregungen und fruchtbaren Austausch gilt mein Dank zudem zahlreichen Personen aus meinem wissenschaftlichen Umfeld, insbesondere Johanna Ahlrichs, Roman Richtera und Lars Müller sowie meinen Mitkommiliton*innen am Doktorandenkolloqium des Instituts für Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie der Georg-August-Universität Göttingen.

Die Arbeit ist im Rahmen der von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten und am Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung angesiedelten Nachwuchsforschungsgruppe "Memory Practices. Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms" entstanden. Die ausgezeichneten Arbeitsbedingungen am Institut, der wissenschaftlich-kollegiale Austausch und die Unterstützung in allen Forschungsbelangen haben die erfolgreiche Verwirklichung der Studie wesentlich erleichtert. Mein Dank gilt daher ebenfalls allen direkt oder indirekt mit dem Forschungsprojekt in Verbindung stehenden Kolleg*innen des Instituts.

Nicht zuletzt richtet sich mein allergrößter Dank an diejenigen Menschen in meinem persönlichen Umfeld, die mich während der gesamten Zeit begleitet und auf verschiedenste Weise unterstützt haben: Angelika, Sabine, Martin, Oliver, David, Anna, Joachim, Tim, Gunda, Karsten, Hanna, Jens, Veronika, Daniel und insbesondere Katja sowie unsere Kinder Aidan und Zoé, denen ich diese Arbeit widme. Dafür, dass sie mich beständig daran erinnert haben, was im Leben wirklich wichtig ist, für das Teilhaben an ihrer Entwicklung und ihre Liebe und ihr Lachen bin ich ihnen unbeschreiblich dankbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwortiv	
1. Einleitung	1
1.1 Methodisches Vorgehen	5
1.2 Wissenschaftliche Verortung	
1.3 Theoretisch-Analytischer Rahmen	13
2. Das Feld	29
2.1 Die Schule im lokalen Raum	30
2.2 Schulprogramme und Lernkonzepte	34
2.3 Akteursgeflecht und Positionierungsdynamiken	
2.3.1 Die Schulklasse	
2.3.2 Die Lehrkräfte	
2.3.3 Der Ethnograph	45
3. Imaginationen des »Eigenen«: Eurozentrismus und Nationalismus	48
3.1 Politisch-gesellschaftliche Grundlagen des Geschichtsunterrichts	
3.1.1 Das Kerncurriculum für das Fach Geschichte	
3.1.2 Geschichtsschulbücher	
3.2 Imperialismus und Eurozentrismus	
3.2.1 Imperialismus als eigenständige Phase des europäischen Koloniali	
3.2.2 Zum Verschwimmen von Motiven und Rechtfertigungen	
3.2.3 Kolonialisierung als 'zwangsläufiger' Prozess historischer Entwic 3.3 Imperialismus und Nation	_
3.3.1 Relativierungen der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht	
3.3.2 Kausale Verbindungen und die Zentralität des Nationalsozialismu	
3.4 Zusammenführung	
4. Imaginationen des »Anderen«: Rassismus und kolonialer Diskurs	
4.1 Rassismus als System der Differenzproduktion und Hierarchisierung	
4.2 Reproduktionen und Auslassungen	
4.2.1 Zum "Echo" des kolonialen Diskurses	
4.2.2 Die Marginalisierung von Verflechtungszusammenhängen	
4.3 Ethnographische Verstrickungen	
4.3.1 Wie die Fotos in die Schule kamen	
4.3.2 Wenn aus Beobachtung Intervention wird	132
4.3.3 Rassistische und antisemitische Sprechweisen der SuS	
4.3.4 Zur Wirkmächtigkeit von Bildern	
4.4 Diskursive Verschiebungen	148

	4.4.1 Die Geschichten afrikanischer Gesellschaften aufwerten	148
	4.4.2 Widerstand und Handlungsmacht	160
	4.5 Gegenwartsbezüge und Erinnerungskonkurrenz	169
	4.5.1 Warum wir hier und heute in einer besseren Welt leben	170
	4.5.2 Zur Auseinandersetzung mit der Entschädigungsfrage	178
	4.6 Zusammenführung	186
	4.6.1 Herausfordern und irritieren versus reproduzieren und anpassen	188
	4.6.2 Auslassen und Verschweigen	194
5.	. Fazit	198
	- 1 W21V	170
	. Quellen- und Literaturverzeichnis	
	. Quellen- und Literaturverzeichnis	207
		 207
6.	. Quellen- und Literaturverzeichnis	207 207 208
6.	. Quellen- und Literaturverzeichnis	207 207 208
6.	. Quellen- und Literaturverzeichnis 6.1 Primärquellen 6.2 Sekundärquellen Anhang	207 207 208 238

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kerncurriculum – Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg 5	59
Abb. 2: Untersuchte Schulbücher	51
Abb. 3: Phasen des europäischen Kolonialismus	53
Abb. 4: "Die Großmächte und ihr kolonialer Besitz bis 1830"	55
Abb. 5: "Die imperialistischen Mächte und ihre Kolonien 1914"	55
Abb. 6: Karikatur "Kolonialmächte"	58
Abb. 7: Reklamesammelbilder)7
Abb. 8: Originalbild "Vom Sandfeld zurueckgekehrte, erschoepfte Hereros"	29
Abb. 9: "Otavi-Bahn. Hereros nach mehrwöchigem Aufenthalt bei der	
Otavi-Bahn"	30
Abb. 10: "Otavi Bahn. Aus dem Felde gekommene Hereros melden sich an der	
Bauspitze als Gefangene"	30
Abb. 11: "Vom Sandfeld zurückgekehrte, erschöpfte Hereros, D.S.W. Afr."	30
Abb. 12: "Hereros, die von deutschen Schutztruppen in die Wüste getrieben	
und ausgehungert wurden"	30
Abb. 13: Karte vorkoloniales Afrika	51
Abb. 14: Hendrik Witbooi	53
Abb. 15: Samuel Maharero	53

1. Einleitung

I: Was ist euch da so beim Thema

[Imperialismus] hängengeblieben bisher?

Pascal: Dass Deutschland scheiße war.

I: Inwiefern?

Oliver: England war GROß(-)macht.

Pascal: Ja, also Deutschland hat ja nichts, also

erst relativ spät, also sehr spät angefangen [...] und deswegen war ja schon alles Gute

weg.1

Das Eingangszitat² stammt aus einem Interview, das ich im Rahmen einer zweijährigen ethnographischen Feldforschung an der Wilhelm-Raabe-Schule in Brauenburg,3 einem Gymnasium im ländlichen Raum Niedersachsens, mit vier Schülern der Klasse 9b zum Thema Imperialismus geführt habe.⁴ Zum Zeitpunkt des Interviews war ich seit etwa fünf Monaten im Unterricht dabei und hatte insbesondere durch die erste Feldforschungsphase einen recht offenen Umgang mit den meisten Schülerinnen und Schülern (i.F. SuS) entwickelt. Im Interview mit den vier Schülern äußerte sich dies dadurch, dass sie munter drauflosredeten, wobei sie teilweise eine provozierende und Grenzen austestende sowie zugleich irritierende Unangepasstheit in ihrem Verhalten, ihrer Sprache und ihren Argumentationen an den Tag legten. Insbesondere die unerwartete Bewertung der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht aus einer machtpolitischen und relativierenden Rationalität heraus, ließ mich während (und in der Nachbetrachtung) des Interviews aufhorchen. Es folgte dessen Transkription und eine erste grobe Analyse, ein längeres Nachdenken und Nachlesen darüber, wie sich in gesellschaftlichen Debatten mit dem deutschen Kolonialismus auseinandergesetzt wird sowie ein erster analytischer Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Im Verlauf dieser Arbeitsschritte wich meine anfängliche Irritation über die Aussagen der Schüler einer Überraschung darüber, wie ungeschminkt und präzise diese mit ihren Aussagen das offenbar tief im gesellschaftlichen Alltagsverstand⁵ (common sense) verankerte

¹ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

² Transkriptionsregeln siehe Anhang.

³ Alle Namen von Personen, Institutionen und Orten sind Pseudonyme. Die Schüler*innen werden bei ihren Vornamen genannt, die Geschichtslehrerin Christa Wernert bei ihrem Nachnamen. Dies entspricht dem Sprachgebrauch während der Forschung und bringt zum Ausdruck, dass wir uns offen und vertrauensvoll, zugleich jedoch auf einer professionellen Ebene begegnet sind. Einfachheitshalber werden auch die anderen Lehrkräfte mit Nachnamen genannt, auch wenn diese während der Forschung geduzt wurden.

⁴ Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen der durch die Leibniz-Gemeinschaft geförderten Nachwuchsgruppe "Memory Practices: Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms" entstanden (vgl. http://www.gei.de/abteilungen/mediale-transformationen/theorien /erinnerungspraktiken.html (Zugriff: 29.01.2018)). Im Rahmen der Nachwuchsgruppe wurden eine Habilitation und drei Dissertationen abgeschlossen.

⁵ Nach Antonio Gramsci ist es der Alltagsverstand ("senso comune"), der dazu beiträgt den Menschen als kollektives Selbst zu konstituieren, "als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in

Narrativ⁶ von Deutschland als, aufgrund der "verspäteten"⁷ Nationswerdung, unbedeutender Kolonialmacht im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialmächten, offengelegt hatten.

Es sind solche Irritationsmomente oder "rich points", wie Michael Agar⁸ sie nennt, durch die ganz wesentlich die Analyse der während der Feldforschung gewonnenen Daten geleitet wurde: Momente in denen Unerwartetes geschieht und Brüche, Widersprüche, Ambivalenzen, nicht-intendierte Aneignungen oder ungeschminkte Reproduktionen sichtbar werden, die mit den herkömmlichen Deutungsmustern nicht erklärbar sind.⁹ Ihre Identifizierung trug dazu bei, im Verlauf der Analyse einen spezifischen Fokus auf die Daten zu entwickeln.

Ausgangspunkte waren eine Reihe von Momenten in den ersten Wochen und Monaten der Forschung, in denen Konstruktionen von Zugehörigkeiten und Unterschiedlichkeiten sichtbar wurden, die einige grundsätzliche Fragen und Gedanken zur gesellschaftlichen Funktion und Bedeutung von Schule und Geschichtsunterricht aufwarfen. Erstens hinsichtlich ihrer Funktion für die Enkulturation¹⁰ der Akteur*innen

_

einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt" (Gramsci, Antonio: Gefängnishefte. Heft 11 (§12/Anm. I), zitiert nach Merkens, Andreas (Hg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Hamburg 2004, S. 98). Der Alltagsverstand kann definiert werden als "ein Konglomerat von Vorstellungen, Begriffen etc., welches die Basis von Normalitätsvorstellungen bildet und damit wesentlich die gesellschaftlich anerkannten 'Grenzen des Möglichen' markiert" (Fischer, Henning u.a.: Zwischen Ignoranz und Inszenierung. Die Bedeutung von Mythos und Geschichte für die Gegenwart der Nation. Münster 2012, S. 16). Zugleich ist er immer als notwendig umkämpft zu denken, da jeder Mensch dazu beiträgt, "eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, daß heißt neue Denkweisen hervorzurufen" (Gramsci, Antonio: Gefängnishefte. Heft 12 (§12), zitiert nach Merkens 2004, S. 71).

⁶ Der Begriff des Narrativs meint hier einer anthropologischen Perspektive folgend Geschichten über spezifische in der Vergangenheit liegende Ereignisse, Akteur*innen, Orte etc. zu erzählen, die auf Plausibilität und "Wahrhaftigkeit' jedoch, im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Geschichtsschreibung oder paradigmatischen Denkmodi, nicht auf "Wahrheit' und "Zeitlosigkeit' bezogen sind, sondern den performativen und dynamischen Charakter und die Fiktionalität historischer Erzählungen betonen (vgl. u.a. Abu-Lughod, Lila: Writing against culture. In: Fox, Richard G. (Hg.): Recapturing anthropology. Working in the present. Santa Fe 1991, S. 137-162; Saupe, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2015). http://docupedia.de/zg/Narration (Zugriff: 23.07.2015)).

⁷ Vgl. Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart 1959. Ursprünglich: Plessner, Helmuth: Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche. Zürich 1935.

⁸ Vgl. Agar, Michael: The intercultural frame. In: International Journal of Intercultural Relations, 18/2 (1994), S. 221-37.

⁹ Das Rausgreifen bestimmter Textfragmente kann als eine Art 'cherry picking' kritisiert werden. Die ausgewählten Momente dienen jedoch nicht dazu bereits im Vorfeld bestehende Argumentationen zu stützen, sondern vielmehr dazu, die Untersuchung zu leiten, da sie in besonderer Weise ungewöhnlich oder irritierend sind.

¹⁰ Enkulturation verstehe ich aus kulturanthropologischer Perspektive als den umfassenden Prozess des Erlernens der eigenen Kultur, der Prozesse der Sozialisation und Erziehung sowie der Subjektivierung einschließt. Enkulturation verdeutlicht, dass Subjektkonstituierung nicht ohne die Berücksichtigung der spezifischen kulturellen Rahmung und ihrer historischen Bedingtheit zu verstehen ist. Sie stellt den grundlegenden Prozess des Hereinwachsens in die Kultur(en) einer Gesellschaft dar und geht mit dem

in das gesellschaftliche Ganze bzw. die gesellschaftliche Ordnung. Diese Frage verweist u.a. auf die Funktion von Schule als staatliche Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheiten bzw. gesellschaftlicher Machtverhältnisse, wie sie von verschiedenen Kultur- und Gesellschaftstheoretiker*innen in den Blick genommen werden. Ihren Überlegungen ist gemeinsam, dass sie die Funktion von Schule darin verorten, Subjekte hervorzubringen, die die dominanten gesellschaftlichen Verhältnisse und damit einhergehende Praktiken, Normen, Werte etc. weitestgehend akzeptieren und Kritik nur innerhalb des bestehenden Systems äußern. ¹¹

Zweitens hinsichtlich der in »europäisch-westlichen« Zusammenhängen dominanten Imaginationen von Gesellschaft, die durch die Vergegenwärtigung von Vergangenem im Geschichtsunterricht erzeugt, vermittelt, erlernt, gedacht, erzählt und gelebt werden und den Enkulturationscharakter von Schule und Geschichtsunterricht unterstreichen. Diese Überlegung deutet auf die dominanten Theorien und Ideen innerhalb einer Gesellschaft hin, sowie darauf, welche und wessen Geschichten, Narrative, Erinnerungen in Schule und Geschichtsunterricht erzählt und verhandelt werden bzw. welche und wessen Geschichten nicht erzählt werden und welche gesellschaftlichen Inund Exklusionslinien sich daran verdeutlichen lassen.

Diesen Gedanken folgend untersucht die vorliegende Studie anhand der exemplarischen Unterrichtseinheit zum Imperialismus ausgewählten die Aushandlung Bildern/Imaginationen des »Eigenen« und des »Anderen« im Geschichtsunterricht der beforschten Klasse. auf Sie fragt danach, welche Arten und Weisen Identifizierungsangebote, 12 Differenzkonstruktionen und Grenzziehungen hervorge-

E

Erwerb kultureller Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sowie Wert- und Normalitätsvorstellungen einher, die die Grundlage für ein spezifisch subjektives Selbst- und Weltbild bilden (vgl. Herskovits, Melville J.: Man and his works. The science of cultural anthropology, 2. Aufl. New York 1949; Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 21 (1968), S. 161-78).

¹¹ Vgl. u.a. Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Gesammelte Schriften Bd. 5. Hg. Frieder O. Wolf. Hamburg 2010; Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2001; ders.: Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, 3.Aufl. Frankfurt a.M. 2012; Butler, Judith: Gender and Education. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2012, S. 15- 28; Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Berlin 1977, S. 220-250; ders.: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin 2010; Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien 2007.

¹² Insofern möglich werde ich in der Arbeit in Anlehnung an Rogers Brubaker und Frederick Cooper den Begriff der Identifizierung anstelle des Begriffs Identität verwenden, da dieser Essentialisierungen und Reifizierungen vorschub leistet. Durch das Sprechen von Identifizierungen wird die Prozesshaftigkeit, Kontextabhängigkeit und Wandelbarkeit von Zugehörigkeit betont. Das Subjekt besitzt keine eindeutige statische, unveränderbare (kulturelle) Identität, keinen festen Kern, sondern kann vielmehr je nach Situation aus einer Reihe möglicher Erinnerungs- oder Identifizierungsangebote auswählen und auf vielfältige Art und Weise mit diesen interagieren (vgl. Brubaker, Rogers/Cooper, Frederick: Beyond Identity. In: Theory and Society 29/1 (2000), S. 1-47).

bracht werden und wie diese den SuS "die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis der Gemeinschaft"¹³ ermöglichen oder verunmöglichen. Dabei schwingt immer auch die Frage nach der Bedeutung von Schule und historisch-politischer Bildung in einer "postmigrantischen" Gesellschaft mit, in der Migration nicht länger als "Ausnahmeerscheinung", sondern als konstitutiver "Bestandteil des Gesellschaftlichen" zu denken ist.¹⁴

Die Analyse erfolgt entlang dreier zentraler Imaginationen »europäisch-westlicher« Gesellschaften: erstens der wesentlich von einem Fortschrittsnarrativ geprägten eurozentrischen Idee das »Eigene« als Spitze der evolutionären Menschheitsentwicklung und als Bewertungsmaßstab für alle anderen Gesellschaften zu konzipieren; ¹⁵ zweitens der Idee des Nationalismus als Form der politischen Gemeinschaftsbildung und Ausdruck kollektiver Sinnstiftungen und Identifizierungen, die wesentlich von nationalgeschichtlichen Narrativen und Mythen geprägt sind; ¹⁶ drittens der u.a. als Legitimation für die ersten beiden Ideen dienenden Ideologie des

¹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Geschichte. Hannover 2008, S. 7. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf (Zugriff: 24.01. 2018).

¹⁴ Der Begriff "postmigrantisch" beschreibt eine Gesellschaft, die sich in einem Zustand nach der Migration befindet bzw. nach der Anerkennung der gesellschaftlichen Realität eine Einwanderungsgesellschaft zu sein. Er konzipiert Migration als konstitutiven, alltäglichen Bestandteil des Gesellschaftlichen und nicht als Ausnahmeerscheinung. Zugleich verweist er, laut Naika Foroutan, z.B. im Falle Deutschlands darauf, dass die Marke Deutschland bzw. die nationale Identität neu verhandelt wird, was mit Prozessen narrativer Neudeutungen des »Deutschseins« einhergeht. Notwendig sei daher die Entwicklung eines neuen gesellschaftlichen Leitbildes, das "das Deutsche selbstverständlich als heterogen und plural" konzipiere. (Foroutan, Naika: Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Kurzdossiers 28 (2015), S. 2. www.bpb.de/system/

files/dokument_pdf/Kurzdossier%20Integration%20in%20postmigrantischer%20Gesellschaft_2015.pdf (Zugriff: 24.01.2018)). Integration wäre einem postmigrantischen Leitbild folgend nicht mehr als Anstrengung einzelner Zugezogener zu verstehen, sondern als Prozess, der dazu dient "in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft Zugehörigkeit und Identifikation für alle Bürger zu schaffen und zwar für jene, die sich an dieses bunte Deutschland nicht gewöhnen können, ebenso wie für Neu-Bürger" (ebd., S. 5). Vgl. auch Foroutan, Naika/Karakayah, Juliane/Spielhaus, Riem: Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: dies. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. 2018, S. 9-16.

¹⁵ Vgl. u.a. Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: dies. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, S. 9-49; Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: ders. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994, 137-79; ders.: Wann gab es das Postkoloniale? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, 219-46; Shohat, Ella/Stam, Robert: Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the media. London, New York 1994.

¹⁶ Vgl. u.a. Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M. 1996; Brubaker, Rogers: Myths and Misconceptions in the study of Nationalism and Ethnicity. In: Hall, John A. (Hg.): The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism. New York 1998, S. 272-306; Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991; Geulen, Christian: Nationalismus als kulturwissenschaftliches Forschungsfeld. In: Jäger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart 2004, S. 439-57; Hobsbawm, Eric: Introduction. Inventing Traditions. In: ders./Ranger, Terence (Hg.): The Invention of Tradition. Cambridge u.a.: 1983, S. 1-14.

Rassismus als ursprünglich biologisch begründetes, heute zumeist kulturell überformtes System der Hierarchisierung und Ungleichbehandlung von Menschen.¹⁷

1.1 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung verbindet die im Rahmen der Ethnographie gewonnenen Daten und Beobachtungen mit den Themen (z.B. Imperialismus), Inhalten (z.B. das Deutsche Kaiserreich wurde in den 1880er Jahren offiziell zur Kolonialmacht) und Narrativen oder Mythen (Deutschland wurde ,erst spät' Kolonialmacht und blieb daher als solche unbedeutend), die sich im Unterricht, den Schulbüchern und dem Kerncurriculum identifizieren lassen. Ziel ist es nicht herauszustellen, dass im Geschichtsunterricht Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus und mit ihnen einhergehende Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz permanent (re)produziert werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Zentral für die Analyse ist vielmehr die Frage nach dem Wie: Auf welche Arten und Weisen werden zentrale Perspektiven und Logiken des Geschichtsunterricht in konkreten unterrichtlichen Aushandlungssituationen hervorgebracht und wie wirken sich diese auf das Nachdenken über Geschichte aus? Welche diskursiven Aushandlungspraktiken lassen sich identifizieren und wie tragen diese zu Reproduktionen, Verschiebungen, Irritationen, Anpassungen oder Umdeutungen des dominanten Narrativs in Bezug auf europäischen Kolonialismus und Imperialismus und damit einhergehender Bilder/Imaginationen vom »Eigenen« und vom »Anderen« bei?

Die Untersuchung basiert auf einer zweijährigen ethnographischen Feldforschung im Geschichtsunterricht einer 9., später 10. Klasse an einem Gymnasium im ländlichen Raum Niedersachsens. Diese Klasse habe ich zunächst zu Beginn des Schuljahres 2013/14 sechs Wochen während ihres gesamten Schulalltags begleitet und anschließend zwei Jahre ihren Geschichtsunterricht. Dabei beschränkte sich meine Interaktion mit den Akteur*innen nicht auf den Unterricht, sondern ging, indem ich mit ihnen Zeit in den Pausen und teilweise auch nach Schulschluss verbracht sowie an Klassenaktivitäten und dem Besuch außerschulischer Lernorte (u.a. Theaterbesuch, Kanutour, Wanderung,

-

¹⁷ Vgl. u.a. Arndt, Susan: Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus. München 2012; Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Berlin 1992; Hall, Stuart: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178 (1989), S. 913-21; Mecheril, Paul/Scherschel, Karin: Rassismus und "Rasse". In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 39-58; Memmi, Albert: Rassismus. Frankfurt am Main 1987; Scherschel, Karin: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld 2006.

Fahrradtour, Besuch eines Konzentrationslagers) teilgenommen habe, darüber weit hinaus.

Im Rahmen der Forschung wurden 55 Doppelstunden Geschichtsunterricht mittels teilnehmender Beobachtung begleitet und per Audioaufnahme aufgezeichnet sowie zahlreiche Interviews und informelle Gespräche mit SuS und Lehrenden geführt. Für die Analyse stütze ich mich, neben diesen Daten sowie ethnographischen Beobachtungsprotokollen und Aufzeichnungen im Feldtagebuch, auch auf das zugrundeliegende Kerncurriculum, 18 das verwendete Geschichtslehrbuch Zeit für Geschichte, 19 die anderen in Niedersachsen zugelassenen Geschichtsbücher sowie andere im Unterricht eingebrachte Arbeitsmaterialien.

Die Entscheidung als exemplarisches Fallbeispiel für die Untersuchung die Unterrichtseinheit zum Imperialismus ins Zentrum zu stellen ist das Ergebnis eines längeren Prozesses. Ein Ausgangspunkt war meine Irritation darüber, dass die Klasse beinahe ausschließlich aus »weißen«²⁰ SuS ohne eigene oder familiäre Einwanderungsgeschichte besteht (bis auf eine Ausnahme). Diese Irritation wich in der Folge einem gesteigerten Interesse daran, wie in einem solchen Setting Zugehörigkeit und Differenz ausgehandelt werden. Dies erschien mir insofern spannend und relevant, als der Großteil der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit diesen Fragen im Kontext Schule auseinandersetzen, auf die Gesellschaftsmitglieder mit Einwanderungsgeschichte, das urbane Milieu und zumeist andere Schulformen als das Gymnasium fokussieren.²¹

Zusätzlich fielen mir vor diesem Hintergrund in den ersten Wochen verschiedene Situationen in anderen Unterrichtsfächern auf: eine Diskussion über 'Ehrenmorde' im Islam im Religionsunterricht; eine längere Beschäftigung mit den »Aborigines« in Englisch; eine Gruppenarbeit in Französisch mit Plakatpräsentationen zu verschiedenen französischsprachigen Ländern; eine Beschäftigung mit Stadtentwicklung in

_

¹⁸ Niedersächsisches Kultusministerium 2008.

¹⁹ Zeit für Geschichte. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9/10. Braunschweig: Schroedel 2011.

²⁰ Bei den Bezeichnungen von Menschen und/oder Gruppen als »Schwarz« oder »weiß« handelt es sich um Konstrukte, die die Ideologie des Rassismus hervorgebracht hat. Mit dem Begriff »Schwarz« bezeichne ich alle Personen(gruppen), die aufgrund körperlicher Merkmale, die zumeist hinter dem Deckmantel der Kultur verschleiert werden, strukturellen Benachteiligungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind. Um den Konstruktionscharakter zu verdeutlichen werden beide Begriffe mit eckigen Anführungszeichen markiert. Dass es sich bei der Selbstbezeichnung als »Schwarze« Menschen um eine positive Umdeutung der rassistisch konstruierten Abwertung handelt, wird durch die Großschreibung des Begriffs zum Ausdruck gebracht.

²¹ Vgl. u.a. Große, Anton: Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit hohem Anteil von Aussiedlerschülern. Münster/New York 2015; Huxel, Katrin: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden 2014; Schiffauer, Werner u.a.: Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster 2002; Wellgraf, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012.

verschiedenen Weltregionen und zu verschiedenen Zeiten im Erdkundeunterricht. Hinzu kam im Verlauf der Forschung eine zunehmende Hellhörigkeit hinsichtlich des Umgangs der SuS mit Sprache in Bezug auf die Artikulation kultureller Unterschiede, der teils als Provokation, Herausforderung oder Test für mich als Ethnologe verstanden werden kann, aber keinesfalls allein dadurch erklärbar ist. Diese Eindrücke bildeten, zusammen mit der durch das übergeordnete Forschungsprojekt anvisierten Blickrichtung auf Praktiken der Aushandlung von Erinnerung im Geschichtsunterricht, eine erste Linse für den Blick auf das Geschehen und die erhobenen Daten. Im Mittelpunkt zunächst jedoch deren Aufbereitung (ethnographische stand Beobachtungsprotokolle, Berichte Tagebuchaufzeichnungen, und Notizen informellen Gesprächen, Interviews, Sammlungen von Unterrichts-materialien). Eine erste Analyse zielte dann vor allem darauf ab, ein komplexeres, detaillierteres und distanzierteres Bild vom Setting zu entwickeln, als dies während des laufenden Forschungsprozesses möglich war. Der Fokus lag in dieser Phase vor allem auf dem spezifischen Schulfeld, seinen Akteur*innen und ihrem Agieren, seinen allgemeinen und spezifischen Bedingungen, Regeln und Strukturen, seiner Verbindung mit anderen Feldern, seiner Verortung in Raum und Zeit etc. (vgl. Kapitel 2) und nur am Rande auf den konkreten Themen, Inhalten und Narrativen. Parallel wurde weiterhin einmal in der Woche der Geschichtsunterricht beobachtet und aufgezeichnet und im Anschluss an abgeschlossene Unterrichtseinheit jeweils zeitnah Interviews mit Geschichtslehrerin Christa Wernert und einer Reihe von SuS geführt. Auch diese Daten wurden fortlaufend aufgearbeitet und einer ersten Analyse unterzogen. Hierzu wurde auf spezialisierte Software zurückgegriffen. Dabei wurden zunächst Themen und Inhalte und die Art ihrer Aushandlung identifiziert und aus den teilnehmenden Beobachtungen und den Interviewsituationen stammende Irritationsmomente markiert. Gleichzeitig wurden die Daten einer permanenten Selbstreflexion hinsichtlich der Verstrickungen zwischen mir als Ethnographen und meinem Forschungsgegenstand bzw. dessen kooperativer, situativer und konstruierter Hervorbringung im Zusammenspiel mit den Akteur*innen im Feld unterzogen.²²

_

²² Vgl. u.a. Lemke, Claudia: Ethnographie nach der Krise der Repräsentation: Versuche in Anlehnung an Paul Rabinow und Bruno Latour. Skizzen einer Pädagogischen Anthropologie des Zeitgenössischen. Bielefeld 2011, S. 49f. Zu Distanzierungs- und Befremdungsstrategien siehe u.a. Breidenstein, Georg u.a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz 2015, S. 42-44; Hess, Sabine/Schwertl, Maria: Vom "Feld" zur "Assemblage"? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 13-37, hier 21-25.

In den ersten Monaten der Forschung wurde im Geschichtsunterricht zunächst ausführlich das Deutsche Kaiserreich, beginnend mit den Einigungskriegen behandelt. Anschließend wurden im weiteren Verlauf der 9. Klasse Imperialismus und europäischer Kolonialismus, Russland sowie die Weimarer Republik und in Klasse 10 fast ausschließlich der Nationalsozialismus und seine Folgen thematisiert. Insbesondere die Beobachtungen, die Aufbereitung der Daten und erste Analysen der Unterrichtseinheiten und Interviews zum Imperialismus sowie zu Russland warfen einige Fragen in Hinblick auf meine bereits erhöhte Aufmerksamkeit für die Aushandlung von Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit auf. Diesmal jedoch nicht mehr allgemein bezogen auf die Beobachtungen aus dem Schulalltag, sondern auf die spezifischen Aushandlungen von Imaginationen/Bildern des »Eigenen« und des »Anderen« im Geschichtsunterricht. Vor diesem Hintergrund wurden, teilweise noch während des laufenden Forschungsprozesses, v.a. aber im Anschluss an diesen, zunächst die Audiotranskriptionen der entsprechenden Unterrichtsstunden einer detaillierten Moment-für-Moment-Analyse unterzogen. Ihr Ziel war es den Ablauf greifbar und die Aushandlung der verhandelten Themen, Inhalte und Narrative über den Verlauf der Unterrichteinheit hinweg nachvollziehbar zu machen. ²³ Parallel dazu wurden die im Unterricht verwendeten Materialien, die in Niedersachsen zugelassenen Geschichtsschulbücher sowie die jeweiligen Interviews zu den Themen mit den SuS und Frau Wernert daraufhin befragt, wie sie die herausgearbeiteten Inhalte verhandeln. Bereits zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich ab, dass eine über diese Analyseschritte hinausgehende Vertiefung beider Themen (Imperialismus und Russland) in der Doktorarbeit nicht zu leisten sein wird. Insbesondere die Analyse der Interviews mit den SuS zu Imperialismus und europäischem Kolonialismus führte letztlich zu der Entscheidung, sich auf diese Unterrichtseinheit zu konzentrieren. Im Verlauf von weiteren Analyseschritten verschob sich die Aufmerksamkeit dann stärker in Richtung der übergeordneten Perspektiven und Logiken des Geschichtsunterricht sowie den unreflektierten, impliziten diskursiven Aushandlungspraktiken (z.B. ein deutlich vernehmbares "Echo"²⁴ des kolonialen Diskurses oder spezifische Sprechweisen). Ihre Herausarbeitung, Analyse und Interpretation bilden den Fokus der Untersuchung.

Zu diesem Zweck werde ich folgendermaßen vorgehen: Kapitel zwei führt in das konkrete Setting der Forschung ein. Es werden verschiedene Aspekte der Schulkultur

٠

²³ Vgl. Meyer, Christian: Diskursforschung in der linguistischen Anthropologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie. In: Angermüller, Johannes u.a. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld 2014, S. 56-69, hier 65.

²⁴ Halbwachs, Maurice: The collective memory. New York 1980, S. 45.

der Wilhelm-Raabe-Schule beleuchtet, die von Relevanz für den Geschichtsunterricht sind: erstens die Verortung des Gymnasiums im lokalen Raum und damit einhergehende Rückwirkungen auf die Zusammensetzung der Akteur*innen sowie die fachlichen Schwerpunktsetzungen; zweitens das Schulprogramm und Lernkonzept der Schule mit den Eckpfeilern kooperatives Lernen und Doppelstundenprinzip; drittens die im Feld agierenden Akteur*innen, mit einem Schwerpunkt auf den an der geschichtsunterrichtlichen Aushandlung beteiligten SuS, der Lehrerin sowie dem Ethnographen und den sich durch die konkrete Situation der Feldforschung ergebenden Positionierungsdynamiken und Situationsveränderungen.

Kapitel drei und vier rücken die Unterrichtspraxis im beobachteten Geschichtsunterricht, anhand der Unterrichtseinheit zum Imperialismus, ins Zentrum. Im ersten der beiden Kapitel wird die Einbettung des Themas in eine eurozentrische und nationale Perspektive behandelt. Zunächst wird schlaglichtartig das der Arbeit zugrunde liegende theoretische Verständnis von Eurozentrismus und Nationalismus dargelegt (vgl. 3.1). Anschließend werden mit dem Kerncurriculum das zentrale politische Dokument für den Geschichtsunterricht betrachtet (vgl. 3.1.2) sowie mit den Schulbüchern, die zentralen inhaltlichen Übersetzungen der politischen Vorgaben bzw. dessen was zu einem gegebenen Zeitpunkt als erinnerungswürdiges und gesellschaftlich anerkanntes Wissen angesehen wird (vgl. 3.1.2).

Die folgende Analyse des konkreten Unterrichtsgeschehens fokussiert zunächst die zugrundeliegenden Perspektiven und Logiken. Ausgangspunkt ist eine Schilderung, wie der Imperialismus im Unterricht als eine eigenständige Phase des europäischen Kolonialismus konzipiert wird (vgl. 3.2.1). Anschließend wird untersucht, wie es im Verlauf der Auseinandersetzung zu einem Verschwimmen von Motiven und Rechtfertigungsargumenten kommt (vgl. 3.2.2). Das Unterkapitel abschließend wird anhand eines Interviewausschnitts aus einem Interview mit Carlotta, Leonie und Sira analysiert, wie Kolonisierung von den SuS als 'zwangsläufig' oder 'natürlich' konzipiert wird (vgl. 3.2.3).

Im Unterkapitel 3.3 wird, basierend auf dem eingangs zitierten Interview mit Max, Pascal, Oliver und Samuel, die Relativierung der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht und ein in Beziehung setzen zu anderen Kolonialmächten, insbesondere Großbritannien, untersucht (vgl. 3.3.1). Anschließend wird anhand der Aussagen der vier Schüler die Bedeutung kausaler Zusammenhänge und der Zentralität des Nationalsozialismus für den Geschichtsunterricht thematisiert (vgl. 3.3.2).

In Kapitel vier liegt der Fokus auf den diskursiven Aushandlungspraktiken. Diskutiert werden die Arbeitsphasen mit denen Frau Wernert über die gängige Rahmenerzählung hinausgeht. Im Anschluss an eine Darlegung des zugrundeliegenden Verständnisses von kolonialem Diskurs und Rassismus (vgl. 4.1) wird untersucht, wie sich im Unterricht anhand einer Gruppenarbeit zu Reklamebildern des frühen 20. Jahrhundert und einem Lehrerinnenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen mit in dieser Zeit dominanten »Rassevorstellungen« auseinandergesetzt wird (vgl. 4.2). Gegenstand der folgenden Unterkapitel ist die Beschäftigung mit der deutschen Kolonialherrschaft im sogenannten 'Deutsch-Südwestafrika', dem heutigen Namibia. Anhand einer Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen eines ikonographischen Fotos im Zusammenhang mit dem Vernichtungskrieg gegen die Herero, werden in Kapitel 4.3 ethnographische Verstrickungen, der Umgang mit rassistischen Sprechweisen und die Wirkmächtigkeit von Bildern reflektiert. Anschließend stehen die Auseinandersetzung mit der vorkolonialen Geschichte bzw. der Situation zum Zeitpunkt Kolonialisierung sowie der Vernichtungskrieg gegen Herero und Nama im Mittelpunkt (vgl. 4.4). Das Unterkapitel 4.5 bespricht schließlich Gegenwartsbezüge anhand der im Unterricht diskutierten Frage, ob sowas wie der Völkermord an den Herero und Nama heute noch passieren könnte sowie der Entschädigungsdebatte.

1.2 Wissenschaftliche Verortung

Die Verbindung von Diskursanalyse und ethnographischer Vorgehensweise ermöglicht eine grundlegend andere Herangehensweise an die Untersuchung von Enkulturationsprozessen in Schule und Geschichtsunterricht, als sie in den meisten geschichtsdidaktischen, geschichts- oder erziehungswissenschaftlichen Arbeiten gewählt wird. Bezogen auf den Geschichtsunterricht liegen zwar zahlreiche schulbuchbezogene Forschungen zu bestimmten Inhalten²⁵ und zur gesellschaftlichen Funktion von Schulbüchern und Kerncurricula vor,²⁶ gleichzeitig mangelt es "sowohl an empirischem Wissen über Wirkungsmechanismen des Schulbuchs als auch über die Transformation des Wissens vom Schulbuch zum Schüler".²⁷ Mittels Schulbuchanalyse wird die Darstellung bestimmter Themen, bspw. Nationalsozialismus, Kalter Krieg, Migration,

_

²⁵ Für einen Überblick siehe u.a. Fuchs, Eckhard: Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung 64/1 (2011), S. 7-22; Lässig, Simone: Repräsentationen des "Gegenwärtigen" im deutschen Schulbuch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62/1-3 (2011), S. 46-54.

²⁶ Vgl. u.a. Apple, Michael W.: Ideology and Curriculum, 3. Aufl. New York 2004; Schissler, Hanna/Soysal, Yasemin N.: The nation, Europe, and the world. Textbooks and curricula in transition. New York 2004.

²⁷ Fuchs 2011, S. 8.

oder auch Kolonialismus analysiert.²⁸ Zudem beschäftigen sich zahlreiche Studien, mit der Relevanz des Geschichtsunterrichts und des Schulbuchs für die Produktion nationaler Identifizierungen und Nationalismus.²⁹

Neben diesen direkt an den Schulbuchinhalten orientierten Arbeiten, existieren einige schulethnographische Untersuchungen, von denen sich allerdings wiederum nur wenige mit den Inhalten des Unterrichts, den vermittelten Narrativen und ihrer gesellschaftlichen Funktion auseinandersetzen. Vielmehr stehen spezifische Bereiche oder Aspekte von Schule und Unterricht im Mittelpunkt der Untersuchungen, bspw. das Lernverhalten der SuS³⁰ oder dessen Bewertungen,³¹ Genderfragen,³² Körperpraktiken,³³ Emotionen,³⁴ gesellschaftliche Ausschlüsse,³⁵ Schulkultur³⁶ oder die Rolle von Technik (wie Smartboards, Tabletts etc.).³⁷

²⁸ Vgl. u.a. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin 2015. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 <a href="https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 <a href="https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 <a href="https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 <a href="https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228 <a href="https://repository.gei.de/bitstream/h

²⁹ Vgl. u.a. Bentrovato, Denise: Narrating and teaching the nation. The politics of education in pre-and post-genocide Rwanda. Göttingen 2015; Mehrere Studien sind enthalten in: Williams, James H. (Hg.): (Re)constructing memory. Textbooks, identity, nation, and state. Rotterdam/Boston/Taipei 2014; Zajda, Joseph u.a. (Hg.): Globalisation and historiography of national leaders. Symbolic representations in school textbooks. Dodrecht 2017.

³⁰ Vgl. u.a. Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden 2006.

³¹ Vgl. u.a. Breidenstein, Georg u.a.: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule. Wiesbaden 2011.

³² Vgl. u.a. Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005; ders.: Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden 2009; Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München 2004; Jäckle, Monika u.a.: Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016; Tervooren, Anja: Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim 2006.

³³ Vgl. u.a. Langer, Antje: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld 2008.

³⁴ Vgl. u.a. Krieg, Lisa Jenny: "Who wants to be sad over and over again?" Emotion ideologies in contemporary German education about the Holocaust. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society. 7/2 (2015), S. 110-128.

³⁵ Vgl. u.a. Wellgraf 2012.

³⁶ Vgl. u.a. Keßler, Catharina: Doing school. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung. Wiesbaden 2017; Richter, Anja: Inszenierte Bildung. Historische Festreden als Spiegel protestantischer Schulkultur. Leipzig 2013.

³⁷ Vgl. u.a. Bastian, Jasmin: Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und –perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden 2017; Bock, Annekatrin/Niehaus, Inga/Tribukait, Maren:

In Bezug auf den Geschichtsunterricht liegen wiederum eine Reihe von empirischen Arbeiten vor, die sich aus eher didaktischer Perspektive mit dem Lehren und Lernen von Geschichte und zentralen Konzepten der Geschichtsdidaktik, wie Geschichtsbewusstsein oder historischem Denken auseinandersetzen. 38 Arbeiten die eine diskursanalytische Perspektive auf die auszuhandelnden Inhalte, Narrative und Mythen mit ethnographischen Methoden verbinden, beschränken sich auf wenige Ausnahmen.³⁹ Einige Veröffentlichungen sind aus dem Forschungsprojekt "Memory Practices" hervorgegangen, in dessen Rahmen auch diese Dissertationsschrift entstanden ist. 40 Dies gilt ebenso für Studien, die über einen substantiellen Zeitraum und über verschiedene Unterrichtseinheiten hinweg die Aushandlungsprozesse Geschichtsunterricht beobachten, aber nicht die verhandelten Inhalte ins Zentrum stellen.⁴¹ Eine längerfristig angelegte Forschung erscheint sinnvoll, um bspw. kausale Brücken, die zwischen verschiedenen Themen im Unterricht hergestellt werden, zentrale Logiken, die dem Geschichtsunterricht zugrunde liegen, und ihre Auswirkungen auf die Aushandlung oder auch bestimmte wiederkehrende Methoden und Aushandlungspraktiken betrachten zu können. Diese Lücke versucht die vorliegende Arbeit ein stückweit zu schließen.

Abschlussbericht. Verwendung elektronischer Bildungsmedieninhalte in Braunschweiger Notebook-Klassen. Braunschweig 2015. http://repository.gei.de/handle/11428/130 (Zugriff: 30.01.2018); Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main 2007.

³⁸ Vgl. exemplarisch für einen Überblick über die geschichtsdidaktische Forschung in Deutschland seit 1945: Bracke, Sebastian u.a.: History Education Research in Germany, Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. In: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching History Education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach/Ts 2014, S. 9-55.

³⁹ Vgl. Hollstein, Oliver u.a.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht – Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt a.M. 2002; Meseth, Wolfang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf: Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: dies. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a.M. 2004, S. 95-146; Oeser, Alexandra: Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne: Interprétations, appropriations et usages de l'historie. Paris

⁴⁰ Vgl. Ahlrichs, Johanna u.a.: Memory practices in the classroom. On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories. Journal of Educational Media, Memory and Society, 7/2 (2015), S. 89-109; Macgilchrist, Felicitas: Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, Susann u.a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden 2015, S. 193-209; Macgilchrist, Felicitas u.a.: Memory practices and colonial discourse: On text trajectories and lines of flight. Critical Discourse Studies 14/4 (2017), S. 341-61; Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um "Afrika" bei der Schulbuchentwicklung. In: Aßner, Manuel u.a. (Hg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt a.M. 2012, S. 195-208.

⁴¹ Vgl. Ahlrichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas: Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von 'Geschichte'. Zeitschrift für interpretative Schul-Unterrichtsforschung, 6 (2017), S. 14-27; Ahlrichs, Johanna: Die Darstellung von Ungleichheit. Geschichtsunterricht und die Relevanz des Beiläufigen. Dissertationsschrift Mainz 2017 (bisher unveröffentlicht).

1.3 Theoretisch-Analytischer Rahmen

"Kritik heißt nicht, dass man lediglich sagt, die Dinge seien nicht gut so, wie sie sind. Kritik heißt auf herauszufinden. welchen Erkenntnissen. Gewohnheiten und erworbenen, aber reflektierten Denkweisen die akzeptierte Praxis beruht. [...]. Kritik ist der Versuch, dieses Denken aufzustöbern und zu verändern. Sie zeigt, dass die Dinge nicht so selbstverständlich sind, wie man meint, damit sie nicht mehr so selbstverständlich hingenommen werden."42 (Michel Foucault)

Um nicht bei einer Kritik an Schule und Geschichtsunterricht stehen zu bleiben, die sich auf die Feststellung beschränkt, dass diese in ihrer jetzigen Form zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse entlang eurozentrischer, nationaler und ethnischer sowie rassistischer Zuschreibungen beitragen, gilt es im Sinne des Zitats Foucaults die nicht reflektierten Denk- und Handlungsweisen der akzeptierten Praxis aufzustöbern. Zu diesem Zweck verbindet die Untersuchung die ethnographische Analyse des konkreten, beforschten Feldes, mit den in ihm agierenden Akteur*innen samt ihrer Positionierungen, Beziehungen und Praktiken sowie der im Rahmen der Forschung erhobenen Daten, mit einem diskursanalytischen Blick auf diesen Korpus. Im Fokus stehen nicht die Akteur*innen sondern ihr Umgang mit den Inhalten und im Verlauf von Aushandlungs- und Aneignungsprozessen. Narrativen kulturwissenschaftlichen Grundfragen nach der Konstruktion von Gemeinschaft, ihrer historischen Bedingtheit sowie den Wechselwirkungen zwischen individuellen Handlungen und System, wird verknüpft mit der diskursanalytischen Frage nach den kommunikativen Praktiken, durch die Subjektpositionen, gesellschaftliche Ordnungen und Sinn erst erzeugt werden. 43 In diesem Sinne kann die Arbeit als ethnographische Diskursanalyse beschrieben werden.⁴⁴

Ethnographie. Opladen 2012, S. 169-184.

Kerstin: Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher

 ⁴² Michel Foucault zitiert nach Bröckling, Ulrich: Nachwort. »Nichts ist politisch, alles ist politisierbar« - Michel Foucault und das Problem des Regierens. In: Foucault, Michel: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin 2010, S. 403-439, hier S. 433.
 ⁴³ Vgl. Angermüller, Johannes: Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: ders. u.a. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld 2014, S. 16-36, hier 18f.
 ⁴⁴ Vgl. u.a. Langer 2008; Macgilchrist 2015, S. 193-209; Macgilchrist, Felicitas/van Hout, Tom: Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 12/1, Art. 18 (2011). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1600 (Zugriff: 24.01.2018); Ott, Marion: Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz 2011; Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein,

Aus der Vielzahl theoretisch-analytischer Anschlussmöglichkeiten die sich für eine derart motivierte Untersuchung anbieten, wähle ich vier praxistheoretische Ansätze aus, die die Linsen für die Analyse bilden und zugleich mein Verständnis der zentralen analytischen Begriffe darlegen, mit denen ich in der Untersuchung arbeite: (i) Pierre Bourdieus Kultursoziologie mit den Grundbegriffen Feld, Kapitalien und Habitus;⁴⁵ (ii) Judith Butlers Verständnis von Subjektivierung als Ergebnis performativer diskursiver Praktiken;⁴⁶ (iii) Michel Foucaults Überlegungen zu Techniken des (Selbst-)Regierens, die er mit dem Begriff der Gouvernementalität zu fassen versucht;⁴⁷ (iv) Charles Taylors Analyse "moderner" »europäisch-westlicher« Gesellschaften als Ausdruck spezifischer moralischer Ordnungen ("modern social imaginaries"), die eine Art Hintergrundwissen hervorbringen.⁴⁸

Ziel ist es anhand der vier Ansätze aufzuzeigen, wie sie zusammengedacht einen Teil der diversen Dimensionen, Ebenen, Bereiche abbilden können, die die Analyse zu fassen versucht. Da es mir nicht darum geht ein komplexes, theoretisches Programm zu entwerfen, werde ich zu diesem Zweck lediglich einige Schlaglichter auf die zentralen Aspekte der gewählten Ansätze werfen und stattdessen Verbindungen und Differenzen zwischen ihnen in den Mittelpunkt stellen. Darüber hinaus werden weitere theoretische Aspekte an den Stellen verhandelt, an denen sie relevant werden: Eurozentrismus und Nationalismus in der Einleitung zu Kapitel 3; kolonialer Diskurs und Rassismus in der Einleitung zu Kapitel 4.

Praxistheoretische Ansätze eint, dass sie dem Dualismus von individuellen Handlungen und System einen Fokus auf die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen

-

⁴⁵ Vgl. Bourdieu 2012; Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D.: Reflexive Anthropologie, 3. Aufl. Frankfurt a.M. 2013.

⁴⁶ Vgl. Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M. 2001; dies.: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M. 2006.

⁴⁷ Vgl. Foucault 1977; Foucault 2010.

⁴⁸ Vgl. Taylor, Charles: Modern Social Imaginaries. Durham 2004; Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M. 2009.

Mit dem Begriff "modern" beschreibt Taylor den Übergang westlich geprägter Gesellschaften in eine neue Form gesellschaftlicher Ordnung. Dies kann zugleich als ein Versuch gewertet werden, die Auseinandersetzung für die Vorstellung multipler Modernitäten zu öffnen (vgl. Adams, Suzi u.a.: Social Imaginaries in Debate. In: Social Imaginaries 1/1 (2015), S. 15-52, hier 24). Den Ausgangspunkt für den von ihm skizzierten Übergang verortet er in einer Veränderung der moralischen Ordnung auf dem theoretischen Fundament Hugo Grotius und John Lockes. Anhand von drei exemplarischen Formen sozialer Selbstdeutung – Ökonomie, Öffentlichkeit und den Praktiken der Selbstregierung – untersucht er, auf welche Arten und Weisen diese das soziale Vorstellungsschemata der "modernen" moralischen Ordnung durchdrungen und transformiert haben, um Wechselverhältnisse zwischen ihnen aufzuzeigen (vgl. Taylor 2009, S. 275-364).

entgegenstellen.⁴⁹ Dabei richtet sich ihr Interesse auf die unreflektierten Dimensionen von Praxis, wie sie im Zitat von Foucault angesprochen werden. Sie wählen damit einen grundsätzlich entgegengesetzten Ansatz zum Verständnis intentional agierender Akteur*innen in klassischen Handlungstheorien.⁵⁰ Eine wesentliche Bedeutung kommt in der Praxistheorie dem Körper als eine Art "Gedächtnisstütze" zu.⁵¹ Darüber hinaus sind praxistheoretische Ansätze durch eine Dezentrierung des Subjekts und die Verlagerung des Fokus auf das Tun geprägt. Subjektpositionen bilden sich durch den Vollzug von Praktiken, durch ein "doing subject" heraus.⁵² Den gewählten Ansätzen ist zudem gemeinsam, dass sie Subjektkulturen als historisch und lokal bedingt konzipieren. Darüber hinaus verbindet sie ein Interesse an gesellschaftlichen Machtverhältnissen.⁵³

Der entscheidende Unterschied zwischen den hier gewählten Ansätzen besteht in unterschiedlichen praxistheoretischen Zugängen. Bei Bourdieu stehen weiterhin der Mensch mit seinem spezifischen Habitus sowie seiner Kapitalienausstattung und seine Einbettung in Lebensstile und Felder im Mittelpunkt. Bei Taylor bildet die moralische Ordnung "moderner" »europäisch-westlicher« Gesellschaften mit den ihr zugrundeliegenden Theorien/Ideen den Ausgangspunkt. Von hier aus wird untersucht, wie sie sich, vermittelt über Geschichten, Legenden, Mythen, als eine Art gesellschaftliches Hintergrundwissen in die Körper der Akteur*innen und ihre Praktiken einschreibt, mit ihnen in Wechselbeziehungen steht und eine imaginäre gesellschaftliche Ordnung hervorbringt. Taylors Konzeption bildet in gewisser Weise das philosophischideengeschichtliche Äquivalent zu dem, was Bourdieu mit dem Habituskonzept als soziale Dimension des Gesellschaftlichen beschreibt. Dabei liegt sein Interesse, ebenso wie bei Foucault und Butler auf dem Diskurs, der die moralische Ordnung hervorbringt bzw. diese im Vergleich zu vorherigen Gesellschaftsformen verändert hat.⁵⁴ Anders als

⁴⁹ Vgl. für einen Überblick über praxistheoretische Entwicklungen u.a. Ortner, Sherry B.: Theory in Anthropology since the Sixties. In: Comparative Studies in Society and History 26/1 (1984), S. 126-166; Reckwitz, Andreas: Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing. In: European Journal of Social Theory 5/2 (2002), S. 243-263.

⁵⁰ Vgl. Bourdieu/Wacquant 2013, S. 152f.; Moebius, Stephan: Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: ders./Reckwitz, Andreas (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013, S. 58-74, hier 59f.; Reckwitz 2002, S. 244f.

⁵¹ Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Frankfurt a.M. 1993, S. 126.

⁵² Reckwitz, Andreas: Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In: Šuber, Daniel/Schäfer, Hilmar/Prinz, Sophia (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz 2011, S. 41-61, hier S. 43.
⁵³ Ebd.

Taylor selbst spricht von Theorie/Idee und nicht von Diskurs. Einer Zuordnung zu poststrukturalistischen Konzeptionen, die er mehrfach als nihilistisch, subjektivistisch und relativistisch kritisiert hat, würde er sich vermutlich verwehren (vgl. Howart, David R.: Poststructuralism and After. Structure, Subjectivity and Power. New York 2014, S. 65f.).

deren Überlegungen, die als posthumanistisch beschrieben werden können, indem sie sich damit auseinandersetzen, wie gesellschaftliche Ordnungen überhaupt erst diskursiv erzeugt werden, geht es Taylor darum, wie diese als Hintergrundwissen die Praktiken der Akteur*innen formen und beeinflussen.⁵⁵

Die unterschiedlichen Zugänge bedingen unterschiedliche Konzeptionen des Verhältnisses zwischen Subjekt und Wissen. Die Habitusanalyse zielt auf die soziale Dimension der (Re)produktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten ab und fragt nach der Inkorporierung von Wissen, das das Agieren des Subjekts innerhalb von Lebensstilen und Feldern reguliert. Die Subjektivierungsanalysen Foucaults und Butlers fokussieren hingegen, wie auch Taylors Analyse des gesellschaftlich Imaginären, das diskursivierte Wissen, das "die Eigenschaften des normalen oder erwünschten Subjekts definiert, klassifiziert und abgrenzt". Zugleich wird ein unterschiedliches Verständnis von Veränderungsmöglichkeiten und Widerstand sichtbar. Während die Habitusanalyse dazu neigt, eine Überdeterminiertheit des Subjekts durch die vorgefundenen Bedingungen und eine Routinisiertheit der Praktiken zu unterstellen, hebt insbesondere Butlers Konzeption von Subjektivierung als performativer Prozess die Unstetigkeit von Praktiken und Subjekten hervor.

Bourdieus Kultursoziologie mit ihren Grundbegriffen Habitus, Feld/Lebensstil und Kapital besitzt eine hohe Anschlussfähigkeit für die Kulturanthropologie und stellt nicht ohne Grund eines ihrer analytischen Schlüsselkonzepte dar. Mit seinem Habituskonzept versucht Bourdieu das Zusammenspiel zwischen der Reproduktion kultureller Praxismuster und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu fassen. Habitus definiert er:

"als System der organischen und mentalen Dispositionen und der unbewußten Denk-Wahrnehmungs- und Handlungsschemata [das] die Erzeugung all jener Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen [bedingt], die der so wohlbegründeten Illusion als Schöpfung von unvorhersehbarer Neuartigkeit und spontaner Improvisation erscheinen,

⁵⁸ Vgl. Reckwitz, Andreas: Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld 2004, S. 40-54, hier 41.

⁵⁵ Posthumanistisch meint nicht menschliche Akteur*innen zu verleumden, sondern ihre Subjektivität als durch diskursive Praktiken konstituiert und artikuliert sowie notwendig umkämpft zu verstehen (vgl. Wolfe, Cary: What is Posthumanism? Minneapolis 2010, S. 16).

⁵⁶ Vgl. Reckwitz 2011, S. 49.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁹ Vgl. Bonz, Jochen/Wietschorke, Jens: Habitus und Kultur: Das Habituskonzept in den empirischen Kulturwissenschaften. Ethnologie – Volkskunde – Cultural Studies. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2013, S. 285-306, hier 290.
⁶⁰ Ebd. S. 291.

wenngleich sie beobachtbaren Regelmäßigkeiten entsprechen; er selbst nämlich wurde durch und innerhalb von Bedingungen erzeugt, die durch eben diese Regelmäßigkeiten bestimmt sind."⁶¹

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Habitus ist das vor allem durch die familiäre Sozialisation inkorporierte Wissen, das in der Schule überarbeitet und systematisiert wird und die Kategorien für alle weiteren Konstruktions- und Identifizierungsprozesse bereitstellt.⁶² Wesentlich für die Bildung des Habitus ist bei Bourdieu die familiäre Ausstattung mit verschiedenen Kapitalformen, die über die Position der Akteur*innen im sozialen Gefüge und im spezifischen Feld bestimmen. Bourdieu unterscheidet in einem ersten Schritt drei spezifische Kapitalformen. Erstens, ökonomisches Kapital als Vermögensbestand bzw. materieller Reichtum. Zweitens, kulturelles Kapital, das in drei Formen vorliegt: inkorporiertem Kapital durch z.B. Bildung, Erziehung und Wissen; objektiviertem Kapital in Form von kulturellen Gütern; institutionalisiertem Kapital in Form von Bildungstiteln. Drittens, soziales Kapital, das darauf verweist, dass Macht, Status und Karrieren nicht ausschließlich auf individuellen Leistungen beruhen, sondern wesentlich auch vom Netz sozialer Beziehungen abhängig sind. Zusätzlich benennt er mit dem symbolischen Kapital eine weitere, übergeordnete Kategorie, die als Ausdruck sozialer Anerkennung und sozialem Prestige, den anderen Kapitalien gesellschaftliche Legitimität und Macht verleiht.⁶³

Diese Konzeption bindet Bourdieu in die Analyse des Doppels Lebensstil und Felder ein. Seinen in "Die feinen Unterschiede" formulierten Überlegungen folgend, ist der jeweilige milieuspezifische Habitus, z.B. einer sozialen Klasse, mit einem spezifischen Lebensstil verbunden, der mit konkreten Geschmacksausprägungen einhergeht und sich durch Distinktion zu anderen, meist sozial schlechter gestellten Personen, Gruppen und Klassen auszeichnet. Referenzpunkt ist dabei der Lebensstil der herrschenden Klasse.⁶⁴ Zugleich sind die Akteur*innen mit ihrem spezifischen Habitus und damit verbundenen Lebensstilen in soziale Felder eingebunden, bspw. dem Schulfeld. Feld wird dabei verstanden "als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen

⁶¹ Bourdieu Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1970, S. 40.

⁶² Vgl. Kalthoff, Herbert: Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung. In: Šuber, Daniel/Schäfer, Hilmar/Prinz, Sophia (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz 2011, S. 107-131, hier 111f.

⁶³ Vgl. Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): »Soziale Ungleichheiten«. Göttingen 1983, S. 183-198; Hillebrandt, Frank: Praxistheorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden 2009, S. 369-394, hier 380-383; Kumoll, Karsten: From the native's point of view? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu. Bielefeld 2005, S. 55-57.

⁶⁴ Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 10. Aufl. Frankfurt a.M. 1998,

Positionen", in dem die Beteiligten über "verschiedene Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet", verfügen. Das Feld lässt sich mit einem Spiel vergleichen, das durch spezifische Spielregeln gekennzeichnet ist, mit denen sich die Spieler*innen ebenso identifizieren müssen, wie mit dem Ziel oder den Interessen des Handelns bzw. dem Sinn des Spiels ("illusio"), z.B. dem Erwerb von Bildungsabschlüssen oder guten Noten in der Schule. Dabei ist die Struktur des Feldes von den Machtverhältnissen zwischen den Akteur*innen bestimmt. Je nach Position kann dies zum eigenen Vorteil genutzt werden, aber auch Widerstand und Protest hervorrufen.

Bourdieus Überlegungen zu Habitus, Kapitalien und Feldern dienen mir vor allem dazu, das spezifische Feld mit seinen Akteur*innen, den Regeln, Praktiken, Strukturen, Räumlichkeiten und Zielen, die den Rahmen für die beobachteten und zu analysierenden Aushandlungspraktiken bilden, greifbar zu machen (vgl. Kapitel 2). Zugleich ermöglichen sie es, die durch den Habitus geprägten Weltsichten der Akteur*innen, die in unterrichtsbezogenen Aushandlungssituationen zum Tragen kommen, in die Überlegungen einzubeziehen (z.B. im Zusammenhang mit rassistischen **Imperialismus** und kolonialem Diskurs über keine eigenen Diskriminierungserfahrungen zu verfügen, was eine Alterität und Beschränkungen des Vorstellungsvermögens hervorbringt, was es heißt, rassistisch diskriminiert zu werden). Darüber hinaus unterstreicht ein Bezug auf das Habituskonzept die Bedeutung der familiären und schulischen Sozialisation, als einen Teilaspekt der Enkulturation, für das Agieren der Akteur*innen im Feld. Es stellt jedoch nicht den alleinigen Erzeugungsmodus gesellschaftlicher Ordnung dar, da Bourdieu entgeht, dass die gesellschaftlichen Wirklichkeiten und Subjektivitäten durch kommunikative diskursive Praktiken nicht einfach abgebildet, sondern erst konstituiert werden.

Vor diesem Hintergrund bietet sich für die Analyse eine Verbindung mit den praxistheoretischen Konzeptionen Foucaults und Butlers an, die den Zusammenhang zwischen Diskurs, diskursiven Praktiken und Subjektkonstituierung beleuchten. Grundlegend für eine solche Einbettung ist ein Verständnis von Diskurs als performativ. Dieser reflektiert nicht die gesellschaftlichen Wirklichkeiten, Subjektivitäten und Identifizierungen, sondern konstituiert sie mittels diskursiver Praktiken und als

_

⁶⁵ Bourdieu/Wacquant 2013, S. 127.

⁶⁶ Vgl. ebd. S. 148f.; Hillebrandt 2009, S. 382.

⁶⁷ Vgl. Bourdieu/Wacquant 2013, S. 127.

Ausdruck von Macht-Wissens-Komplexen.⁶⁸ Diskursanalyse untersucht vor diesem Hintergrund die "kommunikative Dimension der Vergesellschaftung" mit einem Fokus auf Wahrheitsproduktionen in institutionellem Kontext.⁶⁹

Wesentlich für den Diskurs ist die Herstellung von Differenz. Diese kann mit Stuart Hall, einer anthropologischen Erklärung folgend, als "die Basis der symbolischen Ordnung, die wir Kultur nennen" mit ihren Bedeutungen, Grenzziehungen, Identifizierungen, Sprechweise verstanden werden. Eine wesentliche Rolle kommt hierbei dem »Anderen« als Gegenüber des »Eigenen« zu. 70 Kulturelle Differenz ist dabei in Anlehnung an Homi K. Bhabha nicht als Ausdruck der Grenze zwischen als homogen und dauerhaft imaginierten Gruppen innerhalb einer Gesellschaft zu verstehen, z.B. die mit Einwanderungsgeschichte und die ohne. Diese Vorstellung, die seiner Ansicht nach im Begriff der kulturellen Diversität zum Ausdruck kommt, kritisiert er scharf:

"Von kultureller Diversität zu sprechen beinhaltet die Anerkennung vorgegebener kultureller Inhalte und Bräuche […]. Ferner repräsentiert die Rede von der kulturellen Diversität eine radikale Rhetorik der Trennung von Kulturen, die als Totalität gesehen werden und so, nicht besudelt von der Intertextualität ihrer historischen Orte, in der Sicherheit der Utopie einer mythischen Erinnerung an eine einzigartige kollektive Identität ihr Leben fristen."⁷¹

Mit dem Begriff der kulturellen Differenz versucht Bhabha hingegen den permanenten Prozess des Hervorbringens neuer Bedeutungen und Inhalte bzw. des Kulturwandels zu fassen, der in einem "Dritten Raum" von Menschen mit unterschiedlichem Wissen, Macht und kulturellen Hintergrund performativ und dynamisch ausgehandelt wird. ⁷² Differenz und ihre Aushandlung sind maßgeblich bestimmt durch sogenannte Macht-Wissen-Komplexe, als Ausdruck des Wechselverhältnisses zwischen Diskurs und gesellschaftlichen Machtstrukturen. Macht ist dabei nicht als etwas zu verstehen, dass jemand innehat, sondern "als ein vielschichtiges, multidimensionales Kräfteverhältnis mit einer Pluralität von Manövern, Techniken, Verfahrensweisen und Taktiken", das

⁶⁸ Vgl. u.a. Angermüller 2014, S. 18; Eggmann, Sabine: Diskursanalyse. Möglichkeiten für eine volkskundlich-ethnologische Kulturwissenschaft. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 55-77, hier 75; Macgilchrist, Felicitas 2015, S. 195.

⁶⁹ Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke: Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Zur Einführung. In: dies. (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 7-21, hier S. 8f.

⁷⁰ Vgl. Hall, Stuart: Das Spektakel des →Anderen<. In: Kioviso, Juha & Merkens, Andreas (Hg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004a, S. 108-166.

⁷¹ Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000, S. 52.

⁷² Vgl. ebd. S. 55-58; Bonz, Jochen/Struve, Karen: Homi K. Bhabha. Auf der Innenseite kultureller Differenz: "in the middle of differences". In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden 2006, S. 140-153.

sämtliche soziale Beziehungen formt.⁷³ Zugleich sind Machtbeziehungen "intentional, insofern sie vielschichtige Felder von Strategien und Kalkülen, von Plänen, Bestrebungen und Zielsetzungen bilden". ⁷⁴ Macht und Wissen sind diesem Verständnis folgend ineinander verstrickt, insofern die eine nicht ohne das andere existieren kann. ⁷⁵ Macht kann folglich als ein Ringen um Hegemonie beschrieben werden, wobei diese nicht auf Zwang oder Indoktrination, sondern auf der Produktion von Konsens beruhend verstanden wird. Schulen kommt in diesem Prozess insofern eine besondere Funktion zu, als sie in Anlehnung an Oliver Marcharts Analyse zu Medien, als "Konsensmanufakturen" bezeichnet werden können, die "konsensuale Imagination" und "common sense" erzeugen.⁷⁶ Hegemonie in diesem Sinne verstanden umfasst mit Raymond Williams, ein komplexes, immer als prozesshaft zu verstehendes Set von Praktiken und Erfahrungen, die sich auf die gesamte Art des Lebens, unseren Sinnen, unserer Selbstwahrnehmung, wie auch der Wahrnehmung der Welt beziehen: "It is a realized complex of experiences, relationships, and activities, with specific and changing pressures and limits."⁷⁷ Laclau und Mouffee verstehen Hegemonie in einem noch weiter gefassten Sinn, als den permanenten diskursiven Aushandlungsprozess, durch den diese überhaupt erst hervorgebracht wird, und betonen ihre Unstetigkeit, Uneindeutigkeit und Umkämpftheit.⁷⁸ Aus Perspektive der historischen Anthropologie lässt sich mit Jean und John Comaroff gegenüber dieser Sichtweise einwenden, dass sie nicht erklären kann, weshalb es dennoch eine Reihe dominanter Imaginationen in Bezug auf Gesellschaft und Welt gibt die, wie Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus, über einen langen Zeitraum weitestgehend stabil sind. 79 Andererseits unterliegen auch diese Imaginationen, wie sich im Verlauf der Analyse zeigen wird, permanent kleineren Verschiebungen und Umdeutungen und sind geprägt durch Widersprüche und Ambivalenzen, die ihr Fundament zwar nicht zum Einsturz bringen, aber mit Anpassungen, Überarbeitungen und Renovierungen einhergehen.

_

⁷³ Kneer, Georg: Die Analytik der Macht bei Foucault. In: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: 2012, S.265-283, hier S.268.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. Angermüller 2014, S. 23.

⁷⁶ Marchart, Oliver: Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies. In: Medienheft Dossier 19 (2003), S. 7-14, hier 13.

⁷⁷ Williams, Raymond: Marxism and Literature. Oxford 1977, S. 112.

⁷⁸ Vgl. Posselt, Gerald: Grundlinien einer Debatte – Einführung zur deutschen Ausgabe. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien 2013, S. VII-XVI, hier XV.

⁷⁹ Vgl. Comaroff, Jean/Comaroff, John: Introduction to "Of revelation and Revolution". In: Moore, Henrietta L./Sanders, Todd (Hg.): Anthropology in Theory, 2. Aufl. Chichester/Malden/Oxford 2014, S. 308-321.

Macht ist im Sinne des hier skizzierten Hegemonieverständnisses nicht nur negativ als eine Kraft zu verstehen, die "von außen Druck auf das Subjekt ausübt", ⁸⁰ sondern als produktiv: "Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion."⁸¹ Macht ist folglich auch das, "was dem Subjekt erst seine schiere Daseinsberechtigung und die Richtung seines Begehrens gibt"⁸² In diesem Sinne ist der Begriff der Subjektivierung bei Foucault und Butler als gleichzeitiger "Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht" und der Subjektwerdung zu fassen.⁸³

Butler erweitert diese Konzeption von Subjektivierung, indem sie sie mit Louis Althussers Verständnis von Interpellation verbindet und um die Vorstellung von Performativität ergänzt, auf deren Grundlage sie die diskursive Handlungsmacht der Akteur*innen betont. Mit Interpellation beschreibt Althusser die Anrufung eines Individuums, konkret das Verfahren, mittels dessen ideologische Staatsapparate Individuen zu Subjekten transformieren und ihnen ihre Subjektposition zuweisen. Er zeigt dies exemplarisch an dem bekannten Beispiel der Anrufung eines Passanten durch einen Polizisten mit: "He, Sie da!", und der Reaktion des Umdrehens, des so Angerufenen.⁸⁴ Anrufungen werden durch Performativität, die Butler in Anlehnung an John L. Austin als ein wiederholtes (sprachliches) Tun versteht, das eine produktive und generative Wirkung auf die soziosymbolische Realität entfaltet, im Laufe der Zeit Teil der "Selbstidentität des Subjektes". 85 Der Unterschied bei Butler ist, dass sich die Subjektkonstituierung ihrer Interpretation nach nicht anhand der Adressierung oder Anrufung vollzieht, sondern erst im Moment des Umdrehens, in dem das Subjekt die gesellschaftliche Ordnung anerkennt und sich zu ihr positioniert.⁸⁶ Das Subjekt ist in diesem Prozess folglich nicht nur passiv den Anrufungen ausgesetzt, sondern besitzt politisches Potential bzw. diskursive Handlungsmacht. Es kann die Zuschreibungen und Anrufungen zurückweisen, anpassen und unterlaufen (sich z.B. nicht umdrehen) und

⁸⁰ Butler 2001, S. 7.

⁸¹ Foucault 1977, S. 250.

⁸² Butler 2001, S. 7f.

⁸³ Ebd., S. 8.

⁸⁴ Althusser 2010, S. 88f.

⁸⁵ Butler 2001, S. 9. Vgl. auch Austin, John L.: How to do things with words. Oxford 1962; Butler 2006, S. 199-254; Youdell, Deborah: Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. In: British Journal of Sociology of Education 27/4 (2006), S. 511-528, hier 515f.

⁸⁶ Vgl. Ott, Marion/Wrana, Daniel: Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel der Aktivierung von Arbeitslosen. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 155-181, hier 164f; Youdell 2006, 518.

besitzt zudem die Kapazität selbst zu benennen, zu kategorisieren und zu klassifizieren.⁸⁷

Butlers Konzeption von Performativität und diskursiver Handlungsmacht ermöglicht es, die Dynamik der kommunikativen Dimension in der Unterrichtssituation aufzuzeigen. Diese gilt es greifbar und analysierbar zu machen, um neben den mehr oder weniger offensichtlichen Reproduktionen dominanter Diskurse oder Diskursformationen sowie subjektivierender Adressierungen auch unreflektierte, unbeabsichtigte Brüche, Risse, Ambivalenzen, Umdeutungen, nicht-intendierte Aneignungen und Irritationen sichtbar zu machen.

Während Butler die Prozesse der diskursiven Konstituierung des Subjekts und seine Handlungsmacht betont, nimmt Foucault das Verhältnis von Subjektivierungsprozessen zu Herrschaftsformen in den Blick. Zentral ist dabei für ihn der Begriff der Regierung bzw. der Gouvernementalität. Dieser kann als Weiterentwicklung seiner Überlegungen zur Disziplinargesellschaft und zur Biopolitik verstanden werden, die zunächst noch einseitig auf den individuellen Körper und dessen disziplinärer bzw. biologischer Zurichtung ausgerichtet waren. 88 Der Begriff bezieht sich auf "die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten". 89 Er umfasst sowohl "die Rationalitäten des Regierens (Begründungen, Zielsetzungen und Plausibilisierungsstrategien)", als auch Technologien des (Selbst-) Regierens und Subjektivierungsweisen. 90 Von zentraler Bedeutung ist der Begriff der Selbsttechnologien als Regierungsverfahren, mit denen Menschen und Institutionen angehalten werden auf sich selbst oder andere einzuwirken und eine Art "unternehmerisches Selbst"⁹¹ zu bilden (z.B. Fortbildungen, Schulprogramme, Lernkonzepte). Regierung kann folglich als ein, im weitesten Sinne, Einwirken auf das Handeln anderer verstanden werden.⁹²

Die Verknüpfungen zwischen diskursiven Aussageordnungen, Institutionen und Technologien des Regierens bilden sogenannte Macht-Wissens-Formationen. Diese

⁸⁷ Vgl. Butler 2006, S. 218f.

⁸⁸ Vgl. Bröckling 2010, S. 411-416.

⁸⁹ Ebd., 416f.

⁹⁰ Ebd., S. 417f.

⁹¹ Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M. 2013. Vgl. auch Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne: Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien - mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 23-42.

⁹² Vgl. Angermüller/van Dyk 2010, S. 10.

werden mit Rückgriff auf Foucault auch als Dispositive beschrieben, wobei sich zahlreiche unterschiedlichen Interpretationen und Verwendungen des Begriffs finden lassen und insbesondere die Trennung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken umstritten ist. 93 Ohne diese Diskussion vertiefen zu wollen, soll hier ein Verständnis von Dispositiv als Netz aus Institutionen, Personen, Diskursen und Praktiken – als das es auch von Foucault konzipiert wird – zugrunde gelegt werden. ⁹⁴ Foucaults Überlegungen zu Regierung dienen mir dazu, zu verdeutlichen, wie das politische Feld bzw. das Feld des Regierens auf verschiedenen Ebenen auf das Feld Schule und die zu analysierenden Aushandlungspraktiken einwirkt. Es macht vorstellbar, dass kollektive Imaginationen wie Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus nicht einfach diskursive Formationen darstellen, sondern darüber hinausgehende Dispositive oder Netze, die über verschiedene gesellschaftliche Ebenen hinweg Diskurse, Institutionen, Akteur*innen und Praktiken miteinander verknüpfen. So kann z.B. Rassismus als eine Art Apparat gedacht werden, der in diverse Felder und Diskurse hineinwirkt, diese überschreitet und miteinander verknüpft und institutionalisierte, wie nicht-institutionalisierte Praktiken bedingt (z.B. racial profiling oder schlechtere Beurteilungen von schulischen Leistungen etc.). 95 Es unterstreicht zudem die Notwendigkeit, politische Programme des Regierens (Schulgesetze, Curricula, aber z.B. auch Kompetenz- oder Selbstoptimierungsdiskurse) und ihr Einwirken auf das schulische und unterrichtliche Geschehen in die Analyse einzubeziehen. Mit dem Begriff der Gouvernementalität rücken folglich auch "die Regime des Sagbar- und Sichtbarmachens, die stets auch Regime des Verschweigens,

-

⁹³ Vgl. van Dyk, Silke u.a.: Discourse and beyond? Zum Verhältnis von Sprache, Materialität und Praxis. In: Angermüller, Johannes (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: 2014, S. 347-363. Zum Begriff des Dispositiv siehe auch: Agamben, Giorgi: Was ist ein Dispositiv? Berlin/Zürich 2008; Angermüller/van Dyk 2010; Bröckling/Krasmann 2010.

⁹⁴ Foucault definiert das Dispositiv folgendermaßen: "Was ich unter diesem Titel [Dispositiv] festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. Zweitens möchte ich in dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindung deutlich machen, die zwischen diesen Elementen sich herstellen kann. So kann dieser oder jener Diskurs bald als Programm einer Institution erscheinen, bald im Gegenteil als ein Element, das es erlaubt, eine Praktik zu rechtfertigen und zu maskieren [...]. Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art von [...] Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion" (Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: 1978, S. 119f.).

⁹⁵ Vgl. Jäger, Margarethe/Jäger, Siegfried: Das Dispositiv des Institutionellen Rassismus. Eine diskurstheoretische Annäherung an einen umstrittenen Begriff. In: dies. (Hg.): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: 2007, S. 95-108; Terkessidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine Perspektive. Bielefeld 2004, S. 89f.

des Verschwindenlassens, Undenkbarmachens und der Invisibilisierung sind", ins Blickfeld.⁹⁶

Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus sind jedoch nicht nur als Apparate zu verstehen, die von außen auf das Subjekt einwirken, sondern auch als spezifische, durch Enkulturationsprozesse inkorporierte Denk,- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. In diesem Prozess kommt dem Geschichtsunterricht insofern eine besondere Rolle zu, als er wesentlich mit der Aushandlung des Wissens beauftragt ist, welches vom Feld der Regierung zu einem spezifischen Zeitpunkt als erinnerungswürdig definiert wird. Erinnern und Vergessen verstehe ich dabei als individuell, kollektiv, kulturell, sozial, verbunden. multidirektional, verworren sowie zukunftsorientiert, dynamisch, prozesshaft und sozial konstruiert. ⁹⁷ Damit einher geht eine Abkehr von der Vorstellung eines unabhängigen Geistes und eine Konzeptionalisierung von Erinnern als eine Art Inszenierung, die in spezifischen sozialen Situationen mit anderen Akteur*innen mittels kommunikativer Praktiken des vollzogen wird (z.B. diverser Erinnerns Unterrichtsgespräche, das gemeinsame Anschauen von Fotos oder eines Films etc.). 98 Der Begriff des Erinnerns steht in seiner Prozesshaftigkeit somit in einer Differenz zu dem des individuellen, sozialen, kulturellen, kommunikativen oder kollektiven Gedächtnis, das uns als eine Art einheitlich gedachter und eine gewisse Starrheit suggerierender Speicher oder Container entgegentritt. 99

Zudem sind Erinnerungen unmittelbar mit Imaginationen verknüpft. Letztere fasse ich allgemein als die mentale Kapazität oder die Fähigkeit des Menschen, sich

_

⁹⁶ Bröckling/Krasmann 2010, S. 40.

⁹⁷ Vgl. Binnenkade, Alexandra/Christophe, Barbara/Macgilchrist, Felicitas: Memory Practices and History Education. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 7/2 (2015), S.1-9, hier S. 1. Vgl. zu verschiedenen Strömungen der Erinnerungsforschung u.a. Bowker, Geoffrey C.: Memory practices in the sciences. Cambridge 2006; Connerton, Paul: How societies remember. Cambridge 1989; ders.: How modernity forgets. Cambridge 2009; Erll, Astrid: Travelling Memory. In: Parallax 17/4 (2011), S. 4-18; Halbwachs 1980; Hoskins, Andrew: Media, memory, metaphor: Remembering and the connective turn. Parallax 17/4 (2011), S. 19–31; Middleton, David/Edwards, Derek: Conversational Remembering. A Social Psychology Approach. In: dies. (Hg.): Collective Remembering. London 1990, S. 23-45; Olick, Jeffrey K./Robbins, Joyce: Social Memory Studies. From "Collective Memory" to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. In: Annual Review of Sociology 24 (1998), S. 105-40; Rothberg, Michael: Multidirectional memory: Remembering the holocaust in the age of decolonization. Stanford 2009; Sturken, Marita: Tangled memories: The Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering. Berkeley 1997.

⁹⁸ Vgl. Middleton/Edwards 1990.

⁹⁹ Vgl. u.a. Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999; Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M. 1988, S. 9-19; Berek, Mathias: Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden 2009; Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2011; Esposito, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002; Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt a.M. 1985; Welzer, Harald: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001.

Bilder/Vorstellungen von sich Selbst und seiner sozialen Umwelt bzw. der Gesellschaft zu machen. Imaginationen können von einem inneren Bild oder einer Erinnerung ausgehen oder von außen durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt angeregt werden. Sie stammen aus allen Sinnen, vermischen sich mit Narrativen und Erinnerungen und bilden hybride Erscheinungsformen. Sie sind spontan und sprunghaft, insofern dass sie eigenen, zumeist nicht reflektierten Rhythmen und Gesetzmäßigkeiten folgen und bestimmen, was Menschen wahrnehmen, erinnern, denken, übersehen und vergessen. Zugleich stellen sie kreative, produktive Prozesse der Vermittlung zwischen der äußeren Welt und den inneren Erfahrungen und Erinnerungen eines Menschen dar. 101

Kollektive Imaginationen werden durch politische (Erinnerungs-)Diskurse sowie den ihnen zugrundeliegenden Ideen und Theorien produziert und bilden eine Art imaginäre Ordnung. Unter anderem Charles Taylor versucht dieser anhand einer Analyse spezifischer Aspekte und Prozesse der Gemeinschaftsbildung in "modernen" »europäisch-westlichen« Gesellschaften nachzuspüren und mit dem Begriff der "social imaginaries" (deutsch: soziale Vorstellungsschemata) zu fassen. 102 Ausgangspunkt ist für ihn die moralische Ordnung. Vorläufer für diese Überlegungen finden sich in der Kulturwissenschaft u.a. in Verbindung mit religiösen Sinnstiftungen bei Clifford Geertz oder bezogen auf das Nationale bei Benedict Anderson, dessen Überlegungen einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für Taylor darstellen. 103

Dieser versteht das gesellschaftlich Imaginäre nicht als Gesellschaftstheorie, sondern als eine Art Hintergrundwissen, das sich aus dem Wechselverhältnis zwischen den Theorien/Ideen der moralischen Ordnung, den Legenden, Mythen und Geschichten gesellschaftlicher Selbstdeutung sowie den Handlungen und Praktiken der Akteur*innen ergibt. Dieses Hintergrundwissen bringt sowohl ein implizites

¹⁰⁰ Vgl. Wulf, Christoph: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld 2012, S. 75.

¹⁰¹ Ebd. S. 77, 114.

¹⁰² Für weiterführende Überlegungen zur imaginären Ordnung des Gesellschaftlichen siehe u.a. Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt a.M. 1984; Lacan, Jacques: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Hg. von Norbert Haas. Olten 1978; Ricœur, Paul: A Ricœur reader. Reflection and Imagination. Toronto 1991; ders.: Imagination in Discourse and Action. In: Robinson, Gillian/Rundell, John F. (Hg.): Rethinking imagination: Culture and Creativity. London 1994, S. 118-135.

¹⁰³ Vgl. Adams 2015, S. 24; Anderson 1996; Geertz, Clifford: Ethos, World-View, and the Analysis of sacred symbols. In: The Antioch Review 17/4 (1957), S. 421-437.

¹⁰⁴ Vgl. Gaonkar, Dilip P.: Modern Social Imaginaries. A Conversation by Craig Calhoun, Dilip Gaonkar, Benjamin Lee, Charles Taylor and Michael Warner. In: Social Imaginaries 1/1 (2015), S. 189-222; S. 195.

Verständnis davon hervor, wie die Dinge normalerweise sind, als auch wie sie sein sollten oder unterwandert und manipuliert werden könnten.

"It incorporates a sense of the normal expectations we have of each other, the kind of common understanding that enables us to carry out the collective practices that make up our social life. This incorporates some sense of how we all fit together in carrying out the common practice. Such understanding is both factual and normative; that is, we have a sense of how things usually go, but this is interwoven with an idea of how they ought to go, of what missteps would invalidate the practice." ¹⁰⁵

Taylor beschreibt dies konkret am Beispiel unserer Praktiken bei Wahlen. Diese gingen u.a. mit einem Bewusstsein davon einher, wer wählen darf, dass jeder für sich allein, aber aus denselben Alternativen wählt, so dass am Ende eine kollektive Entscheidung gefällt wird. Zugleich existiere eine Vorstellung davon, was ein Foul wäre (z.B. Stimmenkauf), wie auch vom Idealfall einer Wahl (z.B. jeder Bürger und jede Bürgerin darf wählen). 106

Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus, verstanden als durch Macht-Wissen-Komplexe oder Dispositive erzeugte gesellschaftliche Imaginationen, bringen solche imaginären Ordnungen wie Taylor sie beschreibt hervor. Sie gehen einher mit bestimmten Ideen/Theorien, Vorstellungen vom »Eigenen« und vom »Anderen« und sind verbunden mit Wert- und Normalitätsvorstellungen, bspw. in Bezug auf eine angenommene eigene moralische Überlegenheit oder die Konzeption von Zugehörigkeit. Sie finden Ausdruck in bestimmten Repräsentationsformen wie Geschichten, Legenden, Mythen, Erzählungen und ihrer diskursiven Aushandlung und Aneignung sowie spezifischen Praktiken. Sie erzeugen eine Art Hintergrundwissen, das mit einem Bewusstsein darüber einhergeht, wer dazu gehört; über welche Kriterien Zugehörigkeit definiert wird (z.B. Staatsangehörigkeit, Abstammung); dass es ein Foul darstellt, illegal in einem Land zu leben; dass im Idealfall jeder Mensch dort leben könnte, wo er/sie will.

Taylors Überlegungen dienen mir dazu, am Ende der Einleitung die Akteur*innen wieder in den Mittelpunkt zu rücken. Sie unterstreichen, dass es ihre diskursiv erzeugten Imaginationen hinsichtlich der Beschaffenheit von Gesellschaft und die damit einhergehenden Identifizierungen und Grenzziehungen sowie ihr Alltagswissen sind, die die Aushandlungen im konkreten Geschichtsunterricht in dynamischer Weise strukturieren.

Beleuchtet Bourdieu die Inkorporation von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata im Verlauf der familiären Sozialisation und ihre Einbettung in Lebensstile und

-

¹⁰⁵ Taylor 2004, S. 24.

¹⁰⁶ Ebd.

Felder, verschiebt Taylor die Perspektive in Richtung der philosophischideengeschichtlichen Grundlagen der Gesellschaft und der damit einhergehenden moralischen Ordnung. Mit ihren Vorstellungen von einem inkorporierten, impliziten Hintergrundwissen weisen sowohl Taylors, als auch Bourdieus Konzeption Ähnlichkeiten zum Konzept kognitiver Schemata oder kultureller Modelle auf, wie sie u.a. von der kognitiven Anthropologie als Muster der Interpretationen des Gesellschaftlichen beschrieben werden. 107

Im Gegensatz zu Foucault lässt Taylor, mit dem er das Interesse an der Herstellung von Wissensordnungen »europäisch-westlicher« Gesellschaften teilt, die Frage nach Macht und Herrschaft im Prozess der Erzeugung und Reproduktion der imaginären Ordnung, weitestgehend außen vor. Ihm geht es nicht um die Techniken des Regierens oder die Macht des Diskurses und wie diese auf die Subjekte einwirken, sondern darum, wie die moralische Ordnung als Hintergrundwissen deren Praktiken konfiguriert, z.B. indem sie bestimmte akzeptierte Sprechweisen in spezifischen Situationen präferiert und als akzeptabel konzipiert.

Taylors Ansatz stellt zudem eine Vermittlungsinstanz zwischen der Routinisiertheit von Praktiken sowie der Überdeterminiertheit gesellschaftlicher Verhältnisse bei Bourdieu und Butlers Unstetigkeit von Praktiken und der permanenten Umkämpftheit gesellschaftlicher Hegemonie dar. Er konstatiert zwar ebenfalls eine gewisse Routine hinsichtlich der Praktiken, gleichzeitig weist er darauf hin, wie diese auf die gesellschaftliche Ordnung und ihre Selbstbilder zurückwirken, und denkt Möglichkeiten der Subversion und Manipulation und damit der Veränderung mit.

Zusammengedacht umfassen die hier verhandelten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen vier verschiedene Dimensionen der komplexen Forschungssituation, die es für die Analyse zu berücksichtigen gilt. Sie stellen jedoch kein Gesamtbild dar, sondern nur einen Ausschnitt, da weitere wichtige Dimensionen (z.B. Gender, Körper, Emotionen, Didaktik und Technik) in der Untersuchung weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Mit Bourdieu lässt sich die Dimension der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Subjektwerdung der Akteur*innen sowie ihr habitusspezifisches Agieren im Feld berücksichtigen. Das Habituskonzept ermöglicht eine Vorstellung von Schule als Feld bzw. Spiel, indem die Spieler*innen mit ihren unterschiedlichen familiären Voraussetzungen und Kapitalienausstattungen unter Einhaltung spezifischer Regeln um ein spezifisches Spielziel spielen. Butler und Foucault verweisen auf die

27

_

¹⁰⁷ Vgl. u.a. Beim, Aaron: The cognitive aspects of collective memory. In: Symbolic Interaction 30/1 (2007), S. 7-26; Strauss, Claudia: The Imaginary. Anthropological Theory 6/3 (2007), S. 322-344.

kommunikative Dimension, die zugleich eine politische ist und mit ihrer schöpferischen Kraft Sinn und gesellschaftliche Wirklichkeit erst erzeugt. Mit Butler wird dabei die Handlungsmacht der Akteur*innen sichtbar und ihre aktive, dynamische Rolle im Aushandlungsprozess, wodurch die Aufmerksamkeit auf Brüche, Verschiebungen, Umdeutungen, kurz Irritationsmomente gelenkt wird. Foucaults Überlegungen zur Gouvernementalität unterstreichen die Notwendigkeit, das Einwirken auf die Subjekte und Institutionen durch Regierungstechnologien und die damit einhergehenden Auswirkungen auf Schule und Geschichtsunterricht in die Analyse einzubeziehen (z.B. das Kerncurriculum). Taylors Idee einer imaginären moralischen Ordnung, rückt schließlich das gesellschaftliche Hintergrundwissen der Akteur*innen, als eine Art Alltagswissen, in den Fokus (hier Eurozentrismus, Nationalismus, Rassismus), das in der konkreten Unterrichtssituation auf offizielles Wissen trifft. Mit diesem steht es in einem Wechselverhältnis, durch das die Aushandlungen und ihre Ergebnisse ganz wesentlich mitbestimmt werden. 108 Zusammengenommen ergibt sich damit ein Analyserahmen der geeignet scheint, die Aushandlungen von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht greifbar machen zu können.

¹⁰⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang auch Stuart Halls Encoding/Decoding-Modell (Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: Kioviso, Juha & Merkens, Andreas (Hg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004b, S. 66-80.)

2. Das Feld

Am Anfang der Analyse steht, wie im Forschungsprozess auch, das Vertrautmachen mit dem beforschten Feld. Wie sind die räumlichen Anordnungen? Wer sind die Akteur*innen und in welcher Verbindung stehen sie zueinander? Welchen Regeln, Ideen, Eigenheiten, Alltagsritualen, Geschichten folgen sie? Welche Bewegungen und Praktiken vollziehen sie? Zusammen ergeben diese und weitere Fragen ein spezifisches Bild, das im Fall von Schulen als Schulkultur bezeichnet und seit einigen Jahren zunehmend auch ethnographisch beforscht wird. 109 Einige Aspekte dieses Bildes gilt es in diesem Kapitel sichtbar zu machen. Es wird jedoch notwendigerweise und beabsichtigt unvollständig bleiben, da lediglich die Elemente der Schulkultur aufgezeigt und diskutiert werden, die für die Aushandlungspraktiken des Geschichtsunterrichtes sowie den Beziehungsaufbau zwischen den Akteur*innen relevant sind. Ziel ist es folglich ausdrücklich nicht, ein vollständiges, komplexes Bild von der spezifischen Schulkultur der Wilhelm-Raabe-Schule zu entwerfen oder eine tiefergehende Auseinandersetzung mit theoretischen Überlegungen zum Schulkulturkonzept vorzunehmen. Grundlage für die Ausführungen sind die Beobachtungen, ethnographischen Aufzeichnungen, Gespräche und Interviews aus der sechswöchigen ganztägigen Feldforschungsphase zu Beginn der Forschung.

Schulkultur kann als dynamisches Zusammenspiel der "symbolischen Ordnung"¹¹⁰ einer Schule, den architektonischen und räumlichen Gegebenheiten, den Akteur*innen sowie den Praktiken verstanden werden.¹¹¹ Sie steht zudem in einer engen Wechselbeziehung zum lokalen und regionalen Raum, in dem die Schule verortet ist. Dieser Aspekt wird soweit mir bekannt, in der Schulkulturforschung bisher eher vernachlässigt. Die symbolische Ordnung einer Schule setzt sich aus Leitbildern, Schulprogrammen, Lernkonzepten, Strukturprinzipien des Bildungssystems sowie auf der Ebene der Entfaltung aus Regeln, Ritualen, Unterrichtsinhalten, wie auch Praktiken der Überwachung und Kontrolle, der Beurteilung und Sanktionierung zusammen.¹¹²

¹⁰⁹ Vgl. u.a. Keßler 2017; Richter 2013; Bendix, Regina/Kraul, Margret: Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. Zwei Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 61/1 (2015), S. 82-100.

¹¹⁰ Helsper, Werner: Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/1 (2008), S. 63-80.

Vgl. u.a. Bendix/Kraul 2015; Helsper 2008; Kluchert, Gerhard: Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 55/3 (2009), S. 326-333. Für eine weiterführende Auseinandersetzung siehe verschiedene Studien in Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden 2015.
 Vgl. Helsper 2008, S. 66f.

Gemäß Bourdieu stellt sie die spezifischen Regeln und Bedingungen für das Spiel sowie das Spielfeld bereit (z.B. Doppelstundenprinzip, kooperatives Lernen, Jahrgangsstufen etc.). Im Sinne Foucaults zeigt sie Prozesse der Disziplinierung und Normalisierung auf sowie Techniken des (Selbst-)Regierens und damit die zunehmende ökonomische Durchdringung von Schule und Bildung (z.B. schulspezifische Lernkonzepte, Schulprogramme, Ausrichtung an wirtschaftlichen Bedürfnissen etc.). Zugleich stellt Schulkultur so etwas wie eine imaginäre Ordnung dar, indem sie ein implizites Hintergrundwissen über ihre spezifische Beschaffenheit, ihre Regeln, Handlungsmöglichkeiten etc. hervorbringt, das sich mit dem gesellschaftlich anerkannten Hintergrundwissen in Bezug auf Schule sowie Lehren und Lernen verbindet (z.B. ein Wissen darüber, welche Bewegungen und Praktiken im Raum Schule erlaubt sind und welche sanktioniert werden). Mit Butler kann Schulkultur zudem als eine spezifische Anrufung gedacht werden, die im Laufe der Zeit zu einer Art "Selbstidentität"¹¹³ der Schule wird und auf die Praktiken der Akteur*innen einwirkt.

Im Verlauf des Kapitels werde ich drei Aspekte der Schulkultur der Wilhelm-Raabe-Schule aufgreifen und diskutieren, die mit Rückkopplungen für den Geschichts-unterricht einhergehen: die Verortung der Schule im lokalen Raum; Schulprogramme und Lernkonzepte sowie das spezifische Akteursgeflecht und Positionierungsdynamiken.

2.1 Die Schule im lokalen Raum

Einen ersten Anhaltspunkt für die Verortung der Wilhelm-Raabe-Schule im lokalen Raum liefert das Schulgebäude. Es verweist auf die Geschichte der Schule und zugleich auf ihre Eingebundenheit in die lokale Vergangenheit. Das Gymnasium wurde im 16. Jahrhundert gegründet. Im Laufe der Jahrhunderte wechselte es aufgrund mehrerer Brände wiederholt den Standort. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezog die Schule ein im neugotischen Stil erbautes Gebäude, das bis heute das Hauptgebäude ist. In diesem befinden sich zahlreiche Klassenräume, der Musikraum, die Verwaltung, das Büro der Schulleitung und das Lehrendenzimmer, sowie die zur Mensa umgebaute alte Turnhalle. Zudem gibt es eine repräsentative Aula, die aufgrund großer Buntglasfenster ein wenig an einen Kircheninnenraum erinnert. Gegen Ende der 1940er Jahre erhielt die Wilhelm-Raabe-Schule ihren heutigen Namen. In den 1950er und 1960er Jahren wurde der Altbau durch Erweiterungsbauten deutlich vergrößert. Unter anderem wurden eine

¹¹³ Butler 2001, S. 9.

große Pausenhalle sowie weitere Klassen- und Fachräume geschaffen. Seit der Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen wird zudem ein benachbartes Gebäude einer Grundschule als Oberstufengebäude genutzt. In dieses zieht die 9b zu Beginn der 10. Klasse um.

In der Schule gibt es keinen Ort, an dem die lange Schulgeschichte sichtbar gemacht wird. Lediglich eine Jahreszahl über dem Eingangsportal des Hauptgebäudes, durch das die SuS morgens die Schule betreten, weist auf dessen Errichtung hin. Auf der Homepage der Wilhelm-Raabe-Schule befindet sich hingegen ein ausführlicher Überblick. Im beobachteten Geschichtsunterricht wird die Schulgeschichte zudem nutzbar gemacht, um eine Verbindung zwischen dem Lokalen, Nationalen und Globalen herzustellen. Im Verlauf der Unterrichtseinheit zum deutschen Kaiserreich werden bspw. Auszüge aus den Schulchroniken zum Gedenken an die Schlacht von Sedan vorgelesen. ¹¹⁴ Im Zusammenhang mit der Behandlung des Imperialismus wird ein architektonischer Bildvergleich hergestellt mit Gebäuden im kolonialen China, die etwa zu selben Zeit entstanden sind und eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Hauptgebäude der Schule aufweisen. ¹¹⁵

Mit seinen derzeit rund 800 SuS und 70 Lehrer*innen ist die Wilhelm-Raabe-Schule das einzige grundständige Gymnasium im Umkreis und damit auch Anlaufpunkt für SuS aus der gesamten Region. Es steht in Konkurrenz zu einer vor wenigen Jahren gegründeten Integrierten Gesamtschule sowie der ortsansässigen Berufsbildenden Schule. Nach Aussage von Frau Wernert sei es insbesondere im Zusammenhang mit der Abschaffung des G9 in Niedersachsen zu einer signifikanten Abwanderung von SuS nach der Sekundarstufe I an die Berufsbildende Schule gekommen, da diese weiterhin ein Abitur nach 13 Jahren anbieten durfte. Die 2014 beschlossene Rückkehr zum G9 könne daher, ihrer Meinung nach, auch dazu dienen, das Gymnasium wieder konkurrenzfähiger zu machen. 116

Durch die zentrale Lage der Schule, am Rande des zum Teil gut erhaltenen mittelalterlichen Stadtkerns von Brauenburg, kommen viele SuS tagtäglich mit der materialisierten Vergangenheit des Ortes in Berührung und atmen schon auf ihrem Schulweg Geschichte. Diese alltägliche Eingebundenheit führt jedoch nicht zu einem ausgeprägten Geschichtsinteresse unter den SuS der Klasse 9b. Stattdessen bringen

¹¹⁴ Unterrichtstranskript vom 28.08.2013.

¹¹⁵ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

¹¹⁶ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

einige von ihnen in den Interviews zum Abschluss der ersten sechswöchigen Feldforschungsphase ihr Desinteresse gegenüber dem Unterrichtsfach Geschichte und der Art des Unterrichts von Frau Wernert zum Ausdruck. Diese hat zu Beginn des Schuljahres 2013/14 den historischen Fachunterricht übernommen und ist zugleich stellvertretende Klassenlehrerin. Teilweise stellen die SuS die Relevanz des Faches im Vergleich zu naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Fächern in Frage. So meint bspw. Simon: "Physik oder äh Chemie, das braucht man halt immer noch mal."117 Einige SuS betonen, dass der Unterricht bei ihrem vorherigen Lehrer Herrn Krüger besser gewesen sei, was sie vor allem daran festmachen, dass dieser viel mit Bildern gearbeitet habe, immer lustig gewesen sei und der Unterricht nicht so anstrengend. 118 Als Hauptinteresse wird vor allem der Zweite Weltkrieg und der Nationalsozialismus bzw. Hitler (Max) genannt. 119 Am Ende der 10. Klasse erscheint es einigen SuS dann, als hätten sie zwei Jahre lang nichts anderes gemacht. 120 Der Eindruck des Desinteresses am Fach Geschichte relativiert sich im Verlauf der Forschung etwas, da einige SuS in dieser Zeit ein deutlich stärkeres Interesse an geschichtlichen und politischen Fragestellungen entwickeln. Dennoch wählt am Ende der 10. Klasse, für mich überraschend, eine große Anzahl an SuS als Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau naturwissenschaftliche Fächer, während mir nur ein Schüler bekannt ist, der Geschichte wählt.

Erklärungen hierfür lassen sich sowohl in der Herkunft der SuS als auch den lokalen wirtschaftlichen Gegebenheiten und Beschäftigungsmöglichkeiten, des in einer ländlich geprägten Region Niedersachsens gelegenen Brauenburgs mit seinen ca. 40.000 Einwohner*innen, finden. Die größten Arbeitgeber vor Ort sind ein global agierendes Unternehmen der Agrarindustrie mit über 1000 sowie ein Unternehmen der Lebensmittelindustrie mit ca. 200 Mitarbeiter*innen. Vor allem für Akademiker*innen mit naturwissenschaftlicher Ausbildung bestehen gute Beschäftigungsmöglichkeiten in der Stadt, was sich auch darin widerspiegelt, dass eine Reihe von SuS der Klasse aus derart geprägten Familien stammen. Dies führe dazu, wie Frau Wernert in einem Interview mit mir ausführt: "[...] dass diese Elternhäuser dann so 'n bisschen die Oberschicht hier in Brauenburg darstellen und dann ist so 'n bisschen im Kopf, das ist

¹¹⁷ Maxime, Moritz, Simon und Toska. Interview am 27.09.2013.

¹¹⁸ Maxime, Moritz, Simon und Toska. Interview am 27.09.2013; Fabian, Lars und Oliver. Interview am 02.10.2013.

¹¹⁹ Leonie, Lukas, Sira und Titus. Interview am 24.09.2013; Carlotta, Jasper, Jone und Pascal. Interview am 25.09.2013; Klara, Max, Milo und Pauline. Interview am 02.10.2013; Fabian, Lars und Oliver. Interview am 02.10.2013.

¹²⁰ Carlotta, Klara, Leonie und Pauline. Interview am 09.07.2015; David, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 16.07.2015.

so das Erfolgsmodell. Wenn man in die Richtung geht, dann wirst du auch später [...] eine gesellschaftlich gute Stellung haben."¹²¹ Oder wie Max es in einer Unterhaltung mit mir formuliert: "Mein Vater arbeitet bei [dem Agrarindustrieunternehmen, Anm. des Autors] und verdient dort ein Heidengeld."

Die spezifische wirtschaftliche Infrastruktur des Ortes hat Auswirkungen auf fachliche Schwerpunktsetzungen an der Wilhelm-Raabe-Schule. Sie geht mit einer gewissen höheren Gewichtung naturwissenschaftlicher Fächer gegenüber solchen aus dem sprachlich-künstlerischem und insbesondere dem gesellschaftswissenschaftlichem Aufgabengebiet einher. Deutlich wird dies u.a. an der Zusammensetzung des Schulvorstandes. Zum Zeitpunkt der Forschung gehören diesem laut Schulhomepage neben dem Schulleiter und der stellvertretenden Schulleiterin vier weitere Lehrkräfte an. Fünf der sechs Mitglieder dieses Gremiums unterrichten mindestens ein Fach aus dem naturwissenschaftlichen Aufgabengebiet, davon drei ausschließlich. Die Kernfächer des Aufgabengebietes B (Geschichte, Politik-Wirtschaft, Erdkunde) sind in dem Gremium nicht vertreten. Nach Aussage eines in der Klasse 9b im naturwissenschaftlichen Aufgabengebiet unterrichtenden Lehrers sei dies durchaus ungewöhnlich, da der Schulvorstand im Normalfall eher von Kolleg*innen mit gesellschafts-wissenschaftlichem Hintergrund geprägt sei, auch wenn alle Fachbereiche vertreten sein sollten. Dass dies im Fall der Wilhelm-Raabe-Schule anders sei, führt er vor allem auf die wirtschaftliche Infrastruktur Brauenburgs zurück.

Eine kleine Episode, an der sich die unterschiedliche Relevanz, die naturwissenschaftlichen und sprachlichen im Gegensatz zu den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern an der Wilhelm-Raabe-Schule zugeschrieben wird, ablesen lässt, stellt der offizielle Teil der Abiturfeier im Sommer 2017 dar. Zu dieser werde ich von den SuS via Facebook eingeladen. Während der Zeremonie, die in einem örtlichen Theater stattfindet, sitzen die SuS auf der Bühne. Abwechselnd werden Reden von der Schulleitung, den SuS sowie einigen Lehrer*innen gehalten. Mit der Zeugnisausgabe werden einzelne SuS mit speziellen gestifteten Preisen wie Büchergutscheinen für die jeweils besten Noten in den naturwissenschaftlichen Fächern und teilweise in den Sprachen ausgezeichnet. Für geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer gibt es solche Preise nicht.

Konsequenzen hat die inoffizielle fachliche Schwerpunktsetzung im Zusammenhang mit dem Zustandekommen von Kursen in der Oberstufe. So komme es durchaus vor, dass es keinen Geschichtskurs auf grundlegendem Niveau gäbe, da zu wenige SuS sich

¹²¹ Wernert, Christa. Interview am 30.10.2013.

für diesen angemeldet hätten. Hingegen würden solche Kurse in den naturwissenschaftlichen Fächern durchaus genehmigt, wie mir Frau Wernert zum Ende der Forschung berichtet. Als Grund hierfür sieht sie ebenfalls die wirtschaftliche Infrastruktur des Ortes, schließlich müssten die SuS, die in diesen Unternehmen eine Ausbildung beginnen würden, auch entsprechend vorgebildet sein. Darüber hinaus spiegelt sich darin, ihrer Ansicht nach, aber auch die gesellschaftliche Relevanz und Gewichtung der MINT-Fächer¹²² wider. Vor diesem Hintergrund sei es bspw. wesentlich einfacher das Zustandekommen eines naturwissenschaftlichen als das eines gesellschaftswissenschaftlichen Kurses zur rechtfertigen. ¹²³

2.2 Schulprogramme und Lernkonzepte

Ausdruck findet die spezifische Kultur einer Schule auch in Schulprogrammen und Lernkonzepten. Sie verweise auf Gestaltungs- und Handlungsspielräume von Schulen, auf Techniken der Selbstregierung sowie die Idee der Wettbewerbssteuerung, auch für den Bereich schulischer Bildung. Schulprogramme und Lernkonzepte sind das Ergebnis von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen der an Schule beteiligten Akteur*innen. Neben der Schulleitung sowie den Lehrkräften sind in den Diskussionsprozess mitunter auch Eltern und SuS eingebunden sowie, als Folge des forcierten Wettbewerbs zwischen Einzelschulen, auch externe Politikberater*innen oder Projektmanager*innen. 125

Schulprogramme gehen u.a. mit der Ausformulierung und Etablierung einer spezifischen Lernkultur einher. Diese ist gekennzeichnet durch die Regeln nach denen Lernen und Lehren an der jeweiligen Schule organisiert ist. Zugleich legt sie Leitbilder und Ziele des Lernens fest sowie Maßnahmen zu deren erfolgreichen Umsetzung. Kernpunkte wie an der Wilhelm-Raabe-Schule gelernt und gelehrt werden soll, sind im Lernkulturkonzept der Schule formuliert. Als Grundpfeiler fungieren das "kooperative Lernen" und das "Doppelstundenprinzip". Beides solle dazu dienen, dem Ziel eines "effektiveren und stressfreieren Lernens" näherzukommen. Zentral ist die Methode der Gruppenarbeit, die dem Prinzip folge, "das kein Unterricht ohne Zusammenarbeit

¹²² Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

¹²³ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

¹²⁴ Vgl. Fuchs, Hans-Werner: Neue Steuerung – neue Schulkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 55/3 (2009), S. 369-80; Hartong, Sigrid: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt a.M. 2012; Höhne, Thomas: Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe. H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden 2012, S. 797-812.

¹²⁵ Vgl. Hartong, Sigrid: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt a.M. 2012, S. 232-320.

stattfinden sollte, aber auch keine Zusammenarbeit ohne vorherige Einzelarbeit und individuelle Förderung". Zudem solle sie dazu beitragen "TEAMgeist statt Konkurrenz und Einzelkämpfertum" zu fördern. Damit einher gehe eine Lehrendenrolle, die sich dadurch auszeichne, dass die Aufgabe über das Unterrichtsgespräch hinausgehend, vor allem darin bestehe, "kooperative Lernprozesse zu initiieren und zu steuern." Doch nicht nur die Rolle der Lehrkräfte verändert sich, sondern auch die der SuS. Zudem geraten die räumliche Anordnung, Bewegungs- und Sprachrechte sowie Disziplinierungstechnologien in Bewegung, wie sie von Foucault in "Überwachen und Strafen" beschrieben werden. ¹²⁶

Dies zeigt sich auch im Fall der Projektklasse. Im Raum verteilt befinden sich sechs aus je vier bzw. in einem Fall fünf Einzeltischen zusammengesetzte Gruppentische, je drei an jeder der Längsseiten sowie ein Tisch für die Lehrkraft, der an seiner üblichen Position steht. Bei der Einteilung der Gruppen und ihrem Platz im Raum wird den SuS ein gewisses Mitspracherecht eingeräumt. Im Fall der 9b haben sie durchgesetzt, dass sie alle zwei Wochen in ihrer Reihe die Position mit der Gruppe vor ihnen tauschen, so dass alle Gruppen mal vorne, in der Mitte oder hinten im Raum sitzen. Dennoch gibt es eine klare Trennung zwischen dem Bereich der Lehrenden und dem der Schüler*innen. Diese Anordnung wird jedoch häufig durch die Lehrenden durchbrochen. Statt die ihnen zugeordnete Position einzunehmen, suchen sie sich häufig andere Plätze im Raum, von wo aus sie das Geschehen beobachten oder moderieren können. Während ihnen diese freie Bewegung möglich ist und eine gewisse Notwendigkeit für das Konzept des kooperativen Lernens darstellt, gilt dieses Recht für die SuS nur in Ausnahmesituationen, bspw. wenn es methodisch erforderlich ist. Die Bewegungen der Lehrenden im Raum bewirken zudem, dass sie sich in die Nähe von SuS, die sie als störend empfinden, setzen oder stellen oder den SuS ,über die Schulter gucken' können. Gleichzeitig geht damit eine gewisse Unübersichtlichkeit einher, da die Hinwendung zu bestimmten SuS oder zu einem bestimmten Gruppentisch mit der Abwendung von anderen SuS einhergeht. Eine Situation, die von diesen mitunter ausgenutzt wird, wobei sie stets die Position des Lehrenden im Auge behalten müssen, um nicht bei nonkonformen Verhalten ertappt zu werden.

¹²⁶ Foucault 1977. Vgl. auch: Grabau, Christian & Rieger-Ladisch, Markus: Schule als Disziplinierungsund Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden 2014, S. 63-79; Sternfeld, Nora: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien 2009. Zu verschiedenen Raummodellen im schulischen Kontext siehe Böhme, Jeanette/Hermann, Ina: Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden 2011.

Zugleich werden die SuS zu einer teamorientieren Arbeitsweise und in gewisser Weise zur Selbstdisziplinierung angehalten, da sie bei vielen Lernformen 'im selben Boot' sitzen und gemeinsam bewertet und auch sanktioniert werden können. Sie dürfen nicht nur reden, wenn sie im Unterrichtsgespräch von den Lehrenden dazu aufgefordert werden, vielmehr ist die Kommunikation untereinander am Gruppentisch wesentlicher Bestandteil der Arbeitsform. Die Lehrenden übernehmen hingegen zunehmend eine Rolle als eine Art Moderator*in oder Tutor*in, während gleichzeitig Phasen des Frontalunterrichts, in denen die Lehrpersonen als allwissende Erzähler auftreten, geringer werden.

Schulprogramme und Lernkonzepte verweisen zudem auf Formen der schulischen Selbstorganisation. Auf ein Beispiel möchte ich an dieser Stelle kurz gesondert eingehen: die Arbeit in den Fachgruppen. Die Kerncurricula für die einzelnen Unterrichtsfächer legen fest, dass die jeweilige Fachgruppe ein eigenes schulinternes Curriculum entwickeln soll, in dem u.a. die Methoden festgelegt werden, die bei der Vermittlung der Inhalte zur Anwendung kommen sollen oder auch außerschulische Lernorte. 127 Zusätzlich hat die Fachgruppe Geschichte u.a. die Aufgabe, die jeweiligen Wahlmodule für die durch das Oberstufencurriculum festgelegten Rahmenthemen auszuwählen. In diesen Prozess sind ausschließlich die Fachlehrenden eingebunden, die im entsprechenden Jahrgang auch Kurse in der Oberstufe anbieten. Darüber hinaus wählt die Fachgruppe u.a. aus, welches Schulbuch im Unterricht benutzt werden soll. Steht eine solche Entscheidung an, werden die in Frage kommenden Bücher von einzelnen Mitgliedern vorgestellt und am Ende eine Mehrheitsentscheidung getroffen. 128 Die Schulbücher unterscheiden sich jedoch in der Regel aufgrund ihrer Orientierung am Kerncurriclum sowie dem Schulbuchmarkt, auf dem die Verlage ökonomisch mit ihren Fachausgaben bestehen müssen, auf den ersten Blick inhaltlich und thematisch meist nur wenig voneinander. 129 Im Vordergrund stehen daher häufig pragmatische Erwägungen, die sich an der graphischen und optischen Aufarbeitung, den angebotenen Quellen, Methoden und Arbeitsweisen sowie den zur Verfügung gestellten Zusatzmaterialien wie Lehrendenmaterialien orientieren, oder daran wie sich der Aufbau der Inhalte und Themen mit der bevorzugten und eingeübten Vorgehensweise

¹²⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S.9.

¹²⁸ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

¹²⁹ Vgl. Marmer, Elina: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: dies/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiβ-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 98-108.

im Unterricht vereinbaren lässt.¹³⁰ Dies begünstigt, dass durch das Zusammenspiel von curricularen Vorgaben, am Schulbuchmarkt orientierten Bildungsmedienverlagen und fachgruppeninterne Entscheidungsprozesse eher bewährte oder dominante, als innovative Darstellungsweisen befördert werden. Es liefert zudem einen ersten Hinweis darauf, dass es diskursive Verschiebungen, alternative Narrative und neue thematische Schwerpunktsetzungen oder Perspektiven vor dem Hintergrund der gegebenen Bedingungen schwer haben sich durchzusetzen bzw., wenn überhaupt, zeitverzögert ablaufen.¹³¹

2.3 Akteursgeflecht und Positionierungsdynamiken

Neben den spezifischen Ausprägungen und Regeln ist das Feld Schule durch eine Vielzahl direkt oder indirekt beteiligter Akteur*innen geprägt. Zu nennen sind ohne Anspruch auf Vollständigkeit: die Lehrenden und SuS sowie im konkreten Fall der Ethnograph, als direkt an der unterrichtlichen Aushandlung beteiligte Akteur*innen, auf denen im weiteren Verlauf das Hauptaugenmerk liegt; die Angestellten der Schule, z.B. Mitarbeiter*innen im Sekretariat, der Mensa oder die/der Hausmeister*in, die direkten Einfluss auf die Schulkultur haben; die Erziehungsberechtigten, in ihrer Funktion als Erziehende, die darüber indirekt auf Schule und Unterricht einwirken und teilweise bestimmte Aufgaben im schulischen System übernehmen (z.B. als Elternvertreter*innen); unzählige außerschulische Akteur*innen mit direktem oder indirektem Einfluss auf das Feld Schule, z.B. Bildungsmedienverlage, Schulbuchautor*innen, Lehrplangestalter*innen, Bildungspolitiker*innen und Wirtschaftsvertreter*innen oder auch SuS anderer Schulen und ehemalige SuS.

2.3.1 Die Schulklasse

Zu Beginn der 9. Klasse besteht die Klasse aus 25 dreizehn- bis fünfzehnjährigen SuS. Elf Schülerinnen, von denen im ersten Halbjahr eine im Ausland ist, sowie vierzehn Schülern. Die SuS sind weitestgehend seit der 5. Klasse zusammen. Einige von ihnen kennen sich schon länger, da sie bereits während der Grundschulzeit in einer Schule oder in einer Klasse waren. Mit Fabian ist ein Schüler hinzugekommen, der einen Jahrgang übersprungen hat, drei oder vier andere SuS haben die Schule verlassen. Zwei weitere Schülerinnen und ein Schüler gehen nach der neunten Klasse ab. Alle SuS sind »weiße« Deutsche. Bis auf eine Schülerin mit rumänendeutschen Eltern, die als junge

¹³⁰ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

¹³¹ Vgl. auch Marmer, S. 104f.

Erwachsene nach Deutschland gekommen sind, verfügen keine weiteren SuS über eine bewusste eigene oder familiäre »Einwanderungsgeschichte«. ¹³² In den Abschlussinterviews am Ende der 10. Klasse werden jedoch einige SuS im Gespräch über Migration feststellen, dass ihre Großeltern nach dem Zweiten Weltkrieg aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten ¹³³ oder der sowjetischen Besatzungszone ¹³⁴ in die Bundesrepublik geflüchtet sind und damit familiäre Fluchterfahrungen noch nicht allzu lange zurückliegen.

Etwa die Hälfte der SuS stammt aus Akademikerhaushalten. Ein Großteil der Eltern der anderen SuS sind Angestellte oder Selbständige, während es nur wenige Arbeiterkinder und keine SuS aus Hartz IV Haushalten zu geben scheint. 135 Dieses Verhältnis verschiebt sich im Laufe der Zeit noch. Einige SuS die nicht aus Akademikerhaushalten stammen, verlassen die Schule nach der 9. oder der 10. Klasse oder haben dies, mal mehr, mal weniger freiwillig, bereits im Vorfeld der Forschung getan. Hingegen verbleibt ein anderer Schüler, dessen Familie über einen gewissen gesellschaftlichen Einfluss in Brauenburg verfügt, trotz wiederholten disziplinarischen Problemen und deshalb einberufenen Schulkonferenzen auf der Schule. Angedeutet wird hierdurch die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Schule, die nicht nur entlang ethnischer Zuschreibungen, sondern ebenso entlang sozialer Klassen verläuft und vielfach beschrieben und untersucht wurde, jedoch keinen expliziten Gegenstand der vorliegenden Analyse darstellt. 136 Festhalten lässt sich jedoch, dass das konkrete Setting in einem starken Kontrast zu anderen ethnographischen Forschungen steht, die auf die gesellschaftliche Funktion von Schule abzielen. Diese sind zumeist im städtischen Milieu angesiedelt, fokussieren Schulen mit hohem Migrantenanteil und/oder nehmen andere Schulformen als das Gymnasium in den Blick. 137

Als eine der ersten Beobachtungen zu Beginn der Forschung fallen mir die augenscheinlichen körperlichen Entwicklungsunterschiede zwischen den biologischen Geschlechtern in der Klasse auf. Während die physische Entwicklung bei vielen

¹³² David, Julianna und Samira. Interview am 15.01.2014.

¹³³ Carlotta, Klara, Leonie und Pauline. Interview am 09.07.2015; Jone, Julianna, Klara, Samira und Sira. Interview am 14.07.2015.

¹³⁴ Max, Moritz, Simon, Toska. Interview am 02.07.2015.

¹³⁵ Die Informationen über die familiäre Herkunft wurden nicht systematisch erhoben. Sie stammen aus informellen Gesprächen, Interviews mit den SuS und mit Lehrenden sowie aus Unterhaltungen zwischen den SuS. Hieraus ergab sich im Verlauf der Forschung ein Bild von den familiären Herkünften der SuS, dass jedoch als unvollständig und unter Vorbehalt zu betrachten ist.

Vgl. u.a. Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana: Bildung und Ungleichheit in Deutschland.
 Wiesbaden 2017; Brake, Anna (u.a.): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart 2011;
 El-Mafaalani, Aladin: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden 2012.
 Vgl. Fußnote 21.

Schülerinnen bereits weitestgehend abgeschlossen wirkt und diese häufig auch größer als ihre Mitschüler sind, sind Körperbau und Gesichtszüge der Schüler häufig noch recht kindlich. Die Mädchen verhalten sich, wie ebenfalls schnell deutlich wird, überwiegend disziplinierter im Unterricht und scheinen allgemein ihren "Schülerjob"¹³⁸ zum Zeitpunkt der Forschung besser als die Jungs zu beherrschen.

Zu Beginn des 9. Jahrgangs gehen Schülerinnen und Schüler noch weitestgehend ihre eigenen Wege, soweit ihnen dies möglich ist. Im Klassenraum durch die Verteilung an den Gruppentischen, an denen bis auf einen reinen Jungentisch jeweils zwei Schülerinnen und zwei Schüler sitzen, gezwungen sich miteinander auszutauschen, sitzen sie in den Fachräumen überwiegend nach Geschlechtern getrennt. Zunächst lassen sich zwei klar voneinander abgegrenzte Gruppen von Schülern sowie zwei bis drei kleinere von Schülerinnen identifizieren, wobei die Grenzen bei Letzteren eher fließend sind. Zudem gibt es einige SuS, die ihren eigenen Weg gehen bzw. eine gewisse Außenseiterposition in der Klasse einnehmen, und zu keiner der Gruppen so richtig dazugehören. Am Ende der 10. Klasse erscheinen die Grenzen aufgeweicht und es kommt zu vielfachen Überschneidungen und neuen Konstellationen, die jedoch aufgrund der nur noch wöchentlichen Anwesenheit im Unterricht für mich weniger durchschaubar sind. Ein Austausch mit SuS anderer Klassen und Jahrgängen findet nur sporadisch und vor allem durch die weniger gut in der Klasse integrierten SuS statt. Auch dies ändert sich im Verlauf des 10. Jahrgangs etwas. 139

Die beiden Jungengruppen lassen sich u.a. hinsichtlich ihrer bevorzugten Computerspiele unterscheiden. In einer Jungengruppe, die sich während der Pausen meist in der sogenannten Alu-Ecke¹⁴⁰ aufhält, spielen alle "*League of Legends*".¹⁴¹ Die Jungs der anderen Gruppe spielen alle "FIFA" und unterhalten sich auch sonst häufig über Fußball. Die Gruppen der Mädchen sind weniger trennscharf und für mich weniger überschaubar. Mit Toska, Maxime und gelegentlich Pauline gibt es einige Schülerinnen, die bereits zu Beginn der 9. Klasse häufiger den Kontakt zur Alu-Ecken- bzw. "*League of Legends*"-Gruppe suchen.

¹³⁸ Breidenstein 2006.

¹³⁹ Zu Geschlechterdifferenzen im Schulalltag vgl. u.a. Budde 2005; Tervooren 2006.

¹⁴⁰ Bei der Alu-Ecke handelt es sich um einen Platz im Erdgeschoss des Neubaus am Rande der Pausenhalle. An diesem befinden sich ein Kaffeeautomat, fünf Alutische und etwa 25-30 Alustühle, die von den SuS zu Beginn der Pause von einem Stapel genommen und am Ende wieder zusammengestapelt und an die Wand gerückt werden.

¹⁴¹ League of Legends ist eine Kombination aus online Rollen-, Strategie-, und Kampfspiel. Es gibt u.a. eine eigene E-Sport Weltmeisterschaft mit Preisgeldern in Millionenhöhe, die in ausverkauften Veranstaltungshallen ausgetragen werden.

Meine erste Begegnung mit den SuS ist eine indirekte. Am ersten Tag der Feldforschung warte ich zu Beginn der ersten großen Pause vor dem Lehrendenzimmer auf den Klassenlehrer der Klasse 9b Herrn Steffen Schrader, als eine Gruppe von Schülerinnen an mir vorüber und um die Ecke des Flurs geht, von wo aus man in den Neubau kommt. Verstohlen schauen einige von ihnen von dort wieder zurück zu mir und tuscheln irgendetwas mit ihren Mitschülerinnen. Ich schließe daraus, dass es sich vermutlich um Schülerinnen der 9b handelt. Diese scheinen sich wiederum zu fragen, ob es sich bei mir um denjenigen handelt, der die nächsten zwei Jahre ihren Unterricht begleiten wird. Ich muss schmunzeln.

In der Klasse ist mein Platz zunächst an einem mittig am Kopfende des Raums stehenden Einzeltisch, rechts und links versetzt vor mir befinden sich zwei Gruppentische. Herr Schrader betont, dass ich mich gern frei bewegen und die Arbeit an den Gruppentischen beobachten könne, zunächst scheint mir jedoch eine Position, von der aus ich einen ersten Überblick über das Geschehen gewinnen und mich orientieren kann, recht sinnvoll zu sein. Bereits nach wenigen Tagen verlasse ich diesen Platz und schiebe meinen Tisch an einen der hinteren beiden Gruppentische, um das konkrete Geschehen besser beobachten und den SuS näherkommen zu können. Die ersten Tage erlebe ich diese als freundlich, aber zugleich recht distanziert und etwas skeptisch hinsichtlich meiner Rolle. Die größte Faszination übt mein Feldtagebuch aus, in dem ich mir Notizen mache, Sitzpläne aufmale, den Klassenraum skizziere etc. Hin und wieder fragen mich die SuS, was ich die ganze Zeit da reinschreibe und bringen ihre Erwartung zum Ausdruck, dass hoffentlich nur Gutes über sie drinsteht. Ihre größte Sorge scheint zu sein, dass ich mir notiere, wie sie sich verhalten, und dass ich dies an die Lehrenden weitergeben könnte. Aus diesem Grund weise ich sie mehrfach darauf hin, dass ich kein Lehrer bin und es nicht meine Aufgabe ist, ihre Leistungen und ihr Verhalten zu bewerten. Zum Ende der ersten Woche werden einige der SuS aufgeschlossener. In der Kunststunde am Freitag bedrängen mich Pascal, Simon und Oliver, in deren Nähe ich sitze, mit Fragen, während sie eine Landschaftsskizze malen sollen. Es gelingt mir nicht immer mich diesen zu entziehen, was auch damit zusammenhängt, dass es die Kunstlehrerin Frau Becker ausdrücklich in Ordnung findet, wenn sich die SuS neben ihrer Arbeit unterhalten, so lange sie diese nicht vernachlässigen. Dennoch vertröste ich die drei Schüler mehrfach auf die Pause. Diese verbringe ich anschließend mit ihnen, Moritz, Samuel und Max sowie später auch Maxime und Toska, in der Alu-Ecke, die im weiteren Verlauf der Forschung zu einer Art Anlaufpunkt für mich wird.

Von einigen Lehrenden werden die Klasse bzw. einige SuS mir gegenüber bereits im Vorfeld der Forschung sowie während der ersten Forschungsphase als schwierig hinsichtlich ihres Sozial- und Lernverhaltens bezeichnet. Mir erscheint die Klasse insgesamt in den ersten Wochen der Forschung als lebendig und mitunter auch unruhig und anstrengend, aber keinesfalls als besonders auffällig oder problematisch. Deutlich wird mir schnell, dass sich die SuS abhängig von Fach und Lehrperson sehr unterschiedlich verhalten, wobei sie ein breites Spektrum an Verhaltensweisen, von Konformität bis hin zu gezielten Provokationen, offenbaren. Die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrenden und SuS sind in vielfältiger und dynamischer Weise strukturiert und bringen abhängig vom Fach ein spezifisches Unterrichtssetting hervor. Jeder Unterricht stellt eine Aushandlung und ein Ringen um Macht zwischen den Lehrenden und den SuS dar. Ein Ringen, in das ich als Ethnograph durch meine Anwesenheit immer eingebunden bin.

2.3.2 Die Lehrkräfte

Lehrkräfte sind zunächst einmal diejenigen, die die SuS unterrichten. Sind sie neben ihrer Rolle als Fachlehrende Klassenlehrer*in verändert sich ihre Rolle dahingehend, dass sie auch für organisatorische Aspekte verantwortlich sind und eine Verantwortung für das soziale Miteinander sowie bezüglich der Regulierung von Konflikten in der Klasse tragen. Darüber hinaus sind sie innerhalb des Systems Schule in Fachgruppen sowie durch verschiedene Aufgaben und Funktionen eingebunden.

Zu Beginn der 9. Klasse unterrichten in der Klasse elf Fachlehrende (sieben Lehrerinnen und vier Lehrer), von denen zwei, darunter der Klassenlehrer Herr Schrader, für zwei Fächer eingeteilt sind. Die Lehrer*innen sind mehrheitlich recht jung und erst seit einigen Jahren im Schuldienst. Eine Lehrerin ist Referendarin. Wie die SuS sind auch alle Lehrkräfte »weiße« Deutsche. Der Großteil von ihnen hat erst zu Beginn des Schuljahres Fachunterricht in der Klasse übernommen. Dies gilt auch für den Geschichtsunterricht von Frau Wernert. Mit Herrn Schrader haben die SuS zudem einen neuen Klassenlehrer bekommen, der zugleich neu an der Wilhelm-Raabe-Schule ist.

Frau Wernert lerne ich im Frühjahr 2013 im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie kennen, die wir im Forschungsprojekt durchführen. In den Interviews befragen wir die Lehrenden zu ihrem Umgang mit dem Schulbuch Zeit für Geschichte, sowie den Zielen

-

¹⁴² Vgl. hierzu u.a. Manke, Mary Phillips: Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction. Mahwah 1997.

und Methoden ihres Geschichtsunterrichts.¹⁴³ Nachdem wir zunächst Schulen identifiziert haben, die mit dem Schulbuch arbeiten, dienen die Interviews auch dazu, Lehrende zu finden, die sich bereit erklären ihren Unterricht zwei Jahre lang ethnographisch beobachten zu lassen.

Frau Wernert steht dem Vorhaben von vorneherein offen gegenüber und setzt sich im Folgenden bei der Schulleitung dafür ein, dass die Forschung an ihrer Schule und in ihrem Geschichtsunterricht stattfinden kann. Zu diesem Zweck muss sie eine 9. Klasse unterrichten, weshalb auch nach der Genehmigung durch die Landesschulbehörde und der grundsätzlichen Zustimmung der Schulleitung noch eine Weile offen bleibt, ob das Vorhaben wie geplant starten kann, da zunächst der Stundenplan für das neue Schuljahr erstellt werden muss. Zu Beginn des Schuljahres stelle ich mich persönlich der Schulleitung sowie den in der Klasse unterrichtenden Fachlehrer*innen vor, um über das Forschungsvorhaben zu informieren. Etwa drei Wochen später beginnt die erste sechswöchige Forschungsphase, in der ich den gesamten Schulalltag der Klasse 9b begleite.

Zu Beginn der Forschung ist Frau Wernert Anfang 50. Sie stammt laut eigener Aussage aus einem SPD nahen Elternhaus, sei aber kein ausgeprägt politisch denkender Mensch, auch wenn sie während des Studiums mit dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund in Berührung gekommen sei und sich bis heute für die Ideen des Sozialismus interessiere. ¹⁴⁴ Sie hat in Süddeutschland Geschichte und Latein studiert und anschließend in Mittellatein promoviert. Über einen Intensivstudiengang für Quereinsteiger*innen in den Lehrerberuf sei sie schließlich mit 40 als Referendarin an der Wilhelm-Raabe-Schule gelandet. ¹⁴⁵

Die erste Zeit der Forschung an der Wilhelm-Raabe-Schule ist allgemein davon gekennzeichnet, mich innerhalb der Institution und ihrer Strukturen zu orientieren sowie meine Position innerhalb des Gefüges der Akteur*innen zu finden. Sie dient mir vor allem dazu ein Vertrauensverhältnis zu den SuS aufzubauen, soweit dies die generationalen Unterschiede zulassen. Ziel ist es, auch über den Unterricht hinaus Zeit in den Pausen mit ihnen zu verbringen, um Zugang zu ihrer Kommunikation unter- und übereinander, ihren Gruppenstrukturen und Grenzziehungen, ihren Bewegungen im Raum und ihren Selbst- und Weltsichten zu bekommen und zudem die Bereitschaft an

¹⁴³ Die Produktion des Schulbuches wurde ethnographisch mittels teilnehmender Beobachtung begleitet. Ergebnisse dieser Forschung finden sich u.a. in Macgilchrist/Müller 2012.

¹⁴⁴ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

¹⁴⁵ Wernert, Christa. Interview am 03.05.2013.

Interviews teilzunehmen zu fördern. Dieses Vorgehen versuche ich in Einklang zu bringen mit einem offenen Umgang mit den Lehrenden, deren Einverständnis Voraussetzung für die Durchführung der Forschung in der geplanten Form ist.

Die Reaktionen der Lehrenden auf meine Anwesenheit in ihrem Unterricht sind ebenso vielfältig wie die konkreten Unterrichtspraktiken, die Lehrmethoden oder auch der Umgang mit als unangemessen wahrgenommenem Verhalten der SuS. Einige Lehrende sind mir und der Forschung gegenüber sehr aufgeschlossen und stellen interessierte Nachfragen; andere reagieren eher zurückhaltend und skeptisch oder unsicher und fragen mich mehrfach, warum der ganze Schulalltag beforscht wird, wenn es in der Forschung doch, so wie sie das verstanden hätten, um den Geschichtsunterricht und Geschichtsschulbücher gehe.

So unterschiedlich die Lehrenden mit der Situation umgehen, so vielfältig gestalten sich auch die Rollen, die mir von ihnen zugeschrieben werden. Der Klassenlehrer Herr Schrader sowie weitere Lehrende betonen mir gegenüber zu Beginn der Forschung, dass ich mich gern im Klassenraum bewegen und mir die Arbeit an verschiedenen Gruppentischen angucken könne. Einige Lehrende monieren nach einiger Zeit, dass ich den SuS nicht genügend helfen würde, da sie in mir offenbar eine Art Tutor sehen. Zwei weitere Lehrende beschweren sich hingegen bereits am Ende der zweiten Woche bei Frau Wernert über mich, da sie sich in ihrer Autorität angegriffen fühlen und den Beziehungsaufbau mit den SuS als eine Art 'Paktieren' missverstehen. Mir zeigt dies, wie schwierig es ist, ein angemessenes Maß aus Nähe und Distanz zu den Akteur*innen zu entwickeln, und welche Rolle die Wahrung von Hierarchieebenen für die Unterrichtspraxis spielt. In einem klärenden Gespräch wird schnell deutlich, dass das Unbehagen der beiden Lehrenden, ähnlich wie zunächst bei einigen SuS, u.a. durch die Notizen, die ich mir in meinem Feldtagebuch mache, ausgelöst wird und sie ebenfalls eine heimliche Überwachung und Bewertung ihrer Arbeit befürchten. Darüber hinaus geben sie zu verstehen, dass sie gern wissen würden welche Ziele die Forschung verfolge und über was genau ich in der Doktorarbeit schreiben werde. Ihnen hierauf eine konkrete Antwort zu geben, ist für mich wiederum schwierig, da ich aufgrund der ethnographischen Vorgehensweise zu diesem Zeitpunkt noch keine Aussage dazu treffen kann, in welche Richtung sich die Analyse der Daten entwickeln wird. So verweise ich auf allgemeine Aussagen, z.B. dass es um die Aneignung von Wissen im Geschichtsunterricht geht, dass für mich die Perspektiven der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen und dass die erste sechswöchige Feldforschungsphase vor allem dem Beziehungsaufbau zu den SuS dient.

Die Beziehung zu Frau Wernert ist von Beginn an durch einen offenen, freundlichen und vertrauensvollen Umgang gekennzeichnet. Zugleich ist sie durch ein distanziertprofessionelles Verhältnis geprägt, das u.a. generationaler Natur ist und bspw. darin zum Ausdruck kommt, dass sie mir erst ganz zum Ende der Forschung das Du anbietet. In den Interviews frage ich sie wiederholt, wie sich meine Anwesenheit auf ihren Unterricht auswirkt. Bereits nach kurzer Zeit betont sie in einem informellen Gespräch, dass die Situation nicht spurlos an ihr vorübergehe. Nicht so sehr, weil ich mit im Unterricht sitze, da würde es ihr wahrscheinlich mehr ausmachen, wenn die Schulleitung oder Kolleg*innen dabei wären. Aber dennoch müsse sie sagen, dass sich meine Anwesenheit vor allem auf ihre Planungen auswirke, sie sich genauer überlege, was sie macht, wie und warum sie welche Materialien auswählt und allgemein mehr über den Unterricht reflektiere. Auch in den weiteren Interviews im Verlauf der Forschung betont sie mehrfach, dass sie durch meine Anwesenheit angespannter als üblich sei. So habe sie z.B. während des ersten Jahres immer wieder selbst gemerkt, dass sie sich öfter versprochen habe als üblich. Dies habe sich jedoch zum Ende der Forschung etwas gegeben. Dennoch sei es gerade das Bewusstsein darüber gewesen, dass dort jemand sitzt, dessen Vorwissen hoch ist, was es nicht immer leicht gemacht habe: "Das heißt, es ist auch ne=ne höhere Kontrolle da, ob man wirklich auch was Richtiges sagt."146

Dass sowohl die SuS, einige Lehrende, als auch in gewisser Weise Frau Wernert die Befürchtung äußern, dass mit meiner Anwesenheit eine heimliche Überwachung, Beurteilung und Kontrolle einhergeht, unterstreicht die Bedeutung, die diese Verfahren im Kontext Schule innehaben. Jeder Unterricht stellt eine potentielle Prüfungssituation dar, in der die Leistungen und das Verhalten der SuS überprüft und kontrolliert werden können. Die beschriebenen Bewegungen und Anordnungen im Klassenraum, die es den Lehrenden ermöglichen, jede Position und Perspektive im Raum einzunehmen, verstärken dies noch. Meine Anwesenheit und Position als Ethnograph macht die Situation zudem für alle Beteiligten unübersichtlicher. Dies gilt insofern auch für die Lehrer*innen, als Macht- und Hierarchiepositionen in Bewegung geraten und zudem die Frage, nach einer externen Beurteilung ihrer Arbeit im Raum steht, der sie sonst in Form von Unterrichtsbesuchen während des Referendariats, Schulinspektionen oder Hospitationen von anderen Lehrenden oder Eltern begegnen.

¹⁴⁶ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

2.3.3 Der Ethnograph

Bereits die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass im Rahmen ethnographischer Forschung die Interaktionen zwischen Forschenden und Beforschten immer mit einem Einwirken auf das Feld einhergehen. Dies beginnt bereits im Vorfeld der Forschung damit, dass Frau Wernert vermutlich nur eine 9. Klasse im Fach Geschichte übernommen hat, da sie die Forschung unterstützt und sich bei der Schulleitung dafür eingesetzt hat, dass diese in ihrem Unterricht stattfinden kann. Andernfalls wäre sie auch nicht stellvertretende Klassenlehrerin geworden und die SuS hätten womöglich auch in anderen Fächern andere Lehrende bekommen.

Wissenschaft und Forschung sind spätestens mit der Writing-Culture-Debatte "als eine kontextabhängige, soziale Praxis der Wissensproduktion" zu begreifen, in die sich vielfache soziale und gesellschaftliche Kontexte einschreiben. 147 Der Prozess der empirischen Datenerhebung, Aufbereitung, Interpretation und Verschriftlichung ist dabei grundsätzlich durch die Wahrnehmungen und Imaginationen der Forschenden geleitet. 148 Zugleich wird er dadurch beeinflusst, dass diese selbst zu Beobachteten und zum Teil des Spiels werden. 149 Im Sinne einer "dichten Beschreibung" oder eines Verständnisses von "Kultur als Text"¹⁵⁰ versuchen sie, anhand der sorgfältigen Handhabung und Interpretation der in der spezifischen Situation gewonnenen Daten, die der eigenen Beweisführung und der Transformation des gewonnen Wissens "in den Modus einer wissenschaftlich autoritativen Stimme" dienen, eine Geschichte zu extrahieren. 151 Im Verlauf dieses Prozesses nehmen die Forschenden eine Reihe von Reduzierungen und Selektierungen vor. Dieses Muster gleicht in gewisser Weise dem der Lehrkräfte, wenn sie auswählen, welche Geschichten, Themen oder konkreten Inhalte wann und wie unterrichtet werden; dem der SuS hinsichtlich der Frage, was von ihnen wirklich bearbeitet und beachtet wird; oder auch dem der Schulbuch- oder Lehrplanautor*innen im Zusammenhang mit der Frage, was als erinnerungswürdig vom Kerncurriculum vorgegeben und in die Schulbücher übersetzt wird. 152

¹⁴⁷ Hess/Schwertl 2013, S. 22. Zur Writing-Culture-Debatte siehe u.a. Clifford, James/Marcus, George E.: Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1996.

¹⁴⁸ Vgl. Bendix, Regina: Was über das Auge hinausgeht: Zur Rolle der Sinne in der ethnographischen Forschung. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 102 (2006), S. 71-84; Harris, Mark/Rapport, Nigel: Preface. In: dies (Hg.): Reflections on imagination. Human capacity and ethnographic method. Farnham 2015, S. xiii - xvi.

¹⁴⁹ Vgl. Lemke 2011, S. 66.

 $^{^{150}}$ Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983.

¹⁵¹ Hess/Schwertl 2013, S. 24.

¹⁵² Vgl. Ahlrichs u.a. 2015, S. 89-109; Macgilchrist, Felicitas u.a. 2017, S. 341-361; Macgilchrist/Müller 2012, S. 195-208; Macgilchrist 2015, S. 193-209.

Gleichzeitig verweist der Prozess des Umgangs mit den gewonnen Daten auf die grundlegende Strategie der Befremdung des Eigenen, die es ethnographischer Forschung im Kontext der eigenen Kultur ermöglicht hinter die Fassaden, hinter das Offensichtliche zu schauen und Implizites und Verdecktes sichtbar zu machen. 153 Zentral sind hierfür jene von Michael Agar als "rich points"¹⁵⁴ bezeichneten Irritationsmomente, die sich mit den dominanten Deutungsmustern nicht erklären lassen. Einen solchen Moment stellt bspw. der eingangs der Arbeit zitierte Interviewausschnitt dar. Der "fremde Blick" oder die Befremdung des Eigenen als gewinnbringende Beobachterperspektive, ist zentral im Rahmen einer Forschung in der europäischen Ethnologie. Er ergibt sich auf subtilere Art und Weise als im Zusammenhang mit außereuropäischen Kulturen. Neben der in der Einleitung beschriebenen Distanzierung von den Beobachtungen durch ihre schriftliche Fixierung und der permanenten Selbstreflexion im Verlauf von Schreib- und Analyseprozessen, wird er bspw. in der Biographie des/der Forschenden erkennbar. 155 Einen weiteren Faktor stellt im konkreten Fall der generationale Unterschied sowohl zu den SuS als auch zu Frau Wernert dar, der durch die damit einhergehenden unterschiedlichen Prägungen eine gewisse Distanz schafft. Zudem bin ich als Kulturanthropologe, der im Kontext Geschichtsunterricht forscht, nur am Rande mit (geschichts-)didaktischen und geschichtswissenschaftlichen sowie pädagogischen Konzepten und Methoden vertraut. Ich schaue nicht explizit mit dem Blick eines Historikers oder eines Pädagogen auf die ausgehandelten Inhalte, sondern mit dem eines Kulturanthropologen auf die Akteur*innen, ihre diskursiven Aushandlungspraktiken und deute wie durch diese Sinn erzeugt wird. Dies ermöglicht es mir mit einem weniger vertrauten, vorgeprägten und in gewisser Weise naiven Blick auf den Geschichtsunterricht und die Aushandlung von Vergangenheit im schulischen Kontext zu schauen. Es ist nicht mein Interesse, eine Bewertung vorzunehmen, ob das was verhandelt wird richtig oder falsch ist, gut oder schlecht unterrichtet wurde, ob didaktische Standards erfüllt und Konzepte und Methoden sinnvoll einbezogen wurden oder gar die Messbarmachung der Wirkung. Von Interesse für die Analyse ist vielmehr, wie das Wissen, das zu einem spezifischen Zeitpunkt als erinnerungswürdig gilt, ausgehandelt und auf dynamische Art und Weise angeeignet wird sowie welche Identifizierungsangebote und Grenzziehungen damit einhergehen.

¹⁵³ Vgl. Hess/Schwertl 2013, S. 25.

¹⁵⁴ Agar 1994, S. 221-37.

¹⁵⁵ Vgl. Breidenstein 2015, S. 42-44.

Bevor ich mich diesen Prozessen im weiteren Verlauf zuwende, soll hier zunächst nicht unerwähnt bleiben, dass eine Forschung in der eigenen Kultur nicht nur mit Fragen der Befremdung verbunden ist, sondern auch mit Privilegien hinsichtlich des Zugangs zum Feld einhergeht. Dies bringt Möglichkeiten mit sich, die zugleich auf strukturelle gesellschaftliche Gegebenheiten und Ausschlüsse verweisen. Als »weißer« deutscher Mann und als Teil eines Forschungsprojektes von »weißen« Wissenschaftler*innen war es relativ leicht, Lehrende und Schulen zu finden, die sich bereit erklären am Forschungsprojekt teilzunehmen, sowie die Zustimmung der Landesschulbehörde zu erhalten. Dass sich dies im Fall eines ausländischen Forschungsteams, ebenso wie bspw. im Fall von »Schwarzen« Deutschen, anders verhalten hätte, kann als gegeben angenommen werden.

3. Imaginationen des »Eigenen«: Eurozentrismus und Nationalismus

Das vorherige Kapitel diente dazu, das Setting der Forschung zu beschreiben und sich mit dem Feld vertraut zu machen. Im Folgenden steht nun der Geschichtsunterricht im Fokus. Im ersten Unterkapitel werden die politisch-gesellschaftlichen Grundlagen des Geschichtsunterrichts betrachtet. Zu diesem Zweck erfolgt schlaglichtartige theoretische Einordnung der Begriffe Eurozentrismus Nationalismus. Anschließend werden das zum Zeitpunkt der Forschung gültige Kerncurriculum für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I an niedersächsischen Gymnasien, als zentrales politisches Dokument für den Geschichtsunterricht, sowie die Übersetzung der Vorgaben in die in Niedersachsen zugelassenen Geschichtsschulbücher in die Analyse einbezogen.

Anschließend rückt das konkrete Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt. Im Unterkapitel 3.2 wird analysiert, wie Imperialismus als eine eigenständige Phase des europäischen Kolonialismus konzipiert wird, wie es dabei zu einem Verschwimmen von Motiven und Rechtfertigungen kommt und wie Kolonisierung in den Augen der SuS als 'zwangsläufiger' Prozess erscheint. Anschließend wird in Unterkapitel 3.3 die Auseinandersetzung mit der Rolle Deutschlands untersucht. Dabei werden ihre Relativierung in den Schulbüchern, im Unterricht, den Aussagen der SuS und implizit auch dem Kerncurriculum sowie die Bedeutung kausaler Verbindungen mit dem Nationalsozialismus als 'Zielpunkt' historisch-politischer Bildung thematisiert.

3.1 Politisch-gesellschaftliche Grundlagen des Geschichtsunterrichts

In den »europäisch-westlichen« Gesellschaften waren und sind historische Repräsentationen mit der Entstehung der akademischen Geschichtswissenschaft seit Beginn des 19. Jahrhunderts durch zwei zentrale Perspektiven geprägt: Eurozentrismus und Nationalismus. Ersterem liegt die Annahme zugrunde, dass die historische Entwicklung »Europas« ein Modell darstelle, "an dem die Geschichte und sozialen Formen aller Gesellschaften gemessen werden können". Wesentlich für diese Denkweise ist die Vorstellung eines linearen Fortschritts und einer daraus abgeleiteten Hierarchisierung und Verortung von Gesellschaften auf einer Art Entwicklungsskala. Zwei Grundannahmen sind leitend: Erstens, dass die historische Entwicklung »Europas« bzw. des »Westens« als aus sich selbst heraus erklärbar und frei von äußeren Einflüssen verlaufen sei. Damit einher geht eine Marginalisierung der Geschichten

¹⁵⁶ Conrad/Randeria 2002, S.12.

anderer Gesellschaften sowie der kolonialen Beziehung und ihrer Relevanz für europäische Entwicklungen oder, wie im Fall von »Afrika«, ein grundsätzlicher Ausschluss aus der Geschichte. 157 Als Legitimationen für diese Konzeption fungieren als andere Seite oder Teilaspekt des Eurozentrismus rassistische oder ethnozentristische Abwertungsdiskurse (kolonialer Diskurs, Orientalismus, 158 Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus etc.). Diese sind in eine idealisierende und eine dämonisierende Seite (z.B. »edler vs. gemeiner Wilde«) gespalten und durch eine Dichotomie zwischen außereuropäischer "Natur" und "Emotion" und europäischer ,Kultur' und ,Ratio' geprägt. 159 Ausdruck findet sie in einer Reihe binärer Gegensätze, wie bspw. rückständig/fortschrittlich, primitiv/zivilisiert oder traditionell/modern. Folge ist, dass der »Rest« der Welt in einer "Sprache des Mangels" beschrieben und historische Unterschiede als Defizite dargestellt werden. 160

Die zweite Grundannahme beruht darauf, dass die globale historische Entwicklung als Ausbreitung westlicher Errungenschaften beschrieben und die fortschreitende Verwestlichung als einzig denkbares Modell für die Zukunft konzipiert wird. 161 Alternative Modernitäten und Entwicklungswege sind in dieser Vorstellung nicht vorgesehen. 162 Wesentlich für diese Konzeption war ein neues Zeitkonzept, dass sich am Fortschrittsnarrativ orientierte. 163 Dies ging einher mit der Abkehr von der Vorstellung einer durch wiederkehrende natürliche Prozesse und soziale Rituale gekennzeichneten zyklischen Zeit und einer Hinwendung zu "einer linearen und irreversiblen Zeit [...] in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kategorisch unterscheidbar sind". 164 So wurden Fortschrittsvorstellungen denkbar und greifbar und zugleich abwertende und rassistische Zuschreibungsmuster hervorgebracht, indem

-

Vgl. Conrad/Randeria 2002, S.17. Für einen Überblick zur Postkolonialen Theorie siehe auch Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (Hg.): Postcolonial Studies. The Key Concepts, 3. Aufl. London/New York 2013; Castro Varela, Maria Do Mar/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2015; Karentzos, Alexandra/Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012; Loomba, Ania u.a. (Hg.): Postcolonial studies and beyond. Durham 2005; Young, Robert J.C.: Postcolonialism. A very short Introduction. Oxford 2003.

¹⁵⁸ Vgl. Said, Edward: Orientalism. New York 1994.

¹⁵⁹ Vgl. Hall 1994, S. 167-174.

¹⁶⁰ Conrad/Randeria 2002, S.12.

¹⁶¹ Vgl. Conrad/Randeria 2002, S.17; Cooper, Frederick: Coloniaism in Question. Theory, Knowledge, History. Berkeley/Los Angeles/London 2005, S. 113-149.

¹⁶² Vgl. zur Konzeption alternativer Modernitäten u.a. die Arbeiten von Eisenstadt, Shmuel N.: Multiple Modernities. Somerset 2002; Gaonkar, Dilip P.: Alternative modernities. Durham u.a. 2001; Knauft, Bruce M.: Critically Modern. Alternatives, alterities, anthropologies. Bloomington 2002; Pieterse, Jan N.: New modernities. Whats new? In: Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (Hg.): Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches. Ashgate 2010, S. 85-102; Therborn, Göran: Entangled modernities. In: European Journal of Social Theory 6/3 (2003), S. 293-305.
¹⁶³ Vgl. Conrad/Randeria 2002, S. 38.

¹⁶⁴ Wiemann, Dirk: Zeit. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster 2011, S. 564-71, hier S. 565.

anderen Gesellschaften eine Anderszeitigkeit/"Allochronie"¹⁶⁵ zugeschrieben und sie an einem Punkt verortet werden, der der eigenen Vergangenheit entspricht, um ihre "Rückständigkeit" zu deklarieren. ¹⁶⁶

Einen zweiten zentralen ideengeschichtlichen Eckpfeiler »europäisch-westlicher« Gesellschaften stellt der Nationalismus dar. Dieser zielt auf die Konstruktion und Hervorbringung einer Nation als Vergemeinschaftungsform. 167 Der Begriff der Nation weist unterschiedliche Traditionen innerhalb »Europas« auf. Insbesondere Frankreich und Großbritannien wird ein Status als Staatsnation zugeschrieben, die auf einer gemeinsamen politischen Idee beruht und Zugehörigkeit vorwiegend über das Geburtsortprinzip jus soli regelt. Im Gegensatz hierzu wird Deutschland als Idealtypus einer Kulturnation bezeichnet, in der Zugehörigkeit lange Zeit ausschließlich ethnisch nach dem Abstammungsprinzip jus sanguinis ("Blutrecht") definiert wurde. Begründet die Unterschiede u.a. durch die unterschiedlichen Zeitpunkte Nationswerdung sowie der maßgeblichen Akteur*innen in diesem Prozess. Für Deutschland wird angenommen, dass der Rückgriff auf eine ethnische Begründung der Zugehörigkeit als inkludierendes bzw. exkludierendes Element dazu diente, der politisch von oben erzwungenen Reichseinigung durch die Konstruktion einer gemeinsamen ethnisch-nationalen Identität Legitimation zu verleihen. Ihre Manifestation findet diese Entwicklung im Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz von 1913.168

Einige gesetzliche Verschiebungen, insbesondere die Einführung von Elementen des Geburtsprinzips *jus soli* im Rahmen der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetz im Jahr

¹⁶⁵ Fabian, Johannes: Time and the Other. How anthropology makes its object. New York 1983.

¹⁶⁶ Vgl. Wiemann 2011, S. 564-71.

¹⁶⁷ Vgl. u.a. Anderson 1986; Brubaker 1998, S. 272-306; Geulen 2004, S. 439-57; Gellner 1991; Hobsbawm 1983, S. 1-14.

Vgl. u.a. Bade, Klaus J.: Transnationale Migration, ethno-nationale Diskussion und staatliche Migrationspolitik in Deutschland des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration, Ethnizität, Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück 1996, S. 403-430; Brubaker, Rogers: Staats-Bürger: Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. Hamburg 1994; El-Tayeb, Fatima: Schwarze Deutsche. Der Diskurs um >Rasse< und nationale Identität 1890 – 1933, Frankfurt a.M/New York 2001; dies.: Blut, Nation und multikulturelle Gesellschaft. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Klein-Arendt, Reinhard (Hg.): AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart, Münster 2004, S. 125-137; Gosewinkel, Dieter: Einbürgern und Ausschließen. Die Nationalisierung der Staatsangehörigkeit vom Deutschen Bund bis zur Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 2001; Oltmer, Jochen: Staat, Nation und Migration. Zur politischen Konstruktion von Minderheiten in der deutschen Geschichte. In: Schmidt-Lauber, Brigitte (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S.135-154.

Bei der Unterscheidung zwischen dem deutschen sowie dem französischen und englischen Nationalstaatsmodell handelt es sich um eine vereinfachte idealtypische Darstellung, die sich bei genauerer Betrachtung nicht aufrechterhalten lässt, da das eine Modell immer auch Elemente des anderen erhält (vgl. u.a. Mense, Thorsten: Kritik des Nationalismus. Stuttgart 2016).

2000 haben inzwischen zu einem Aufbrechen der Zweiteilung und zu einer Annäherung der unterschiedlichen Vorstellungen von Nation geführt. In gesellschaftlichen Debatten und Narrativen ist die Verbindung von »Deutschsein« mit einer Blutmetaphorik jedoch weiterhin verankert und findet sich u.a. auch in den Interviewaussagen einiger Schüler*innen wieder (vgl. 4.2.2).

Wesentlich für den Nationalismus ist die Konstruktion nationalgeschichtlicher Erzählungen als Grundlage kollektiver Sinnstiftungen und Identifizierungen. Sie zielen darauf, die Vorstellung von Nation als einer übernatürlichen, überhistorischen und agierenden Einheit zu etablieren. In den Kulturwissenschaften hat Benedict Anderson mit seinen Überlegungen zu "imagined communities" in den 1980er Jahren ein gewinnbringendes Konzept vorgelegt, um diese Konstruktionsprozesse zu fassen und als stets unabgeschlossenes Projekt zu begreifen. Seine Grundannahme ist, dass eine Nation als politische Gemeinschaft, wie alle Gemeinschaften, "die größer sind als die dörflichen", aufgrund der fehlenden face-to-face Beziehung seiner Mitglieder nur imaginiert sein könne. Zugleich sei sie begrenzt durch ihre geographische Verortung in einem bestimmten Raum und ihre Abgrenzung zu anderen Nationen. Dieser Überlegung folgend rückt er die Frage nach der Bedeutung gemeinsamer Geschichten und Erinnerungen, sowie den Mechanismen, die zur Herausbildung einer solchen kollektiven Imagination beitragen, ins Zentrum seiner Überlegungen. 170 Dabei nimmt er u.a. die Rolle von Medien und, zumindest in der Erstausgabe, auch die Rolle des Bildungssystems für diesen Prozess in den Blick. 171

Vorläufer für Andersons Überlegungen finden sich in der Ethnologie bspw. in Clifford Geertz Arbeit mit den Begriffen Ethos und Weltanschauung, mit denen er religiösen gesellschaftlichen Sinnstiftungen nachspürt. Anknüpfungspunkte bieten zudem Eric Hobsbawms und Terence Rangers Überlegungen zu erfundenen Traditionen als Mittel der Rechtfertigung politischer Legitimität. Im Sinne dieser kulturwissenschaftlichen Überlegungen verstehe ich Nationalismus mit Christian Geulen "als kontinuierliche Praxis der politischen Gemeinschaftsimagination, als immer wieder neue Konstruktion einer gedachten Ordnung und als Erfindung kollektiver Traditionen". Dieses

-

¹⁶⁹ Vgl. Hagedorn, Heike: Bilanz der Einbürgerungspolitik in Deutschland und Frankreich. In: Hunger, Uwe (Hg.): Migration in erklärten und unerklärten Einwanderungsländern. Münster u.a. 2001, S.37-63. ¹⁷⁰ Vgl. Anderson 1996, S. 16.

¹⁷¹ Vgl. Sobe, Noah W.: Textbooks, Schools, Memory, and the Technologies of National Imaginaries. In: William, James H. (Hg.): (Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation. Rotterdam u.a. 2014, S. 313-318, hier S. 314.

¹⁷² Vgl. Geertz 1957.

¹⁷³ Vgl. Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (Hg.): The Invention of Tradition. Cambridge u.a. 1983.

¹⁷⁴ Geulen 2004, S. 451.

Verständnis steht einer häufig im deutschen Alltagsgebrauch anzutreffenden Definition des Nationalismus als Ausdruck von politischem Extremismus entgegen.

Gegenwärtig lassen sich Prozesse des nation-building vor allem anhand von Gesellschaften aufzeigen, die sich in einer Transitionsphase befinden. Ein Fokus der Nationalismusforschung liegt daher in jüngerer Zeit u.a. auf osteuropäischen Ländern und den als Folge des Zusammenbruchs der UdSSR entstandenen Nationalstaaten Zentralasiens. Andere Arbeiten nehmen die "Wiederentdeckung des Nationalen" in Deutschland nach der Wiedervereinigung in den Blick. Gefragt wird auch, inwiefern die Konstruktion »Europas« nach dem Ende des Kalten Kriegs ähnlichen Mustern folgt, wie die Konstruktion von Nationalstaaten und aktuell, welche nationalistischen Abwehrmechanismen hierdurch hervorgerufen werden.

In den letzten Jahren zeigt sich in der akademischen Beschäftigung mit Vergangenem, eine gewisse Öffnung hin zu neuen Perspektiven und Ansätzen. Zu nennen wären bspw. postkoloniale und globalgeschichtliche Ansätze mit ihrer explizit anti-eurozentrischen Stoßrichtung sowie der Abkehr vom Fokus auf die Nation und der Hinwendung auf globale Verflechtungszusammenhänge (*entangled histories*, *Histoire croisée*) und Prozesse der "doppelten Einschreibung", die die komplexen Interaktionen zwischen Kolonie und "Mutterland" fokussieren. ¹⁷⁹

Im Geschichtsunterricht, den Kerncurricula und Schulbüchern sind diese Verschiebungen bisher nur am Rande angekommen. Im Gegenteil lassen sich gegenwärtig einige Entwicklungen identifizieren, die den Fokus auf »Europa« und Nation unterstreichen bzw. verstärken. Hierzu bietet sich ein Blick in das zum Zeitpunkt der Forschung gültige Kerncurriculum für das Fach Geschichte für die Sekundarstufe I in Niedersachsen aus dem Jahr 2008 sowie dessen Übersetzung in die entsprechenden in Niedersachsen zugelassenen Geschichtsschulbücher an.

⁻

¹⁷⁵ Vgl. u.a. Binder, Beate/Kaschuba, Wolfgang/Niedermüller, Peter (Hg.): Inszenierung des Nationalen. Geschichte, Kultur und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln u.a. 2001; Farnen, Russell F. (Hg.): Democracies in transition. Political culture and socialization transformed in West and East. Oldenburg 2000; Mole, Richard C. M.: The Baltic States from the Soviet Union to the European Union. London u.a. 2012.

 ¹⁷⁶ Vgl. u.a. Götz, Irene: Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989. Köln
 u.a. 2011; Grabbe, Katharina: Deutschland – Image und Imaginäres. Zur Dynamik der nationalen
 Identifizierung nach 1990. Berlin u.a. 2014.

¹⁷⁷ Vgl. Geulen 2004, S. 452f.

¹⁷⁸ Vgl. u.a. Brömmel, Winfried/König, Helmut/Sicking, Manfred (Hg.): Populismus und Extremismus in Europa. Gesellschaftswissenschaftliche und sozialpsychologische Perspektiven. Bielefeld 2017; Häusler, Alexander: Völkisch-autoritärer Populismus. Der Rechtsruck in Deutschland und die AfD. Hamburg 2018; Hirschmann, Kai: Der Aufstieg des Nationalpopulismus. Wie westliche Gesellschaften polarisiert werden. Bonn 2017.

¹⁷⁹ Vgl. Conrad/Randeria 2002; Hall 2002; Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Geschehen 28 (2002), S. 607-636.

3.1.1 Das Kerncurriculum für das Fach Geschichte

Das zentrale politische Dokument hinsichtlich der Ziele von Schule ist das jeweilige bundeslandspezifische Schulgesetz. Im entsprechenden Gesetz Niedersachsens heißt es zum schulischen Bildungsauftrag: "Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegung weiterentwickeln."¹⁸⁰

In Bezug auf die Ziele, Methoden, Kompetenzen und Inhalte des jeweiligen Fachunterrichts sind die fachspezifischen Kerncurricula oder Lehrpläne maßgeblich. Sie können als Ausdruck der bereits vor 150 Jahren von Herbert Spencer gestellten zentralen Frage "what knowledge is of most worth"¹⁸¹ oder politisch gewendet mit Michael W. Apple als Ausdruck der Frage "whose knowledge is of most worth" verstanden werden. Die gleichen Fragen stellen sich auch im Zusammenhang mit der Übersetzung der Vorgaben des Kerncurriculums in Schulbuchinhalte.

Das Kerncurriculum für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I an niedersächsischen Gymnasien übernimmt die Formulierung des Schulgesetzes zum Bildungsauftrag und unterstreicht die Relevanz des Geschichtsunterrichts in diesem Prozess. Dieser trage dazu bei, dass der Mensch "durch die Beschäftigung mit Themen und anderen Kulturen aus vergangenen Zeiten [...] eigene Identität und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein [gewinnt], das ihm die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis der Gemeinschaft, der er angehört, ermöglicht". ¹⁸³ Zudem leiste er u.a. einen Beitrag dazu, ein "Bewusstsein für den Zusammenhang von deutscher und europäischer Identität zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Grundlagen wie christliches Wertebewusstsein, Humanismus, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit stützt". ¹⁸⁴

Der politisch-gesellschaftliche Auftrag den Schule und Geschichtsunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Enkulturation der SuS leisten sollen ist, sowohl im Schulgesetz als auch im Kerncurriculum, klar formuliert. Sichtbar werden zugleich verschiedene Problematiken, im Hinblick auf die Realität einer postmigrantischen Gesellschaft. Erstens wird mit dem Begriff des "kulturellen Gedächtnisses"¹⁸⁵ das Bild eines relativ starren, mit gesellschaftlich relevanten Geschichten und Narrativen

Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover 1998. http://www.schure.de/2241001/nschg.htm (Zugriff: 28.01.2018).

¹⁸¹ Spencer, Herbert: What knowledge is of most worth. In: ders.: Education. Intellectual, moral, and physical. London 1861, S. 21-96.

¹⁸² Apple 2004, S. XIX.

¹⁸³ Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S.7.

¹⁸⁴ Ebd. S. 8.

¹⁸⁵ Vgl. Assmann, Aleida 1999; Assmann, Jan 1988.

gefüllten Containers gezeichnet. Dieses Bild steht der Prozesshaftigkeit der Hervorbringung von Vergangenem und der Vielfältigkeit historischer Erzählungen und Perspektiven in einer pluralistischen Gesellschaft entgegen und ist einer der Gründe, warum in der Arbeit alternativ der Begriff der Erinnerung bevorzugt wird.

Zweitens wird durch die Betonung der Bedeutung des Christentums für die Persönlichkeitsentwicklung, im Schulgesetz wie auch im Kerncurriculum, eine Differenzkategorie vorgegeben, die erhebliche Teile der SuS ausschließt. 186 Implizit wird davon ausgegangen, dass Persönlichkeitsentwicklung und Zugehörigkeit zur Gesellschaft über die Anerkennung der christlichen Wurzeln der Gesellschaft zu erfolgen hat. Die Perspektiven derjenigen SuS auf Welt und Gesellschaft, die einer anderen Religion angehören oder sich als atheistisch verstehen, werden hingegen marginalisiert. Auch wenn gesellschaftspolitisch darüber gestritten werden mag, was die deutsche Gesellschaft ausmacht, wie die immer wieder aufflammende Diskussion aufzeigt, ob der Islam ein Teil davon sei, so wird die Betonung des Christentums der gesellschaftlichen Vielfalt in Bezug auf religiöse und/oder ethisch-moralische Sinnstiftungen nicht gerecht. 187

Drittens liegt den Formulierungen zum Bildungsbeitrag des Fachs eine latent eurozentrische Perspektive zugrunde. Sichtbar wird diese in der Betonung des Zusammenhangs zwischen deutscher und europäischer Identität und den zugleich mitgelieferten Grundlagen: Christentum bzw. christliches Wertebewusstsein, europäischer Humanismus, die Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit. Suggeriert wird, dass die (west)europäischen Nationen aufgrund ihrer gemeinsamen ideengeschichtlichen Tradition eine Art Kulturkreis oder Zivilisation bilden, die sie von anderen unterscheidet und in eine Differenz zum »Rest« der Welt stellt. Angeschlossen wird dabei an die im frühen 20. Jahrhundert in den Kulturwissenschaften prominente Kulturkreislehre, 188 die spätestens mit Samuel Huntingtons "Clash of Civilisation" wieder populär geworden ist. 189

¹⁸⁶ Zugleich und in gewisser Weise im Widerspruch zu dieser Formulierung wird in Paragraph 3 des niedersächsischen Schulgesetzes die "Freiheit des Bekenntnisses und der Weltanschauung" betont (Niedersächsische Kultusministerium 1998, §3).

¹⁸⁷ Vgl. auch Digoh, Laura/Golly, Nadine: Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit >Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 39-53.

¹⁸⁸ Vgl. Rössler, Martin: Die deutschsprachige Ethnologie bis ca. 1960. Ein historischer Abriss. Köln 2007. http://kups.ub.uni-koeln.de/1998/ (Zugriff: 15.05.2018).

¹⁸⁹ Huntington, Samuel P.: The clash of civilization and the remaking of world order. New York 1996.

Unterstrichen wird die eurozentrische Perspektive durch die vom Kerncurriculum vorgegebene inhaltliche Kausalkette. Ausgehend von Griechenland als Wiege der Demokratie, über das römische Imperium, Reformation, Aufklärung, Französische Revolution, industrielle Revolution und Industrialisierung wird ein linearer Geschichtsverlauf hin zur europäischen Gegenwart und gleichzeitig eine Geschichte des Kapitalismus erzählt, die aus sich selbst heraus erklärbar erscheint. Der »Rest« der Welt und seine Bedeutung für die europäische Entwicklung sowie die Rolle europäischer Nationen in der Welt finden nur am Rande Berücksichtigung. Eine Auseinandersetzung mit den ehemaligen Kolonien und ihren Geschichten wird im Kerncurriculum ausschließlich im Zusammenhang mit der Eroberung Amerikas explizit gemacht. ¹⁹⁰ Im weiteren Verlauf verschwindet der europäische Kolonialismus im Hintergrund. Erst im Zusammenhang mit dem imperialistischen Wettstreit der europäischen Kolonialmächte taucht er wieder auf, so als habe er weder eine Rolle für die historische Entwicklung der europäischen Staaten und des Kapitalismus, noch für die der ehemals kolonisierten Gesellschaften gespielt.

So wie die Geschichte des »Rests« der Welt durch den Fokus auf den Zusammenhang europäischer und nationaler Identität und ihrer ideengeschichtlichen Grundlagen marginalisiert wird, gilt dies auch für die Thematisierung von Migration und die Geschichten derjenigen Gesellschaftsmitglieder deren Familienbiographien nicht auf Deutschland oder andere europäische Staaten beschränkt sind. Eine Thematisierung von Migrationsgeschichte ist im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I nicht explizit vorgesehen. Der Begriff Migration wird lediglich im Zusammenhang mit der Geschichte Deutschlands nach 1945 erwähnt, ohne dass er weiter kontextualisiert wird, sowie als mögliches Längsschnittthema vorgeschlagen, das ein bestimmtes historisches Phänomen durch verschiedene Zeiten hindurch verfolgt. 191

Als politische Instrumente sind Kerncurricula durch zeitliche Diskontinuitäten gekennzeichnet, da sie den politischen Entwicklungen und den politischen Agenden der jeweiligen Regierungsparteien in den Bundesländern hinterherhinken. Mit der

Im niedersächsischen Schulgesetz wird explizit auf den Begriff des Kulturkreises zurückgegriffen. In §2(1), in dem der Bildungsauftrag von Schule formuliert wird, heißt es u.a., dass Schule die SuS dazu befähigen soll, "den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben." (Niedersächsisches Kultusministerium 1998, §2/1).

¹⁹⁰ Als erwartete Kompetenz heißt es im Kerncurriculum, dass die Schülerinnen und Schüler "die Gründe für die sog. Entdeckungsreisen [erläutern] und [...] das Spannungsverhältnis zwischen europäischen Eroberern und indigenen Völkern sowie dessen Folgen [beurteilen]" (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 16.).

¹⁹¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 20, 33.

Entwicklung neuer Curricula reagieren die jeweiligen Landesregierungen auf strukturelle Veränderungen bspw. in der Stundentafel aufgrund der Einführung des Abiturs nach 12 Schuljahren (G8) und seiner späteren Abschaffung bzw. der Rückkehr zum Abitur nach 13 Schuljahren (G9). Zugleich stellen sie eine Reaktion auf Veränderungen im Bildungsdiskurs dar und nehmen jeweils immer kleinere Verschiebungen hinsichtlich der Frage vor, welches bzw. wessen Wissen als relevant gilt und welche politischen Weltauffassungen damit einhergehen. Besonders deutlich werden diese Verschiebungen anhand einer kurzen Gegenüberstellung der Rahmenrichtlinien von 1996 und dem Kerncurriculum von 2008.

In den Rahmenrichtlinien von 1996 finden sich recht ausführliche inhaltliche Angaben und explizite politische Aussagen. Unter anderem werden Leitproblemen historischen Lernens (Mensch und Natur; Mensch und Gesellschaft; Gleichheit und Ungleichheit; Herrschaft und Freiheit; Krieg und Frieden; Menschenbild und Weltdeutung)¹⁹² sowie unterschiedlichen Dimensionen historischer Forschung (Geschlechter-, Politik-, Sozial-, Wirtschafts-, Kultur- und Umweltgeschichte) formuliert.¹⁹³ Die Inhalte werden zudem in 14 Themenbereiche aufgeteilt, zu denen chronologisch nach Schuljahrgängen Intentionen formuliert und in einer Tabelle Themen, mögliche Inhalte sowie Hinweise und Anregungen aufgeführt werden.¹⁹⁴

Im Kerncurriculum von 2008 wird diese Form der Auseinandersetzung mit Inhalten und die dezidiert politische Sprache, von einer verstärkten Hinwendung zum Kompetenzbegriff abgelöst. Fachwissen wird als ein Kompetenzbereich definiert und die mit einem bestimmten Themenbereich verknüpften erwarteten Kompetenzen, Daten, Begriffe und Namen in einer Tabelle festgehalten. Von diesen meist wenigen Informationen abgesehen finden sich keine weiteren Aussagen zu den jeweiligen Themen und den Intentionen, die mit ihnen verbunden werden. Die Vorgaben im Kerncurriculum bleiben vager und unbestimmter als in den Rahmenrichtlinien. Theoretisch lassen sie folglich mehr Raum für die konkrete Ausgestaltung. Zugleich priorisieren sie die Kompetenzentwicklung der SuS gegenüber dezidiert formulierten Zielen historisch-politischer Bildung.

Ansätze neben nationalen, auch subnationale und transnationalen Identifizierungen in die Überlegungen einzubeziehen, wie es in den Rahmenrichtlinien von 1996

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 25-57.

¹⁹² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Geschichte. Hannover 1996, S. 6-11.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 11-13.

¹⁹⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008.

geschieht, 196 sind im Kerncurriculum von 2008 der expliziten Betonung einer gemeinsamen europäischen Geschichte und des Zusammenhangs zwischen deutscher und europäischer Identität gewichen. 197 Verstärkt wird diese Entwicklung durch eine Wiederhinwendung zu nationalen Themen auch in der gymnasialen Oberstufe. Im entsprechenden Curriculum werden vier Rahmenthemen vorgegeben: (i) "Krisen, Umbrüche und Revolutionen", (ii) "Wechselwirkungen und Anpassungsprozess in der "Wurzeln Identität"; Geschichte"; (iii) unserer (iv) "Geschichts-Erinnerungskultur". 198 Diesen wird jeweils ein Pflichtmodul zugeordnet, sowie mit Ausnahme des aufgrund der Abiturprüfungen verkürzten zweiten Halbjahrs der zwölften Klasse ein schuleigenes Wahlmodul.

Zum Zeitpunkt der Forschung wird im Rahmenthema "Krisen, Umbrüche und Revolutionen" des ersten Halbjahrs der Qualifizierungsphase in der Oberstufe als Pflichtmodul die "Krise des Mittelalters" vorgegeben. Zuvor war dies die "Krise(n) der römischen Republik". Das schulinterne Wahlmodul war zunächst Französische Revolution. Zum Zeitpunkt der Forschung ist es Mauerfall und Wende. Pflichtmodul für das Rahmenthema des zweiten Halbjahres der 11. Klasse "Wechselwirkungen und Anpassungsprozess in der Geschichte" war einige Jahre der "Spanischen Kolonialismus". Inzwischen ist dies das Modul "Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkriegs". Als schulinternes Wahlmodul wird in dem Halbjahr das Thema Kreuzzüge behandelt. Dem Rahmenthema für das erste Halbjahr der 12. Klasse "Wurzeln unserer Identität" ist seit in Kraft treten des Curriculums das Pflichtmodul "Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis" zugeordnet. Das schulinterne Wahlmodul ist hier die Gesellschaft des Kaiserreichs. Das Rahmenthema für das letzte Halbjahr der Qualifizierungsphase "Geschichts- und Erinnerungskultur" war zunächst mit dem Pflichtmodul "Mythen" verknüpft. Es wurde inzwischen durch das Modul "Gedenk- und Feiertage in verschiedenen Ländern" ersetzt. 199

Auf meine Beobachtung hin, dass es sich bei den vom Kerncurriculum vorgegebenen Pflichtmodulen sowie den schuleigenen Wahlmodulen für die gymnasiale Oberstufe im Prinzip nur um Themen der deutschen Geschichte handelt, entgegnet Frau Wernert in einem Interview:

¹⁹⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1996, S. 7f.

¹⁹⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 8f.

¹⁹⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte. Hannover 2011, S. 22-35.

http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_geschichte_go_i_03-11.pdf (Zugriff: 21.05.2018).

¹⁹⁹ Ebd.; Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

"Ja, also im Moment ist es ganz schlimm, weil natürlich dieses erste Thema, äh Krise des Mittelalters, dann auch viel mit dem deutschen Reich zu tun hat. (--) Das Zweite eben dann, äh Flucht und Vertreibung, 44/45 ist auch wieder vor allem auf Deutschland konzentriert und die letzten beiden Halbjahre sowieso. Also am Anfang war das noch ein bisschen=bisschen breiter."²⁰⁰

Auch der Lehrerin ist die Wiederhinwendung zum Nationalen bewusst, wie sich in ihrer Aussage zeigt. Sie beurteilt diese explizit als negativ und bedauert, dass Themen, die über die nationale Perspektive hinausgehen, zunehmend wegfallen. Dies ist jedoch nicht nur bedingt durch die vom Kultusministerium vorgegebenen Pflichtmodule, sondern auch durch die in der Fachgruppe Geschichte getroffenen Entscheidungen zu den jeweiligen Wahlmodulen, da es durchaus die Möglichkeit gäbe, auch eines der vorgegebenen Themen auszuwählen, die eine stärkere globalgeschichtliche Perspektive zugrunde legen.

Imperialismus im Kerncurriculum von 2008

Im Fall des Imperialismus beschränken sich die Aussagen im Kerncurriculum von 2008 darauf, dass sich die SuS als erwartete Kompetenz mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen im 19. Jahrhundert auseinandersetzen sollen. Als zentrale, verbindliche Begriffe werden zusätzlich "Sozialdarwinismus", "Imperialismus" und "Britisches Weltreich (Empire)" genannt. Daten und Namen werden keine explizit angegeben. ²⁰¹

Das Thema wird in einem gemeinsamen Block mit dem "Kaiserreich" und dem "Ersten Weltkrieg" abgehandelt. Implizit wird der Imperialismus durch diese Konzeption zu einer Vorgeschichte des als "Urkatastrophe" bezeichneten Ersten Weltkriegs bzw. zu einem Aspekt der Außenpolitik des Deutschen Reichs. Unterstrichen wird dies zusätzlich durch die Nennung der Begriffe Bündnissystem sowie europäisches Gleichgewicht im Zusammenhang mit dem Kaiserreich.²⁰²

Diese Darstellungsweise findet sich überwiegend ebenfalls in den Schulbüchern wieder, die in die Untersuchung einbezogen wurden, und ist auch für den Unterricht leitend. Sie vermittelt einen Eindruck davon, dass es beim Thema Imperialismus nicht um eine Thematisierung des europäischen Kolonialismus und der Geschichten der ehemals kolonisierten Gesellschaften geht, sondern darum die Thematik in den europäischen Geschichtsverlauf einzubetten. Dies deckt sich mit dem für den Geschichtsunterricht formulierten Ziel ein Bewusstsein für den Zusammenhang von europäischer und

²⁰⁰ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

²⁰¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 18.

²⁰² Vgl. ebd.

deutscher Identität fördern zu wollen.²⁰³ Mit dem Begriff der "Urkatastrophe" wird zudem auf den zentralen Zielpunkt des Geschichtsunterrichts hingewiesen, den Nationalsozialismus.

Erwartete Kompetenzen	Daten	Begriffe	Namen				
Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg							
Die Schülerinnen und Schüler							
 stellen das Deutsche Reich von 1871 als Verwirklichung des Einheitsgedankens "von oben" dar. 	1866 Norddeutscher Bund, 1870/71 Deutsch-französischer Krieg, 1871 Reichsgründung	Sozialistengesetz, Sozialgesetzge- bung, Bündnissystem, europäi- sches Gleichgewicht	Bismarck				
 beschreiben die Lebensverhältnisse unter den Bedingungen des Obrigkeitsstaats zwischen Rückständigkeit und Moderni- tät (z. B. Militarismus, Emanzipation, "Kulturkampf", Minder- heitenpolitik, jüdisches Leben). 							
setzen sich mit Formen des Imperialismus im 19. Jahrhun- dert auseinander.		Sozialdarwinismus, Imperialismus, Britisches Weltreich (Empire)					
 beurteilen den Ersten Weltkrieg als "Urkatastrophe" des 20. Jahrhunderts. 	1914-1918 Erster Weltkrieg, 1917 Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg	Verdun					
	regionalgeschichtlicher Bezug: z. B.	Denkmäler der Kaiserzeit in der Reg	ion				

Abb. 1: Kerncurriculum - Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg

3.1.2 Geschichtsschulbücher

Geschichtsschulbücher spiegeln wider, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als konsensfähiges "Schulbuchwissen"²⁰⁴ oder "offizielles Wissen"²⁰⁵ gilt. Ihnen liegen die dominanten Perspektiven und Logiken der Auseinandersetzung mit historischen Erzählungen in einer Gesellschaft zugrunde. Mit Elefterios Klerides können sie als ein diskursives Genre analysiert werden, über das sich sowohl hegemoniale Diskurse einer Gesellschaft, als auch die gegensätzlichen Geschichten, Brüche, Ambivalenzen und Widersprüche rekonstruieren lassen. Durch die Analyse, welche Geschichten ausgelassen werden, kann zudem sichtbar gemacht werden, welches bzw. wessen Wissen zu einem gegebenen Zeitpunkt als erinnerungswürdig angesehen wird.²⁰⁶

Charakteristisch für Schulbücher ist in vielen Fällen, dass sie gesellschaftliche Entwicklungen in aller Regel erst verspätet aufnehmen und damit wie Kerncurricula und Lehrpläne durch zeitliche Diskontinuitäten gekennzeichnet sind. Dies liegt auch an den Aufgaben, die ihnen zugeschrieben werden. Unter anderem müssen sie die politischen Vorgaben angemessen erfüllen, um zugelassen zu werden. Zugleich sollen sie wirtschaftlich profitabel sein, da sie ein Produkt in einem vielfältigen Markt darstellen und die Bildungsmedienverlage gewinnorientiert arbeiten. ²⁰⁷ Dieses

²⁰³ Vgl. ebd., S. 8.

²⁰⁴ Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M. 2003.

Apple, Michael W.: Official knowledge. Democratic education in a conservative age. New York 1993.
 Vgl. Klerides, Elefterios: Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 1/2 (2010), S. 23-48.

Vgl. Macgilchrist, Felicitas: Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools. Braunschweig: 2017. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/267/ED15

Spannungsfeld weist darauf hin, warum sich die Darstellungen in den Schulbüchern im Großen und Ganzen gleichen und einer gemeinsamen dominanten Deutungsfolie folgen, obwohl von politischer Seite im Kerncurriculum nur relativ wenig explizite Vorgaben gemacht werden. Die Schulbuchproduktion ist zudem selbst durch ein diskursives Ringen der an der Produktion beteiligten Akteur*innen (Autor*innen, Co-Autor*innen, Herausgeber*innen, Layouter*innen, Designer*innen) hinsichtlich der Inhalte und Themen und der Art ihrer Aufbereitung geprägt. ²⁰⁸ Jedes Schulbuch bildet folglich ein zu einem spezifischen Zeitpunkt entstandenen Konsens zwischen den Akteur*innen ab. Dabei sind zwei Aspekte der Schulbuchproduktion von besonderer Relevanz für eine Diskursanalyse. Erstens handelt es sich bei den Schulbüchern meist um überarbeitete aktualisierte Neufassung bereits vorhandener Titel. Zweitens weist der Aushandlungsprozess zwischen den an der Produktion beteiligten Akteur*innen mit seinen Wiederholungen, Selektierungen und Reduzierungen auf zentrale diskursive Praktiken hin, die auch für den schulischen Unterricht von zentraler Bedeutung sind. ²⁰⁹ Zum Zeitpunkt der Forschung sind in Niedersachsen, neben dem im Unterricht genutzten Geschichtsschulbuch Zeit für Geschichte, fünf weitere Geschichtsschulbücher für den gymnasialen Geschichtsunterricht zugelassen. Diese werden vor dem Hintergrund, dass sie für die Lehrenden nach wie vor ein Hauptmedium für die inhaltliche Orientierung darstellen und von ihnen für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden, partiell in die Analyse einbezogen. ²¹⁰ Die Lehrenden kennen viele der anderen zur Verfügung stehenden Bücher. Sie nutzen diese teilweise, um sich einen Überblick über die zu behandelnden Inhalte und ihre Aufbereitung zu verschaffen und mit ihren Zielen abzugleichen. Sie greifen Arbeitsaufgaben aus anderen Büchern auf oder bringen Materialien und Informationen ein, die sie diesen entnommen haben.²¹¹

_Macgilchrist_Production.pdf? sequence=1&isAllowed=y (Zugriff: 29.01.2018); Macgilchrist/Müller 2012, S. 195; Marmer 2015.

²⁰⁸ Vgl. Höhne, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heulbrunn/Obb. 2005, S. 65-94; Macgilchrist 2015; Marmer 2015.

²⁰⁹ Vgl. Macgilchrist, Felicitas: "Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach." In: Hart, Chris/Cap, Piotr (Hg.): Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis. London 2014, S. 387-

²¹⁰ Vgl. Tatje, Christian: Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht. Wiesbaden 2017.

²¹¹ Frau Wernert stellt bspw. während einer Gruppenarbeit zur Gesellschaft des Kaiserreichs der Gruppe, die sich mit dem Aspekt technischer Fortschritt beschäftigt, zusätzliche Kopien mit Informationen zu diesem Thema zur Verfügung, die sie dem Geschichtsbuch Das waren Zeiten 4 (2010, S. 30-33) entnommen hat (vgl. Unterrichtstranskript vom 30.10.2013).

Titel	Jahr	Jhg.	Verlag	Herausgeber
Das waren Zeiten 4	2010	9./10.	C.C. Buchner	Brückner, Dieter/Focke, Harald
Forum Geschichte	2010	9./10.	Cornelsen	Regenhardt, Hans-Otto
Geschichte und Geschehen	2011	9.	Klett	Sauer, Michael
Horizonte 3	2009	9./10.	Westermann	Baumgärtner, Ulrich/Döscher, Hans-Jürgen/Fieberg, Klaus
Mosaik	2010	9./10.	Oldenbourg Schulbuchverlag	Cornelissen, Joachim u.a.
Zeit für Geschichte	2011	9./10.	Westermann	Eckhardt, Hans-Wilhelm u.a

Abb. 2: Untersuchte Schulbücher

Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern

Der narrative Rahmen, innerhalb dessen die Geschichte des Imperialismus erzählt wird, gleicht sich in den Büchern. Er folgt den beschriebenen eurozentrischen und nationalistischen Perspektiven »europäisch-westlicher« Geschichtsschreibung. Auf die eine oder andere Weise beschreiben alle Bücher den Imperialismus als ein europäisches Projekt (plus USA und Japan) auf Grundlage der durch die Industrialisierung begünstigten Entwicklung »Europas« sowie insbesondere des technischen Fortschritts. Durch dieses Vorgehen wird er zugleich als eine eigenständige Phase des europäischen Kolonialismus konzipiert.

Die Schulbücher stellen zudem, den curricularen Vorgaben folgend, einen kausalen Zusammenhang zwischen Imperialismus und Erstem Weltkrieg dadurch her, dass die Behandlung des Themas innerhalb eines gemeinsamen Kapitels mit dem Ersten Weltkrieg erfolgt²¹² oder als Aspekt des Kaiserreichs abgehandelt wird.²¹³ Einzige Ausnahme ist Zeit für Geschichte in dem die Themen Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg eigenständige Kapitel bilden.

In den Schulbüchern werden im Anschluss an die Einordnung des Imperialismus als europäischem Projekt folgende Aspekte thematisiert: die Ziele. Motive, Rechtfertigungsstrategien und Herrschaftspraktiken der Kolonialmächte: Vormachtstellung Großbritanniens bzw. das British Empire; die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht;²¹⁴ die Spannungen zwischen den europäischen Kolonialmächten²¹⁵

²¹³ Vgl. Das waren Zeiten 4 2010.

²¹² Vgl. Forum Geschichte 2010; Horizonte 3 2009; Mosaik 2010; Geschichte und Geschehen 2011.

²¹⁴ Forum Geschichte verzichtet auf eine Auseinandersetzung mit deutscher Kolonialgeschichte. Stattdessen werden anhand einer Stationsarbeit, die das zentrale Element des Teilkapitels zum Imperialismus darstellt, die Motive, Rechtfertigungen und Methoden Großbritanniens, Frankreichs, Russlands und den USA ins Zentrum der Betrachtung gestellt.

sowie am Rande der lokale Widerstand in den Kolonien gegen die europäische Fremdherrschaft.²¹⁶

Das im Unterricht verwendete Buch Zeit für Geschichte folgt dieser Rahmengeschichte im groben, nimmt jedoch eine Reihe von Verschiebungen vor. Ausgangspunkt hierfür ist die erwähnte Behandlung der Themen Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg in je eigenen Kapiteln. Dies führt dazu, dass der Schwerpunkt im Kapitel Imperialismus nicht mehr auf den Spannungen zwischen den europäischen Mächten und der deutschen Außenpolitik liegt, da diese im Kapitel zum Kaiserreich behandelt werden. Im Zentrum stehen vielmehr exemplarische Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in »Asien« (Indien und China) und insbesondere »Afrika« (Algerien, ,Kapkolonie', Kongo, Deutsch-Südwestafrika'). Den Spannungen zwischen den Kolonialmächten wird zudem ein Bild entgegengestellt, das Konfliktlösungen und den Ausgleich zwischen den Interessen der beteiligten Staaten aufzeigt. Durch dieses Vorgehen wird die dominante kausale Verbindung zwischen Imperialismus und Erstem Weltkrieg aufgebrochen und es werden andere Entwicklungswege vorstellbar. Im Zusammenhang mit dem sogenannten Scramble for Africa und der Berliner Afrika-Konferenz heißt es bspw.: "Die Konferenz ist ein Beispiel dafür, wie die europäischen Mächte einen friedlichen Ausgleich zwischen ihren Interessen fanden."217 In Folge der gewählten Vorgehensweise rückt zudem die in den untersuchten Schulbüchern weiterhin dominante nationale Perspektive in Zeit für Geschichte zugunsten einer stärker europäischen und in Ansätzen globalgeschichtlichen Betrachtungsweise in den Hintergrund.

3.2 Imperialismus und Eurozentrismus

Der beobachtete Geschichtsunterricht folgt grundsätzlich der durch das Kerncurriculum sowie den Schulbüchern vorgegebenen dominanten Rahmenerzählung. Für ihre Vermittlung greift Frau Wernert v.a. auf Arbeitsblätter zurück. Das Geschichtsschulbuch verwendet sie hierfür hingegen, vermutlich aufgrund der geschilderten Verlagerung auf exemplarische Fallbeispiele kolonialer Herrschaft, nur im Fall von

²¹⁵ Vgl. *Mosaik* (2010, S. 42 & 52) und *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 42 & 50-52) thematisieren ausführlich die Faschoda- und die Marokko-Krise sowie das sogenannten "Scramble for Africa". Letzteres wird auch in *Zeit für Geschichte* (2011, S. 56) besprochen.

²¹⁶ Erwähnung findet insbesondere, wenn auch in sehr unterschiedlicher Intensität, die genozidale Niederschlagung des Widerstandes der Herero und Nama gegen die Fremdherrschaft durch deutsche Kolonialtruppen. In *Mosaik* (2010, S. 54) und *Zeit für Geschichte* (2011, S. 52) wird zudem auf den "Boxer-Aufstand" in China eingegangen. In *Horizonte 3* (2009, S. 51 & 53) wird die britische Kolonialherrschaft in Indien und der gewaltfreie Widerstand gegen die Fremdherrschaft aufgegriffen.

²¹⁷ Zeit für Geschichte 2011, S. 56. Im Zusammenhang mit China wird zudem die Kooperation zwischen den europäisch-imperialistischen Mächten bei der Niederschlagung des "Boxer-Aufstandes" betont (S. 52)

zwei Karten. Mit einer in Zeit für Geschichte vorgesehenen Gruppenarbeit zu Reklamebildern aus der Zeit des frühen 20. Jahrhunderts und einer intensiven Beschäftigung mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia, greift sie im Verlauf der Unterrichtseinheit jedoch mehrfach, im Zusammenhang mit Aspekten, die über die dominante Rahmenerzählung hinausweisen, auf das Buch zurück (vgl. Kapitel 4). Zugleich bleiben einige Aspekte dieser Erzählung unbehandelt, u.a. die konkreten Fallbeispiele in Bezug auf die Spannungen und Machtkämpfe der europäischen Kolonialmächte (z.B. Faschoda, Marokko-Krise).

3.2.1 Imperialismus als eigenständige Phase des europäischen Kolonialismus

Im Unterricht wird der Imperialismus als eine spezifische Phase des europäischen Kolonialismus im Vorfeld des Ersten Weltkriegs konzipiert. Herausgearbeitet wird dies zu Beginn der Unterrichtseinheit anhand von drei Arbeitsblättern (vom "Beginn der europäischen Expansion" über das "Ende der alten Kolonialreiche" bis zur "Expansion im Zeitalter des Imperialismus") sowie zwei Karten, die den "Kolonialbesitz" verschiedener imperialistischer Staaten im Jahr 1830 und 1914 visualisieren. Die Arbeitsblätter hat Frau Wernert einem Themenheft zum Imperialismus entnommen. Für ihre Bearbeitung werden die SuS in drei Gruppen unterteilt. Aus ihrem jeweiligen Text heraus sollen die Gruppen Informationen zu den Punkten "Zeitraum, beteiligte Staaten, Kolonien in …" und "Motive der Kolonisation" herausarbeiten und jeweils auf Folie zusammentragen. Anschließend wird aus den Folien eine Tabelle mit drei Phasen des europäischen Kolonialismus gebildet. 219

Zeitrann	betailigte Staaten	Kolonien in	Notive der Volonization
15. Jh- 16. Jh.	Spanien Portugal Holland England Frankreich	süd-8 Luttelamerika Nordameri- kanische Ostküste	Geld, Silber & andere wertstoffe wissionierung dann wunsch nach besserem Leben
Ende 18. bis 1 9. Jahrhundert	spanien Cropbritamien Frankreich Portugal Holland	sadamerika Indien, USA Indien Angola, Hozambique Sädafrika	- GO: DOTALE Kontrolle Obst den inder Ozoon und generall die reest - die Lander zurlisseren
1880 - 1914	Großbritannien Wederlande Fronkreich Bothegal Deutsches Reich Russland USA Otalien Belgien Japan	Afrika Asien	· Hacktstellung in Europa demonstrieren L7 Macktvergrößenung durch Ausdehnung des Staates Liber andere Länder und Dölker • Sicherung der Ressourcen des eigenen Landes

Abb. 3: Phasen des europäischen Kolonialismus

²¹⁸ Vgl. Barth, Boris/Focke, Harald: Imperialismus: Expansion im Industriezeitalter. Buchners Kolleg – Themen Geschichte. Bamberg 2007, S. 14-16.

²¹⁹ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

Auf der Textebene verhandeln die Arbeitsblätter mehr als 400 Jahre europäische Expansionsgeschichte. Das erste Arbeitsblatt beschreibt die Phase vom "Beginn der europäischen Expansion" im späten 15. Jahrhundert und der anschließenden Eroberung Mittel- und Südamerikas, bis zum Auftreten holländischer und englischer Handelsimperien im späten 16. bzw. frühen 17. Jahrhundert sowie der Besiedlung der nordamerikanischen Ostküste. 220 Die zweite Phase reicht vom "Ende der alten Kolonialreiche" mit der Unabhängigkeit und Gründung der USA sowie der "ersten Dekolonialisierung" in Südamerika, bis hin zur Entwicklung einer Vormachtstellung des British Empires im frühen 19. Jahrhundert. Diese wird mit der "überwältigenden militärischen Stärke der britischen Flotte", sowie der "von den britischen Inseln ausgehenden *Industrialisierung* [Herv. im Original]" begründet.²²¹ Das dritte Arbeitsblatt beschäftigt sich schließlich mit der "Expansion im Zeichen des Imperialismus". Als charakteristisch werden das Auftreten neuer Akteure (Italien, Deutsches Reich, Belgien, Japan, Russland und USA) mit Expansionsbestrebungen, die französische Expansion "in dem bis dahin noch weitgehend unerschlossenen Afrika" sowie die russische Expansion in »Asien« beschrieben. Dies habe zu "einem allgemeinen Prestige- und Rüstungswettlauf" geführt, der die machtpolitischen Rivalitäten der europäischen Großmächte im Vorfeld des Ersten Weltkriegs verschärft habe. 222

Die Arbeitsblätter erfüllen den Zweck in die Thematik einzuführen, indem sie mit der Eroberung Amerikas an ein in der 7. Klasse behandeltes Thema anknüpfen. Darüber hinaus dienen sie dazu aufzuzeigen, wie sich die Art und der Umfang der kolonialen Herrschaft über andere Weltregionen in den folgenden Jahrhunderten verändert haben. Dies sind die Aspekte, die von Frau Wernert in einem im Anschluss an die Unterrichtseinheit geführten Interview auch hinsichtlich ihrer Ziele für die Unterrichtseinheit genannt werden:

"Eigentlich schon die Zuspitzung der europäischen Situation […] Und aber auch, ähm (-) sie haben ja auch schon in früheren Klassen über die Kolonisation ähm 16./17. Jahrhundert mal gesprochen, also das wieder aufzugreifen. Deswegen haben wir auch ganz am Anfang das mit diesen drei Phasen der Kolonisation gemacht, dass sie sehen, das hat eben auch so 'ne qualitative Weiterentwicklung (-) diese Herrschaft über andere Völker."²²³

Die Arbeitsblätter sind durch eine klare eurozentrische Perspektive gekennzeichnet und verdeutlichen die lange Zeit in den Geschichtswissenschaften vorherrschende dominante Form der Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus

²²⁰ Vgl. Barth/Focke 2007, S. 14.

²²¹ Vgl. ebd., S. 15.

²²² Vgl. ebd., S. 16.

²²³ Wernert, Christa. Interview am 17.03.2014.

eindrücklich. Erstens wird ausführlich beschrieben, welche europäischen Mächte zu welchem Zeitpunkt dominant waren bzw. miteinander um die Vormachtstellung in der Welt gerungen haben. Die Bedeutungen und Folgen, die diese Politiken für die restliche Welt gehabt haben, werden dabei komplett ausgeblendet. Zweitens folgt diese Darstellungsweise der Vorstellung einer aus sich selbst heraus erklärbaren Entwicklung »Europas«. Während diese dazu geführt habe, dass "die gesamte außereuropäische Welt von der europäischen Zivilisation durchdrungen" worden sei, scheint der »Rest« nicht den geringsten Einfluss auf die europäische Entwicklung gehabt zu haben. Drittens erscheint Kolonisierung in Folge der eurozentrischen Fortschrittsvorstellung zugleich als ein quasi ,zwangsläufiger' und unhinterfragter Prozess, auch wenn die vorgebliche Unterlegenheit der »Anderen« als Gegenbild zur Überlegenheit des »Eigenen« nicht explizit sprachlich markiert wird. Sie ergibt sich vielmehr u.a. durch die Sprachlosigkeit und Unsichtbarmachung der »Anderen« in dieser Geschichte. Viertens wird »Europa« durch die Benutzung des Zivilisationsbegriffs und den damit einhergehenden Implikationen, ähnlich wie bereits für das Schulgesetz und das Kerncurriculum beschrieben, als eine homogene Region oder Kulturkreis konstruiert, der sich in einer Differenz zur außereuropäischen Welt befindet.

Im Anschluss an die Arbeitsblätter wird der Unterricht mit zwei Karten im Schulbuch fortgesetzt.²²⁴ Diese visualisieren die herausgearbeitete zweite und dritte Phase des europäischen Kolonialismus. Sie dienen dazu im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs die offensichtlichen Informationen zusammenzutragen, die sich ihnen entnehmen lassen. Welche Staaten waren beteiligt? Wo hatten diese "Kolonialbesitz"? Was hat sich 1914 im Vergleich zu 1830 verändert?²²⁵



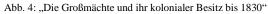




Abb. 5: "Die imperialistischen Mächte und ihre Kolonien 1914"

Auf das Unterrichtsgespräch zu den Karten werde ich an dieser Stelle nicht explizit eingehen, sondern erst im weiteren Verlauf, wenn die Rolle des Kaiserreichs als

²²⁴ Vgl. Zeit für Geschichte, S. 45.

²²⁵ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

Kolonialmacht thematisiert wird (vgl. 3.3). Hier soll stattdessen veranschaulicht werden, wie Karten, verstanden als "kulturelle Texte",²²⁶ denen bestimmte Macht-Wissen-Regime eingeschrieben sind, die dominante eurozentrische Perspektive der Geschichtsbetrachtung visuell reproduzieren.²²⁷

Auch die Karten sprechen den ehemals kolonisierten Gesellschaften eine eigenständige historische Entwicklung ab. Eine Existenz erhalten diese erst dadurch, dass sie farblich einer imperialistischen Macht zugeordnet werden. Zugleich wird so deren Dominanz betont, während unabhängige, von der Kolonisierung nicht betroffene oder bereits dekolonisierte Gebiete weiß bleiben. Unterstrichen wird dies dadurch, dass auf den Karten keine geographischen Bezeichnungen oder Ländernamen angegeben sind, sondern die Zusammengehörigkeit einzelner Gebiete und ihre Zugehörigkeit zu einer imperialistischen Macht durch eine gemeinsame Farbgebung markiert werden. Hierdurch entstehen Gebilde, die "die europäische Vorstellung von Nationalstaaten spiegeln". ²²⁸ Durch die gleichmäßige Einfärbung des "Kolonialbesitzes", die in der zweiten Karte durch Schraffierungen der britischen und russischen Gebiete in Asien leicht aufgebrochen wird, wird zudem suggeriert, dass die Herrschaft in den kolonisierten Gebieten flächendeckend gewesen sei. Widerstände und koloniale Kriege bleiben ebenso unsichtbar, wie Gebiete innerhalb der Kolonien, in denen die imperialistischen Mächte nicht in der Lage waren, ihren Herrschaftsanspruch durchzusetzen. 229 Nicht zuletzt spiegelt sich die eurozentrische Perspektive, die die Karten einnehmen, auch darin wider, dass »Europa« wie selbstverständlich im Zentrum steht.230

_

²²⁶ Harley, John B.: The nature of maps. Essays in the history of cartography. Baltimore 2001, S.159.

²²⁷ Vgl. u.a. Glasze, Georg: Kritische Kartographie. In: Geographische Zeitschrift 97/4 (2009), S. 181-191, hier S.183f.; Harley John B. 2001, S. 165; Hasslinger, Peter/Oswalt, Yadim: Raumkonzepte, Wahrnehmungsdispositionen und die Karte als Medium. In: dies. (Hg.): Kampf der Karten. Propaganda-und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte. Marburg 2012; Roth, Julia: Weltkarte. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster 2011, S. 554-64, hier S. 556.

²²⁸ Grindel, Susanne: Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhundert. In: Eckert.Dossiers 2 (2009), S. 6.

 $[\]underline{\underline{http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0002-065}} \ (Zugriff:\ 06.08.2018).$

²²⁹ Vgl. ebd., S. 7.

²³⁰ Vgl. u.a. Glasze 2009, S. 183f.

3.2.2 Zum Verschwimmen von Motiven und Rechtfertigungen

Im Anschluss an das Unterrichtsgespräch zu den Karten, wird das Arbeitsblatt "Warum wir Kolonien brauchen" besprochen, das von den SuS als Hausaufgabe zu bearbeiten war. 231 Frau Wernert dient es dazu, sich "näher mit den Motiven [zu] beschäftigen, warum in der letzten Phase Länder eben Kolonien erworben haben". ²³² Das Arbeitsblatt schildert anhand von Zitaten vorgebliche Motive Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens, die im Unterrichtsgespräch zusammengetragen werden. Im ersten Zitat beschreibt Otto von Bismarcks seine Überlegungen zu kaufmännischen Unternehmungen. Im zweiten formuliert der frühere französische Außen- und Kolonialminister Gabriel Hanotaux seine Vorstellung vom Kolonialismus »Zivilisierungsmission« bzw. als Verbreitung der französischen Kultur. Im dritten Zitat bekundet der britische Kolonialpolitiker und ehemalige Premierminister der ,Kapkolonie' Cecil Rhodes seine Konzeption von den Engländern als erster »Rasse« der Welt bzw. des Sozialdarwinismus. Am Ende des Unterrichtsgesprächs zu diesem Arbeitsblatt fasst Frau Wernert die Besprechung wie folgt zusammen:

"Das heißt, wir haben also doch (-) 'ne unterschiedliche Zusammensetzung von Motiven. Äh, (-) es spielt sicherlich Macht immer 'ne Rolle, auch wenn hier von kultureller Ausweitung die Rede ist oder von kaufmännischen Unternehmungen, weil es einfach diesen Machtkampf der europäischen Mächte gibt. Wir haben aber auch schon so 'ne ideologische Seite, die dann (-) weiter führt bis hin zum Nationalsozialismus, wo eben dieser Rassegedanke so überspitzt wurde, dass man eben auch Menschen wie die Juden umgebracht hat. Aber, das ist hier schon angelegt in dieser Zeit, (-) der sogenannte SOZIALdarwinismus, die Vorstellung, es gibt (-) höherstehende Rassen, es gibt niedere Rassen in der Welt."²³³

Die Zusammenfassung weist auf drei zentrale Aspekte der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Thema Imperialismus hin: erstens die Konzeption des innereuropäischen Konkurrenzkampfs um Vormachtstellung in der Welt als zentrales Motiv für die kolonialen Bestrebungen in dieser Phase, die vor allem dazu dient, eine kausale Verbindung zwischen der Phase des Imperialismus und dem Erstem Weltkrieg herzustellen; zweitens die Zentralität des Nationalsozialismus im schulischen Geschichtsunterricht, die dazu führt, dass jedes Thema in gewisser Weise immer auch der Vorbereitung der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oder, in der Oberstufe, seiner Nachbereitung dient; drittens die Thematisierung »Rassevorstellungen« der Zeit, die sowohl aufzeigen soll, dass die nationalsozialistische Rassenideologie keine neue Erfindung war, als auch das Vorgehen der Kolonialmächte und die Sicht der Kolonisierenden auf die Kolonisierten erklärbar machen soll.

67

²³¹ Vgl. Bildl, Gertraud: Wettlauf um die Weltmacht – Kolonialismus und Imperialismus. Lernstation Geschichte. Bamberg 2010, S. 11.

²³² Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

²³³ Ebd.

Im Verlauf der folgenden Doppelstunde, die aufgrund der Weihnachtsferien drei Wochen später stattfindet, werden die Zitate der genannten europäischen Kolonialpolitiker zu Beginn der Stunde noch einmal vergegenwärtigt. Im weiteren Verlauf der Stunde werden zudem einige Motive für die Kolonialisierung erneut im Zusammenhang mit einer ursprünglich aus der Zeitschrift Simplicissimus stammenden Karikatur zum Kolonialismus angesprochen. ²³⁴

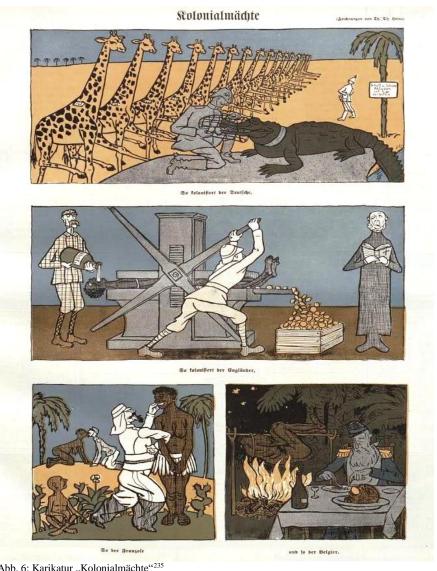


Abb. 6: Karikatur "Kolonialmächte"235

Frau Wernert übernimmt diese samt Arbeitsauftrag aus dem Themenheft, aus dem auch die zu Beginn der Unterrichtseinheit behandelten Arbeitsblätter zu verschiedenen Phasen des europäischen Kolonialismus stammen. Vordergründig dient die Karikatur dazu, nationale Unterschiede hinsichtlich der Herrschaftspraktiken zu thematisieren.

Unterrichtstranskript vom 08.01.2014. Vgl. Heine, Thomas Theodor: Kolonialmächte. In: Simplicissimus 9/6 (1904), S. 55).

²³⁵ Die Bildunterschriften lauten: so kolonisiert der Deutsche; so kolonialisiert der Engländer; so der Franzose; und so der Belgier. Auf dem Schild an der Palme im obersten Bild steht: "Müll und Schutt abladen verboten". Auf der Flasche im Bild zu den Engländern steht "Whiskey".

Aufgabe der SuS ist es in einer Gruppenarbeit, die Eigenschaften, "die der Zeichner den unterschiedlichen Kolonialmächten zuschreibt", zu bestimmen und die "typisiert dargestellte Kolonialpolitik" zu charakterisieren. ²³⁶

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden verschiedene Zuschreibungen herausgearbeitet. Für Deutschland werden Ordnung, Disziplin und Militarismus festgehalten; für England Ausbeutung, Profitgier und Missionierung; für Frankreich eine "Einschleimtour", ein Überlegenheitsgefühl und die Verbreitung der französischen Kultur; für Belgien die physische Vernichtung der lokalen Bevölkerung.²³⁷

Die Aspekte, die im Zusammenhang mit der Karikatur sowie dem Arbeitsblatt "Warum wir Kolonien brauchen" herausgearbeitet werden, bedingen ein Verschwimmen der Grenze zwischen Motiven und Rechtfertigungsstrategien. Insbesondere das Arbeitsblatt trägt hierzu bei, indem es explizit nach den Motiven Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens fragt, um dann, mit der Verbreitung der französischen Zivilisation und Cecil Rhodes sozialdarwinistischer Konzeption einer »rassischen« Überlegenheit, Versuche das koloniale Unterfangen zu rechtfertigen anzuführen. ²³⁸ Frau Wernert betont zwar im obigen Zitat, dass es sich beim »Rassegedanken« um "so 'ne ideologische Seite" handele. ²³⁹ Dass die Erfindung des biologisch begründeten wissenschaftlichen Rassismus dazu diente, den Widerspruch zwischen den bürgerlichen Idealen der Aufklärung und den kolonialen Politiken der Fremdherrschaft, Unterdrückung und Ausbeutung zu versöhnen, diese zu legitimieren und die wahren Motive zu verschleiern, wird im Unterricht jedoch nicht weiter vertieft. ²⁴⁰

Die Schulbücher markieren das zivilisatorische Sendungsbewusstsein und den Sozialdarwinismus zwar zunächst explizit als Legitimationsversuche. Als Hauptmotiv wird das konkurrenzgetriebene Streben nach Weltmacht bzw. das Verfolgen von nationalen Machtinteressen ausgemacht, das auch im Unterricht immer wieder als zentrales Motiv betont wird. Daneben werden schlagwortartig weitere untergeordnete Motive genannt: die Bedeutung der Kolonien als Rohstofflieferanten und Absatzmärkte,²⁴¹ die Stärkung der heimischen Konjunktur,²⁴² die Schaffung von

-

²³⁶ Barth/Focke 2007, S. 57.

²³⁷ Unterrichtstranskript vom 08.01.2014.

²³⁸ Vgl. Bildl 2010, S. 11.

²³⁹ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

²⁴⁰ Vgl. Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje: Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2004, S. 1; Marmer, Elina/Sow, Papa: Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: dies (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim 2015, S. 14-25, hier S. 16.

²⁴¹ Vgl. Das waren Zeiten 4 2010, S. 38,40; Forum Geschichte 2010, S. 44; Horizonte 3 2009, S. 54; Mosaik 2010, S. 44.

Arbeitsplätzen, ²⁴³ die Eindämmung bzw. Ablenkung von inneren Konflikten ²⁴⁴ oder die Erschließung neuen Lebensraums für die stetig steigende Bevölkerung. 245 Zugleich werden allen Büchern zahlreiche prokoloniale **Zitate** europäischer Kolonialpolitiker*innen angeführt, die das rassistische Überlegenheitsgefühl und den Zivilisierungsgedanken wiederum als Antriebskraft und Motiv der Kolonisierung verklären. So verschwimmt auch in den Büchern im Verlauf der Darstellung die Grenze zwischen Motiven und Rechtfertigungen. Oder, wie Elina Marmer und Papa Sow es anhand einer Analyse von Geschichtsschulbüchern formulieren:

"All the series miss the central point that it was not racism, disguised here as a "sense of mission", that lead to colonialism, slave trade and imperialism but rather that the inhuman treatment of the exploited people, motivated by purely economical interests needed justification, which was then delivered by European philosophy and science in form of racist ideology". 246

Zur Folge hat diese Konzeption, dass die Ausbeutung und Unterdrückung anderer Weltregionen und ihrer Bevölkerungen durch die Kolonialmächte sowie die nachhaltigen Beschädigungen und Veränderungen ihrer Lebens- und Wirtschaftsweisen sowie ihrer politischen und sozialen Strukturen, nicht klar benannt und als das markiert werden, was sie waren: Verbrechen, derer sich die europäischen Kolonialmächte schuldig gemacht haben, um die eigene wirtschaftliche und militärische Macht auf- und auszubauen. Stattdessen erscheinen biologische und zivilisatorische Rechtfertigungen als tatsächliche Antriebskräfte hinter der Kolonialpolitik, indem der konzipierten Überlegenheit »Europäer*innen« eine ,Rückständigkeit' der des »Rests« gegenübergestellt wird. So wird ein Bild von der außereuropäischen Welt und insbesondere »Afrikas« als zivilisierungsbedürftig reproduziert, das nicht weit entfernt ist von Rudyard Kiplings Vorstellung von der "Bürde des weißen Mannes", 247 die Kolonialisierung zu einer Zivilisierungs- und Entwicklungsmission und damit zu einer Art humanitären Akt verklärt.

Das Verschwimmen der Grenze zwischen Motiven und Rechtfertigungsstrategien und die Folgen, die sich daraus für die Aushandlung des europäischen Kolonialismus bzw. des Imperialismus ergeben, werden auch in den Interviewaussagen verschiedener SuS in Bezug auf die Frage deutlich, wie die »Europäer*innen« auf die Idee gekommen sind,

²⁴² Vgl. Das waren Zeiten 4 2010, S. 39; Forum Geschichte 2010, S. 41 & 44; Geschichte und Geschehen 2011, S.50; Mosaik 2010, S. 44.

²⁴³ Vgl. Mosaik 2010, S.44.

²⁴⁴ Vgl. Das waren Zeiten 4 2010, S. 39; Forum Geschichte 2010, S. 44; Geschichte und Geschehen 2011, S. 50; Mosaik 2010, S. 44.

²⁴⁵ Vgl. Forum Geschichte 2010, S. 44; Mosaik 2010, S. 44; Zeit für Geschichte 2011, S. 44.

²⁴⁶ Marmer/Sow 2013, S. 61.

Kipling, Rudyard: The Times (04.02.1899).white man's burden. http://www.loske.org/html/school/history/c19/burden_full.pdf (Zugriff: 15.08.2018).

andere Weltregionen zu kolonialisieren. Exemplarisch werde ich dies im nächsten Abschnitt anhand eines Ausschnittes aus einem Interview verdeutlichen, das ich mit Carlotta, Leonie und Sira geführt habe.

3.2.3 Kolonialisierung als "zwangsläufiger" Prozess historischer Entwicklung

Während im Unterricht bereits der Erste Weltkrieg behandelt und der Film "Im Westen nichts Neues" gezeigt werden, nutzte ich die beiden dafür vorgesehenen Doppelstunden, für vier Interviews mit insgesamt neun SuS zum Thema Imperialismus. Zwei weitere Interviews hierzu hatte ich bereits Mitte und Ende Januar mit insgesamt sieben SuS während der noch laufenden Unterrichtseinheit an Extraterminen geführt. Die Interviews im März bilden zugleich den Abschluss eines intensiven ersten Dreivierteljahres der Feldforschung. Im Anschluss daran findet aufgrund eines Schüleraustauschs nach Frankreich sowie der anschließenden Osterferien fünf Wochen lang kein Geschichtsunterricht statt. Meine Anwesenheit in der Klasse ist zu diesem Zeitpunkt für alle Akteur*innen ein wenig zur Routine geworden und die Beziehungen, insbesondere aufgrund der ersten sechswöchigen Feldforschungsphase insoweit gefestigt, dass sie auch in Zeiten eines nur noch wöchentlichen Unterrichtsbesuchs nicht jedes Mal grundsätzlich neu verhandelt werden müssen.

Das hier zitierte Interview mit Carlotta, Leonie und Sira verläuft vor diesem Hintergrund in einer sehr aufgeschlossenen und lockeren Atmosphäre. Die Schülerinnen erzählen die meiste Zeit ohne große Umschweife drauf los und ermuntern sich gegenseitig immer wieder zu neuen Gedanken. So ergibt sich ein vielschichtiges Gespräch, in dem eine große Lust über Geschichte nachzudenken und sich durchaus kritisch mit ihr auseinanderzusetzen spürbar wird, während die Schülerinnen zugleich, dominante alltagskulturelle Narrative und Bilder/Imaginationen vom »Anderen« und vom »Eigenen« reproduzieren. Zugleich deuten sie verschiedentlich an, wie ihr Bild von »Afrika« durch Hörspiele, Fernsehsendungen, Filme, Bücher und die mediale Berichterstattung geprägt wird.

Zu Beginn des Interviews bitte ich die Schülerinnen darum, mir von ihrem bevorstehenden Schüleraustausch nach Frankreich zu berichten. Nach einigen Minuten Smalltalk frage ich sie, was ihnen bei dem Thema Imperialismus hängengeblieben ist und was sie noch über die Motive der Kolonialmächte wissen. Im weiteren Verlauf bitte

²⁴⁸ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

ich sie dann u.a. um eine Einschätzung dazu: "wie die Europäer da drauf gekommen sind, da einfach hinfahren zu können quasi und zu sagen, so ist jetzt unsers?"

Sira:	Das war ja schon dieses eine, das die Engländer sich irgendwie () mächtiger gefühlt
	haben, auch durch die Hautfarbe und generell (-) auch.
Leonie:	Und dadurch, dass sie vielleicht auch soweit=weit entwickelt waren, so (-) mit/ keine Ahnung/ ich weiß nicht, Industrialisierung (fragend).
Sira:	Zivi/zivili/ ()
Leonie:	Zivilisiert? () Und dadurch das sie, vielleicht, weil guck mal/
Sira:	Ja, die haben die ja auch verachtet, die ganzen Farbigen, weil die oft ganz anders gelebt haben, die irgendwie da noch nicht so weit entwickelt waren.
Leonie:	Und die hatten ja auch ihren eigenen Lebensstil. Aber vielleicht haben die sich einfach weiter entwickelt gefühlt, dadurch mächtiger mit den ganzen Waffen auch die sie hatten im Gegensatz zu diesen (-) Keulen oder so (leichtes lachen bei allen) oder irgendwelchen Spießen oder Bögen. Haben die sich wahrscheinlich irgendwie mächtiger gefühlt und dachten dann so ja, warum nicht mehr Land (-) einnehmen, wenn wir sowieso die besiegen können.
Sira:	Ja, die haben sich einfach das Recht RAUSgenommen und haben das einfach gemacht.
Carlotta:	Die haben die ja auch so wie Tiere/ weil die so nackt (unsicher) waren.
Sira:	Vielleicht hatten die ja auch so n bisschen Anziehsachen und die haben sie denen weggenommen (leichtes lachen).
Leonie:	Die hatten doch immer nur so Lendenschurz oder so Stoff irgendwas.
Carlotta:	Wie von Gott geschaffen, ne.
Leonie:	() Evas look (alle lachen).

Als Erklärung für die Kolonialisierung anderer Weltregionen führt zunächst Sira das »rassisch« begründete Überlegenheitsgefühl an, das sie explizit mit den »Engländern« verbindet. Im Anschluss betonen Sira und Leonie, dass "sie" aufgrund der Industrialisierung und ihrer Zivilisiertheit weiter entwickelt gewesen seien bzw. sich "vielleicht [...] einfach weiter entwickelt gefühlt" hätten (Leonie), wobei nicht klar ist, ob sich das "sie" auf "die Engländer" oder die in der Frage adressierten "Europäer" bezieht. Dieser vorgeblichen Überlegenheit stellen die beiden Schülerinnen eine angenommene ,Rückständigkeit' der Kolonisierten gegenüber. Die ehemals kolonisierten Menschen und Gesellschaften werden im Gegensatz zum Begriff der Kultur oder Zivilisation, der mit den europäischen Nationen verbunden wird, als in einem ,Naturzustand' befindlich ("weil die so nackt waren") und ,rückständig' ("im Gegensatz zu diesen Keulen oder [...] irgendwelchen Spießen oder Bögen") beschrieben und Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses reproduziert. Kolonisierung erscheint dieser Argumentation folgend als ein ,normaler', ,logischer' und quasi zwangsläufiger' Prozess, da sich die Kolonialmächte gedacht hätten "warum nicht mehr Land einnehmen, wenn wir sowieso die besiegen können" (Leonie). Deshalb hätten "die [...] sich einfach das Recht rausgenommen und [...] das einfach gemacht" (Sira).

Ähnliche Argumentationsweisen finden sich in fast allen Interviews zum Thema, so als würde sich aus einer angenommenen Überlegenheit eine Zwangsläufigkeit oder ein Recht ergeben, andere Länder und Regionen zu kolonisieren. David betont bspw., dass

die Kolonisierten mit ihrem "Pfeil und Bogen […] einfach keine Chance [hatten]. Das ist klar!". ²⁴⁹ Oder wie Toska es formuliert: "Die Europäer waren irgendwie schon mehr entwickelt jetzt von der Technik und Wissenschaft oder so und deswegen hatten die auch bessere Waffen und konnten dann alle so unterdrücken. Dann haben die sich alle ganz toll gefühlt." ²⁵⁰ Ihr etwas salopper Einwurf zur Gefühlswelt der europäischen Kolonist*innen kann als klare Infragestellung der Legitimität und Kritik an deren Vorgehen verstanden werden. Er offenbart eine deutliche Distanzierung von der Vergangenheit und zugleich eine Abgeschlossenheit, die suggeriert, dass diese historischen Ereignisse nichts mit der eigenen Lebenswirklichkeit zu tun haben.

Das deutlich vernehmbare Echo des kolonialen Diskurses in den Interviewaussagen der SuS, dem sie als Erklärung für Ausbeutung, Unterdrückung und begangene historische Verbrechen folgen, wird in Kapitel 4 analysiert. An dieser Stelle soll zunächst zwei anderen Aspekten nachgespürt werden, die für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Epoche des Imperialismus von zentraler Bedeutung sind: erstens die ausdrückliche Marginalisierung wirtschaftlicher Motive für diese Phase des europäischen Kolonialismus die, aufgrund des Verschwimmens von realen Motiven mit damaligen Rechtfertigungsstrategien, mit einer Verschleierung des Zusammenhangs zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus einhergeht; sowie zweitens die Hervorhebung technischen Fortschritts als charakteristisches Merkmal der Zeit.

(i) Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus

Im Unterricht wird die wirtschaftliche Dimension des Kolonialismus nur am Rande angesprochen, z.B. im Zusammenhang mit der bismarckschen Vorstellung von Handelskolonien oder der Erwähnung von Ausbeutung und Profitgier im Unterrichtsgespräch zur Karikatur, die England zugeschrieben werden. Im weiteren Verlauf betont Frau Wernert während eines Unterrichtsgesprächs zu Veränderungen der Außenpolitik im Kaiserreich, dass es "nicht mehr nur um Wirtschaft" gehe, sondern auch um militärische Stützpunkte und den Konkurrenzkampf zwischen den europäischen Kolonialmächten. Die wirtschaftliche Dimension des Kolonialismus für die europäische Entwicklung wird von ihr nicht verneint, vielmehr setzt sie für die Epoche des Imperialismus andere Akzente und folgt damit der dominanten Rahmenerzählung. Da die wirtschaftliche Dimension des Kolonialismus jedoch

73

²⁴⁹ David, Julianna und Samira. Interview am 15.01.2014.

²⁵⁰ Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014.

²⁵¹ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

ausschließlich in der siebten Klasse im Zuge der Eroberung der beiden Amerikas und im Zusammenhang mit dem Dreieckshandel thematisiert wird, bleibt die Rolle, die die afrikanischen Kolonien und ihre natürlichen Ressourcen und Bodenschätze für die europäischen Industrien und Wirtschaften spielten unerwähnt. Implizit wird durch diese Ausblendung die europäische Konzeption von »Afrika« als rückständigem, geschichtsund bedeutungslosen Kontinent manifestiert, der erst durch die europäische Kolonialisierung in die Weltgeschichte eintritt.

Lediglich in der Tabelle zu den drei Arbeitsblättern vom Beginn der Unterrichtseinheit wird auch für die Phase des Imperialismus die "Sicherung der Ressourcen des eigenen Landes" als Motiv von den SuS festgehalten. Zurück geht dieser Punkt auf eine Intervention Davids während der Gruppenarbeit, der ihn, obwohl er im entsprechenden Arbeitsblatt nicht vorkommt, in die Gruppendiskussion über Motive einbringt und sich letztlich damit durchsetzen kann. Im folgenden Unterrichtsgespräch wird er direkt von Frau Wernert auf diesen Punkt angesprochen.

Frau Wernert: Ja, das Letzte musst du vielleicht noch n bisschen erklären, ich bin mir nicht sicher, ob

das jeder so versteht.

David: Welches?

Frau Wernert: Sicherung der Ressourcen.

David: Ach so, die haben ja da ähm, zum Beispiel in den USA haben die halt Baumwolle

angebaut und das dann/ Kleidung gemacht zum Beispiel oder eben ähm in Afrika

Bodenschätze und anderes ausgebeutet.

Frau Wernert: Okay, also das man aus diesen Kolonien Produkte, Rohstoffe, Produkte eingeführt hat

ins eigene Land, um da die Versorgung zu komplettieren sozusagen. 252

Die Möglichkeit den Blick auf wirtschaftliche Verflechtungszusammenhänge zwischen »Europa« und der außereuropäischen Welt zu lenken, die sich durch die Intervention Davids und seine Ausführungen öffnet, wird von Frau Wernert nicht aufgegriffen. Stattdessen setzt sie den Unterricht, wie geschildert, unmittelbar mit der Besprechung der Karten fort.

Die Relevanz wirtschaftlicher Motive wird im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zumindest für das Deutsche Kaiserreich weitestgehend ausgeblendet. Anhand eines Arbeitsblattes zur Außenpolitik unter Kaiser Wilhelm II., auf dem sich u.a. drei Tortendiagramme befinden, die sich auf das Verhältnis von Flächenverteilung, Bevölkerungsverteilung und Wirtschaftsleistung zwischen dem Deutschen Kaiserreich und den Kolonien beziehen, wird herausgearbeitet, dass Wirtschaft "fast keine Rolle" gespielt habe und "nicht wirklich ein Motiv" gewesen sei. ²⁵³ Dies deckt sich mit der im Zusammenhang mit dem deutschen Kolonialismus dominanten Erzählung, dass wirtschaftliche Motive nur eine geringe Rolle gespielt hätten oder die Kolonien eher ein

-

²⁵² Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

²⁵³ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

Minusgeschäft gewesen seien, die sich auch in den Schulbüchern identifizieren lässt.²⁵⁴ Dem widerspricht jedoch die bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts von verschiedenen politischen Seiten vorgebrachte Kritik, "dass die militärische Absicherung der Kolonien die Steuerzahler finanzieren mussten, dass die Profite aber die global agierenden großen Handelshäuser und Investoren einstrichen".²⁵⁵

Dass Imperialismus ausschließlich als eine spezifische historische Phase des europäischen Kolonialismus konzipiert und ansonsten nicht weiter definiert wird, trägt ebenfalls zur Marginalisierung wirtschaftlicher Aspekte bei. Dass es sich bei dem Begriff auch um eine Macht- und Herrschaftsstrategie handelt, die mit der Etablierung und Aufrechterhaltung ungleicher Wirtschaftsbeziehungen einhergeht, wie es z.B. die marxistische Wirtschaftstheorie beschrieben hat, bleibt im Unterricht unerwähnt. 256 Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kapitalismus und seinen Grundlagen wird so nahezu verunmöglicht. Zugleich bleibt für die SuS unklar, was Kolonialismus und Imperialismus voneinander unterscheidet. Deutlich wird dies, wenn sie gefragt nach dem Imperialismus zunächst zurückfragen, was das nochmal gewesen sei, 257 ob ich ein paar Stichpunkte nennen könne, ²⁵⁸ oder wie Toska betonen, dass sie dabei immer an Darth Vader denken müsse. ²⁵⁹ Die konkreteste Aussage trifft Max. ²⁶⁰ Als ich Oliver, Pascal, Samuel und ihm im Interview mitteile, dass ich ihnen nun ein paar Fragen zum Kolonialismus und Imperialismus stellen werde, fragt er spontan was das noch mal gewesen sei, um direkt anzufügen, dass er es doch wisse und zu einer Erklärung anzusetzen:

_

²⁵⁴ In *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 50) heißt es: "Die Kosten für den Bau von Verkehrsverbindungen, Verwaltung und militärischer Besatzung sowie die Niederschlagung von Aufständen übertrafen meist die Einnahmen". *Mosaik* (2010, S. 50) und *Horizonte 3* (2009, S. 55) argumentieren ähnlich.

²⁵⁵ Cantzen, Rolf: Unheilvolle Kontinuitäten. Die lange Nacht über den deutschen Kolonialismus. Deutschlandradio 2017, S. 3. https://www.deutschlandfunk.de/18-02-2017-lange-nacht-deutscher-kolonialismus-unheilvolle.media.a0e0f4a83fb864eb6b3a2afcade0fb0a.pdf (Zugriff: 06.08.2018).

Auf diesen Zusammenhang wird auch in *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 42) hingewiesen. In Bezug auf den wirtschaftlichen Nutzen von Kolonien, allgemein und nicht speziell auf Deutschland bezogen, heißt es dort: "Die Plantagen, die Bodenschätze, der Auf- und Ausbau von Eisenbahnlinien und Häfen brachten den europäischen Geldanlegern meist Gewinn. Dagegen deckten die Einnahmen wie Steuern und Zölle in der Regel nicht die Ausgaben für Verwaltung und Unterdrückung der Einheimischen, so dass Kolonien den Staaten (und damit den Steuerzahlern) Verluste brachten".

²⁵⁶ Vgl. u.a. Bucharin, Nikolai: Imperialismus und Weltwirtschaft. Wien u.a. 1929; Lenin, Vladimir. I.: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus, 3. Aufl. Wien u.a. 1930; Luxemburg, Rosa: Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus. Berlin 1913. Für Arbeiten zum sogenannten "Neuen Imperialismus" siehe u.a. Hardt, Michael/Negri, Antonio: Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt 2002; Harvey, David: Der neue Imperialismus. Hamburg 2005; Panitch, Leo/Gindin, Sam: Globaler Kapitalismus und amerikanisches Imperium. Hamburg 2004.

²⁵⁷ Fabian und Milo. Interview am 17.03.2014.

²⁵⁸ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

²⁵⁹ Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014.

²⁶⁰ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

Max:	[] Kolonialismus ist dieses äh die Kolonien da bewahren. Und Imperialismus ist dies
	Macht so bla, oder?
I:	Die Macht so bla? (lachen). Kannst du das noch mal präzisieren?
Max:	Also Imperialismus ist, ich erklär das jetzt (die anderen quatschen kurz dazwischen).
	Ähm, Kolonialismus ist halt das Staaten in anderen Ländern sozusagen Kolonien
	aufbauen, das heißt da ihre/ (die anderen lachen leicht) ihre sozusagen ihr Land/ warum
	ist denn hier 'n Penis auf dem Tisch? Und Imperialismus ist, das die Staaten ihre Macht
	glaub ich so verschieben, da bin ich mir nicht sicher.

Im Kerncurriculum wird Imperialismus als Begriff explizit genannt.²⁶¹ In den untersuchten Schulbüchern bleibt er jedoch ebenfalls weitestgehend auf den Machtaspekt beschränkt und dient v.a. als Epochenbezeichnung. Etwas tiefergehende Diskussionen finden sich lediglich in *Horizonte 3*, in dem verschiedene Definitionen aus Meyers Lexikon aus den Jahren 1905, 1927 und 1974 gegenübergestellt werden sowie in *Forum Geschichte*, in dem anhand mehrerer Textquellen kurz verschiedene Theorien zum Imperialismus (ökonomisch, politisch, pluralistisch) behandelt werden.²⁶² Ebenso wenig wie auf Überlegungen der marxistischen Wirtschaftstheorie zum Imperialismus, wird auf die "Normalität" und lange Geschichte von Imperien, insbesondere im Vergleich zum Konzept des Nationalstaates hingewiesen oder auf außereuropäische imperiale Staatsgebilde und Herrschaftspraktiken.²⁶³ Stattdessen entsteht der Eindruck, dass nur »europäisch-westliche« Staatengebilde als Imperien bezeichnet werden können.

Die Ausblendung oder Marginalisierung ökonomischer Aspekte stellt ein Leitmotiv für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Phase des europäischen Kolonialismus dar (vgl. Kapitel 4). Es trägt dazu bei, den Zusammenhang zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus zu verschleiern, der von Achille Mbembe folgendermaßen beschrieben wird: "Die Geburt des Rassensubjekts […] steht im Zusammenhang mit der Geschichte des Kapitalismus. [Dieser war] stets auf das Instrument der Rasse angewiesen, um die Ressourcen der Erde auszubeuten. Dies war gestern so. Und es ist heute so."²⁶⁴

Die Bedeutung, die die Kolonien als eine Art "Hebamme"²⁶⁵ für die europäische Entwicklung und die Entstehung des globalen Kapitalismus hatten, bspw. in Form der

²⁶² Vgl. Forum Geschichte 2010, S. 51; Horizonte 3 2009, S. 49.

²⁶⁵ Loomba, Ania: Colonialism/Postcolonialism. London/New York 2005, S. 10.

²⁶¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 18.

²⁶³ Vgl. Conrad, Sebastian: Globalgeschichte. Eine Einführung. München 2013, S. 224; vgl. auch Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen: Geschichte der Welt, Bd. 4. 1750-1870: Wege zur modernen Welt. München 2016; Iriye, Akira/Osterhammel, Jürgen/Rosenberg, Emily S.: Geschichte der Welt, Bd. 5. 1870-1945. Weltmärkte und Weltkriege. München 2012.

²⁶⁴ Mbembe, Achille: Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin 2014, S. 325.

Baumwoll-,²⁶⁶ Zucker-²⁶⁷ oder auch Kautschukproduktion,²⁶⁸ wird sowohl im Unterricht als auch in den Schulbüchern weitestgehend dethematisiert. Die durch den Kolonialismus etablierten Machtverhältnisse und ihre postkolonialen Realitäten werden ebenso wenig diskutiert, wie die Rolle, die der biologische Rassismus als Legitimationsdiskurs für diese Prozesse gespielt hat.

Dieses Vorgehen scheint in gewisser Weise logisch. Ständen wirtschaftliche Motive und die damit einhergehende Etablierung globaler Machtverhältnisse im Zentrum, wäre es unmöglich, die außereuropäische Welt auszublenden. In diesem Fall würden auch die Vorstellungen einer von äußeren Einflüssen unabhängig entwickelten europäischen Fortschrittlichkeit und Modernität und damit das zentrale Narrativ »europäischwestlicher« Geschichtserzählung ins Wanken geraten.

Offensichtlich tritt hier zudem ein Widerspruch zutage, der mit der Konzeption der Unterrichtseinheit einhergeht. So wie diese im Kerncurriculum und den Schulbüchern angelegt ist, dient sie dazu, den innereuropäischen Konkurrenzkampf als Vorgeschichte zum Ersten Weltkrieg hervorzuheben. Eine Beschäftigung mit dem europäischen Kolonialismus und der kolonialen Beziehung oder gar der außereuropäischer Akteur*innen und Gesellschaften ist nachrangig bzw. gar nicht erst vorgesehen. Da die Spannungen zwischen den europäischen Staaten in dieser Zeit auf der globalen Ebene ausgetragen werden, lässt sich der Imperialismus jedoch nicht als eine ausschließlich innereuropäische Geschichte erzählen. Er mag zwar als eine eigenständige Phase des europäischen Kolonialismus konzipiert werden, bleibt aber immer ein Teil davon und damit auch ein wesentlicher Aspekt der kolonialen Beziehung und ihrer postkolonialen Nachwirkungen. Oder, anders ausgedrückt, auch wenn die »Anderen« in dieser Rahmengeschichte unsichtbar gemacht werden, so sind sie doch immer im Hintergrund präsent.

(ii) Fortschritt und Entwicklung

Statt wirtschaftliche (z.B. Industrialisierung) oder politisch-ideengeschichtliche Entwicklungen (z.B. Aufklärung, Französische Revolution) wird für die Phase des Imperialismus vor allem technischer Fortschritt betont. Dieser wird in den Schulbüchern als zentrales Charakteristikum der Zeit und Voraussetzung für die Kolonialisierung der Welt thematisiert. Diese Einbettung erfolgt in der Regel zu Beginn des jeweiligen (Teil-

77

_

²⁶⁶ Vgl. Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2014.

²⁶⁷ Vgl. Mintz, Sydney W.: Die süße Macht. Kulturgeschichte des Zuckers. Frankfurt 1987.

²⁶⁸ Vgl. Geschichte und Geschehen 2011, S. 51; Zeit für Geschichte 2011, S. 62.

)Kapitels anhand eines Autorentextes, der den Übergang vom Kolonialismus zum Imperialismus bzw. die fortschreitende Europäisierung der Welt beschreibt. Im weiteren Verlauf wird diese Entwicklung mit Hilfe einer oder mehrerer Karten visualisiert. Diese unterscheiden sich in ihrer jeweiligen graphischen Aufbereitung, bilden jedoch immer zumindest den Stand der imperialistischen Expansion im Jahr 1914 ab.²⁶⁹

In Zeit für Geschichte geht die beschriebene Verschiebung der Perspektive von Nation auf »Europa« und Welt mit einer ausdrücklichen Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen den europäischen Mächten einher. Der technische Fortschritt sowie der allgemeine Fortschrittsglaube nehmen dabei einen noch bedeutenderen Platz ein, als in den anderen Büchern. Auf der Einstiegsseite wird der Bau des Suezkanals als Symbol des europäischen Fortschritts behandelt.²⁷⁰ Im einleitenden Autorentext zu "Globalisierung und Weltpolitik" heißt es u.a., dass der technische Fortschritt die Durchdringung der Welt erst ermöglicht und zur Überzeugung geführt habe, "die Welt sei ein einziger Raum, in dem große Mächte um Einfluss miteinander konkurrieren"²⁷¹ und in dem nur "Großstaaten eine Überlebenschance"²⁷² hätten. Darüber hinaus werden technische Entwicklungen, wie die Dampfschifffahrt und neue Kommunikationssysteme sowie der große Erfolg von Abenteuer- und Science-Fiction-Romanen geschildert.²⁷³ Im weiteren Verlauf des Kapitels wird in dem Buch zudem "die technische Überlegenheit der europäischen Waffen" als entscheidend "für den "Erfolg" der Europäer bei der Kolonisierung Afrikas" beschrieben.²⁷⁴

Im Unterricht stellt der technische Fortschritt für die Phase des Imperialismus, anders als in den Interviews und in den Schulbüchern, nur einen Randaspekt dar, der nicht explizit als Antriebskraft oder Rechtfertigung für die Kolonialisierung anderer Weltregionen markiert wird. Als charakteristisches Merkmal der Zeit werden technische Entwicklungen jedoch bereits im Zusammenhang mit dem Deutschen Kaiserreich ausführlich behandelt. Zunächst geschieht dies anhand eines längeren Ausschnittes aus dem Film "Kaiser, Bürger und Genossen".²⁷⁵ Dieser schildert den Aufstieg Deutschlands zur Weltmacht und geht u.a. auf technische Neuerungen und

-

²⁶⁹ In *Das waren Zeiten* 4 (2010, S. 38) und *Zeit für Geschichte* (2011, S. 45) wird zusätzlich im Vergleich noch eine Weltkarte von 1830 gezeigt.

²⁷⁰ In *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 47) wird der Bau des Suez-Kanals ebenfalls thematisiert, wenn auch etwas weniger ausführlich.

²⁷¹ Zeit für Geschichte 2011, S. 44.

²⁷² Ebd., S. 45.

²⁷³ Ebd., S. 44.

²⁷⁴ Ebd., S. 56.

²⁷⁵ Chronos Media GmbH: Kaiser, Bürger und Genossen, Teil 1: Der Friede. Potsdam o.J. https://www.youtube.com/watch?v=_G0bo3FQadI (Zugriff: 09.08.2018); Unterrichtstranskript vom 23.10.2013.

Entwicklungen im späten 19., frühen 20. Jahrhundert bspw. im Zusammenhang mit Automobilen und Flugzeugen, sowie Entwicklungen in Musik, Kunst und Film ein. Im weiteren Verlauf folgt eine längere Gruppenarbeit zur Gesellschaft des Kaiserreichs, während der als Ergänzung zu den im Schulbuch vorgegebenen Aspekten Adel, Bürgertum, Frauen in der Männergesellschaft und Industriearbeiter von Frau Wernert zusätzlich die Themen Militarismus und technischer Fortschritt eingebracht werden.²⁷⁶

Vor dem Hintergrund des Unterrichtsgeschehens können die Argumentationsfiguren, die von den SuS in den Interviews hervorgebracht werden, als Beispiele für ihre "narrative Kompetenz"²⁷⁷ gelesen werden. Sie unterstreichen zudem ihre diskursive Handlungsmacht im Unterricht und in öffentlichen Debatten und Erzählungen mitschwingende subtile Vorannahmen und implizite Deutungsmuster aufzugreifen und ungeschminkt und ungefiltert in ihre Argumentation einzubauen. Das Irritationsmoment liegt darin, dass es nicht die Absicht der Schulbuchautor*innen, Lehrenden, Lehrplangestalter*innen Bildungspolitiker*innen und gewesen dürfte, Kolonialismus explizit als quasi logischen Prozess aufgrund einer von äußeren Einflüssen unabhängig entwickelten europäischen 'Fortschrittlichkeit' zu konzipieren und mittels kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen zu legitimieren. Dass die Art des Nachdenkens über den europäischen Kolonialismus solche Vorstellungen jedoch begünstigt, wird durch die Aussagen der SuS unterstrichen. Wenn sich Schulbücher, wie Klerides betont, als diskursives Genre analysieren lassen, anhand derer sich gesellschaftlich dominante Diskurse identifizieren lassen, ²⁷⁸ dann lässt sich über die Aussagen der SuS aufzeigen, wie sie in der Lage sind, diese Diskurse aufzugreifen, sie zu decodieren und durch die Übersetzung in eigene Sprache wesentlich expliziter zu machen.

_

²⁷⁶ Für die Bearbeitung des Aspekts technischer Fortschritt hat Frau Wernert einige Seiten aus dem Geschichtsschulbuch *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 30-33) für die SchülerInnen der entsprechenden Gruppe kopiert.

Vgl. Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.
 Schwalbach/Ts. 2005; Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen,
 Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbch/Ts. 2012, S. 36-40.
 Vgl. Klerides 2010.

3.3 Imperialismus und Nation

Ausgangspunkt für die nächsten beiden Teilkapitel sind jeweils Ausschnitte aus dem Interview mit Max, Pascal, Oliver, und Samuel.²⁷⁹ Auf der Inhaltsebene steht zunächst die Außenpolitik im Kaiserreich und ihr Wandel unter Wilhelm II. im Mittelpunkt sowie ein in Beziehung setzen des deutschen Kolonialismus zu dem anderer Kolonialmächte, insbesondere Großbritannien. Darüber hinaus geraten die Bedeutung kausaler Zusammenhänge für den Geschichtsunterricht sowie die Zentralität des Nationalsozialismus in den Blick.

3.3.1 Relativierungen der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht

Die vier Schüler sind Teil der Alu-Ecken-Gruppe, mit denen ich regelmäßig Zeit in den Pausen verbringe und einen offenen Zugang pflege. Die Interviewsituationen mit ihnen werden dadurch nicht unbedingt leichter, da die generationale und hierarchische Distanz, die sonst zwischen Jugendlichen und bspw. Lehrenden besteht und damit einhergeht, dass die SuS ein der Situation angemessen erachtetes Verhalten an den Tag legen, in einem gewissen Maß aufgebrochen ist. Dies führt dazu, dass sie sich, wie in ihrer Alltagskommunikation üblich, auch in den Gesprächen mit mir häufig sexistischen, teils rassistischen und antisemitischen Sprechweisen bedienen. Diesen Aspekt werde ich später noch einmal explizit diskutieren (vgl. 4.3).

Das etwa einstündige Interview findet in der Mittagspause zwischen der sechsten und siebten Stunde im Klassenraum statt. Die vier zu diesem Zeitpunkt 14-15 jährigen Jungen sind während des gesamten Gesprächs sichtlich aufgedreht und überbieten sich teilweise in der Benutzung expliziter Sprache, so als müssten sie sich gegenseitig und insbesondere mir etwas beweisen und gleichzeitig Grenzen austesten. Mich nötigt dieses Verhalten dazu, wiederholt zu intervenieren und die Schüler zu etwas mehr Ernsthaftigkeit zu ermahnen oder sie nach Abschweifungen wieder zum Thema zurückzuholen.

Die ersten zehn Minuten des Interviews vergehen mit Small-Talk, während die Schüler Brötchen essen, die ich ihnen für die Mittagspause mitgebracht habe. Nebenbei unterhalten wir uns darüber, wie die Zeit mit ihren französischen Gastschüler*innen verlaufen ist, die im Rahmen des Schüleraustauschs kurz zuvor in Brauenburg gewesen und bei den SuS der Klasse untergebracht waren. Nach einer Weile versuche ich das Gespräch auf den Geschichtsunterricht und das Thema Imperialismus zu lenken.

_

²⁷⁹ Max, Pascal, Oliver und Samuel. Interview am 28.01.2014.

Nachdem Max erklärt hat, was mit Imperialismus gemeint ist (vgl. 3.2.3) frage ich die Schüler, was ihnen bei dem Thema bisher hängengeblieben ist.

I: Was ist euch da so beim Thema [Imperialismus] hängengeblieben bisher?

Pascal: Dass Deutschland scheiße war.

I: Inwiefern?

Oliver: England war GROß(-)macht.

Pascal: Ja, also Deutschland hat ja nichts, also erst relativ spät, also sehr spät angefangen [...]

und deswegen war ja schon alles Gute weg.

Max: Ja, die hatten ja auch immer nur so 'nen kleinen Teil überall so 'n bisschen verstreut.

Oliver: Weil Bismarck nur hauptsächlich auf die Innenpolitik geachtet hat und die

Pascal: [innerhalb

Europas eine starke Machtstellung haben wollte.

Max: Ja! [...]

I: Und äh (-), das ist ja alles gut und schön so. Was heißt nur so kleine Stücke oder das

Beste war schon weg, was meinst du damit?

Pascal: So Brocken.

Oliver: Also, China war weg.

Pascal: So Brocken. Ja, das Beste zum Beispiel wo gute Bodenschätze sind. Zum Beispiel (-)

Diamanten, (-) Gold.

Samuel: Rothaarige. 280
Pascal: Edelsteine.
Samuel: Schwarze (lacht).

Oliver: Allerdings muss man sagen, Deutschland hatte Südwestafrika.

Max: Mit dem Kap, oder? Kap! [...]

I: Dann hast du (Pascal) gesagt irgendwie, dass Deutschland sich ganz schlecht verhalten

hat. Wie meinst du das?

Pascal: Ja (-), nicht aggressiv genug.

Samuel: (lacht laut auf, Widerspruch ausdrückend) SIE haben nicht gleich Krieg geführt, als das

ging (mit lauter verstellter Stimme).

Pascal: Nein, Ich meinte, sie hätten aggressiver Kolonialpolitik betreiben müssen.

I: Warum? Max: Mehr, besser.

Pascal: Ja, damit man reich wird.

Max: [Weil sie dadurch mehr sage ich mal (-) eine Machtstellung oder

wenigstens 'n bisschen mitreden können bei dem Kolonialzeug. Weil die anderen Länder hatten noch viel mehr größere Reiche oder dickere Balls und so. Ich fand es, Deutschland hat echt vom Vergleich her so wenig (-) irgendwie, also das ist sicher schon im Vergleich zu anderen Ländern relativ klein gewesen. Relativ sage ich jetzt mal

(-), und hatte dann auch noch echt total wenig Kolonien.

[...]

Samuel: Und vor allem [...] zu Bismarcks Zeiten, also Bismarck hat sich ja eher so ähm auf die

sichere ähm Position in (-) Europa konzentriert, so mit den Bünden mit Russland,

England

Max: [Das Drei(-)ecksbündnis.

Samuel: und halt versucht Frankreich auszuschließen und als Bismarck dann abgesetzt wurde,

würde ich sagen, hat dann der Kaiser Wilhelm II., oder?

Pascal: Ja, der II.

Samuel: Der hat dann halt ähm (-) gesagt, das ist ihm jetzt egal, was der Bismarck da gemacht

hat, der will jetzt größer werden und mächtiger werden und sein ähm (-) großes Glied präsentieren und ähm deswegen hat er diese Bünde so ausklingen lassen im Prinzip und hat halt versucht zu kolonisieren mit den anderen, aber die anderen hatten halt zu dem Zeitzunkt dem sehen so einer großen Versungen dess en nicht mehr gegen sellen.

Zeitpunkt dann schon so einen großen Vorsprung, dass er nicht mehr gegen ankam.

Trotz der teils expliziten Sprache sowie der spielerisch-provokanten Art mit Fragen umzugehen, lassen sich zahlreiche Themen, Perspektiven und Logiken identifizieren,

die für die Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus zentral sind. Die

²⁸⁰ Es handelt sich um eine Anspielung auf Pascals Haarfarbe.

Schüler argumentieren aus einer klar eurozentrisch geprägten machtpolitischen Rationalität heraus, die mit einer Relativierung des deutschen Kolonialismus im Vergleich zu anderen Kolonialmächten einhergeht und als Grund für die vorgeblich ,unbedeutende' Rolle Deutschlands die Außenpolitik unter Bismarck ausmacht. Hatte ich nach Pascals Äußerung, das "Deutschland scheiße war", wohlmöglich noch kurz eine kritische Reflexion der deutschen Kolonialherrschaft erhofft, wich dies schnell meiner in der Interviewsituation deutlich wahrnehmbaren Irritation darüber, dass ethisch-moralische Aspekte und Bewertungen des Kolonialismus in den Argumentationsweisen der Schüler nicht vorkommen. Dabei haben diese im Unterricht durchaus einigen Raum eingenommen. Stattdessen betonen Pascal, Oliver und Max, eine klare machtpolitische Position, aus der heraus sie die Rolle Deutschlands explizit als negativ markieren und relativieren, da es, im Gegensatz zu insbesondere Großbritannien, dass Großmacht gewesen sei (Oliver), "nichts" gehabt habe bzw. "erst relativ spät, also sehr spät angefangen" habe und "alles Gute" schon weggewesen sei (Pascal). Anders als im Unterricht unterscheiden die Schüler in ihrer Argumentation hinsichtlich der Motivlage der Kolonialmächte nicht zwischen Kolonialismus und Imperialismus. Während im Unterricht Macht als Hauptmotiv für die Phase des Imperialismus ausgemacht wird, wobei der Begriff selbst etwas diffus bleibt und mit der Betonung von z.B. Militärstützpunkten und innereuropäischen Konflikten eher militärische Macht meint, beziehen die Schüler wirtschaftliche Aspekte als Motiv für Kolonialisierung, in ihre Überlegungen ein. Es geht um die Verteilung der Welt und die Ausbeutung von Bodenschätzen und Menschen, bei der Deutschland unter Wilhelm II. "mitreden" wollte (Max) und versucht habe "zu kolonialisieren mit den Anderen" (Samuel), sowie die Etablierung globaler Machtverhältnisse. Ähnlich argumentiert Simon in einem anderen Interview, wenn er in Bezug auf die Veränderungen der deutschen Außenpolitik im deutschen Kaiserreich anmerkt: "Deutschland hatte wenig und ziemlich spät erst Kolonien und dadurch haben sie viel an Weltwirtschaft verloren [...] und das wollten sie dann ausgleichen durch ihre Außenpolitik."281

Als Grund für die "wenigen" Kolonien Deutschlands, machen die Schüler die Außenpolitik des deutschen Kaiserreichs unter Bismarck aus, wobei sich insbesondere Samuel gut informiert zeigt. Habe Bismarck vor allem die Machtstellung innerhalb "Europas" im Blick gehabt, sei unter Wilhelm II. der Vorsprung der anderen imperialistischen Mächte dann schon zu groß gewesen. In diesem Punkt sind sich die Schüler einig. In den Schlussfolgerungen, die sich aus ihren Überlegungen ergeben,

-

²⁸¹ Moritz und Simon. Interview am 10.03.2014.

offenbart sich jedoch ein Widerspruch zwischen ihnen. Während Pascal die Ansicht äußert, Deutschland hätte eine aggressivere Kolonialpolitik betreiben müssen, Max dieser Argumentation folgt und Oliver sich raushält, reagiert Samuel mit einiger Überraschung und Entgeisterung, die er signalisiert, indem er laut lachend und mit lauter, verstellter Stimme ausruft: "SIE haben nicht gleich Krieg geführt, als das ging." In diesem Widerspruch kommt die im wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskurs dominante Betrachtungsweise der bismarckschen Außenpolitik als Garant für den europäischen Frieden und eine stabile europäische Ordnung zum Ausdruck. Pascal und Max irritieren diese Sichtweise und drehen sie in gewisser Weise um, indem sie Bismarcks Bündnispolitik dafür verantwortlich machen, dass Deutschland nicht mächtig genug gewesen sei, da es keine ausreichend aggressive Kolonialpolitik betrieben habe. Im Unterricht werden die Veränderungen in der deutschen Außenpolitik anhand eines Arbeitsblattes besprochen, das u.a. Auszüge aus der "Platz an der Sonne" Rede des damaligen Staatssekretärs des Auswärtigen Amts Bernhard Freiherr von Bülow enthält und das die SuS als Hausaufgabe zu bearbeiten hatten. Für die Besprechung bittet Frau Wernert die SuS zunächst noch einmal zu überlegen, "was Bismarck", über dessen Ziele sie bereits während der Unterrichtseinheit zum Kaiserreich²⁸² gesprochen haben, "so gewollt hat". 283 Im Folgenden wird unterstrichen, dass es ihm darum gegangen sei, Bündnisse mit anderen europäischen Großmächten zu schließen: einerseits um Frankreich zu isolieren (Simon) und andererseits, um den Frieden und ein gewisses Machtgleichgewicht in »Europa« sicherzustellen (Frau Wernert). Der 'Erwerb' von Kolonien sei hingegen nicht Ziel seiner Außenpolitik gewesen (Frau Wernert). Anschließend wird auf die Veränderungen der außenpolitischen Ausrichtung unter Wilhelm II. eingegangen. Es wird herausgearbeitet, dass Deutschland nun auch Kolonien gewollt habe (Oliver) und die Außenpolitik fortan durch ein klares Konkurrenzdenken geprägt gewesen sei (Frau Wernert). Dies wird anhand einiger Textstellen aus der Rede von Bülows unterstrichen. Am Ende hält Frau Wernert fest: "Okay, also wir [...] haben qualitativ eine neue Außenpolitik. Natürlich spielen Bündnisse in Europa immer noch eine Rolle. Aber man will eben jetzt auch auf der Erde was abbekommen von dem, was zu verteilen ist."284

Im Interviewausschnitt nehmen die Veränderungen der deutschen Außenpolitik eine zentrale Rolle ein. Durch das Bild von Bismarck als Person, der es nicht um Kolonien,

_

²⁸² Unterrichtstranskript vom 04.12.2013.

²⁸³ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

²⁸⁴ Ebd.

sondern um den innereuropäischen Frieden gegangen sei, gerät jedoch aus dem Blick, dass das Deutsche Reich den wesentlichen Teil seines "Kolonialbesitzes' bereits unter seiner Reichskanzlerschaft in den 1880er Jahren "erworben' hat. Dabei lag dem Aufbau des Kolonialreiches jedoch keine explizit staatlich gesteuerte Kolonialpolitik zugrunde, sondern erfolgte "nach dem eigentlich veralteten Modell der *Chartered Company*, d.h. als staatlich garantiertes Privatunternehmen". Privatpersonen wie Carl Peters oder Adolf Lüderitz erwarben zunächst in verschiedenen Regionen des afrikanischen Kontinents Territorien, die wenig später unter deutsche "Schutzherrschaft' gestellt und schließlich im Rahmen der Berliner Afrika-Konferenz (1884/85) völkerrechtlich anerkannt wurden. Unter Kaiser Wilhelm II. kamen dann Ende der 1890er Jahre noch verschiedene Gebiete im Pazifik hinzu, u.a. Teile von Neuguinea, in denen bereits seit Mitte der 1880er Jahre auf Grundlage eines kaiserlichen Schutzbriefs die Neuguinea-Companie die Kolonialherrschaft im Namen Deutschlands ausübte, sowie Samoa und weitere pazifische Inseln. Pachtvertrag über 99 Jahre abgeschlossen. Passen den Blick, dass dem Aufbau dem Belick von Kiautschou in China besetzt und einen Pachtvertrag über 99 Jahre abgeschlossen.

Die Relativierung der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht durch die Aussagen der Schüler im Interview folgt dem dominanten Diskurs in Bezug auf die deutsche Kolonialvergangenheit, der sich mit der Formel "Wir nicht, die Anderen auch" zusammenfassen lässt. ²⁸⁹ Betont wird, dass Deutschland aufgrund seiner "verspäteten" Nationswerdung sowie der Außenpolitik im Kaiserreich erst als Nachzügler zur Kolonialmacht geworden sei und im Vergleich zu anderen Kolonialmächten, insbesondere Großbritannien, auf keine ausgeprägte koloniale Vergangenheit zurückblicken könne.

Angesichts dessen, das Deutschland zwischen 1890 und 1914, hinter Großbritannien, Russland und Frankreich, den weltweit viertgrößten "Kolonialbesitz" hatte, erscheint diese relativierende Konzeption seiner Rolle äußerst fragwürdig.²⁹⁰ Sie vermittelt einen

²⁸⁵ Zimmerer, Jürgen: Kolonialismus und kollektive Identität: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. In: ders. (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 9-37, hier S. 27.

²⁸⁶ Vgl. Cantzen 2017, S. 20-23, 43f.; Zimmerer 2013, S. 27.

²⁸⁷ Vgl. Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte, 2. Aufl. München 2012, S. 32; Wendt, Reinhard: Die Südsee. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 41-55, hier S. 44; Zimmerer 2013, S. 27.
²⁸⁸ Vgl. Conrad 2012, S. 33.

²⁸⁹ Eckert, Andreas/Wirz, Albert: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: Conrad, Sebastian & Shalini, Randeria, (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, S. 372-392.

²⁹⁰ Vgl. hierzu z.B. die Statistiken in *Mosaik* (2010, S. 43) und *Das waren Zeiten* 4 (2010, S. 39).

Eindruck, dass die Kolonialpolitik des Deutschen Reiches ausschließlich im Verhältnis zu anderen europäischen Großmächten und im Vergleich zu diesen als harmlos oder mangelhaft bewertet wird. Sie offenbart zugleich erneut die zugrundeliegende eurozentrische Perspektive, die nicht nur die ehemals kolonisierten Gesellschaften und ihre Geschichten marginalisiert, sondern die grundsätzliche Frage nach der Legitimität der Fremdherrschaft über andere Länder ausblendet und zugleich Kolonialisierung als einen in gewisser Weise "natürlichen" Prozess beschreibt. So skizziert Samuel an einer anderen Stelle des Interviews Kolonialisierung ebenfalls als einen "logischen" und "zwangsläufigen" Prozess, der bspw. für "England […] ein ganz normaler Schritt" gewesen sei, "weil irgendwann hatten sie dann halt Boote und haben im Prinzip dann auch die sieben Weltmeere beherrscht". ²⁹¹ Vor allem aber stellt die relativierende Konzeption einen Affront gegenüber den Leidtragenden der kolonialen Politiken und ihren postkolonialen Kontinuitäten dar.

In den Schulbüchern wird die Rolle Deutschlands, einer ähnlichen Argumentationsweise folgend, ebenfalls relativiert. In *Horizonte 3* heißt es bspw., um nur ein Beispiel zu nennen, dass der deutsche "Kolonialbesitz" "im Vergleich zu anderen Mächten" unbedeutend gewesen sei, da Deutschland "erst spät die imperialistische Bühne betreten" habe. Aus diesem Grund ließen sich auch "in den Ländern Afrikas und Asiens […] nur geringe deutsche Spuren" finden.²⁹²

Gleichzeitig wird auf allen Ebenen die Vormachtstellung Großbritanniens betont: im Kerncurriculum indem das British Empire neben Sozialdarwinismus und Imperialismus als relevanter Begriff aufgeführt; ²⁹³ in den Schulbüchern, indem eher die Rolle Großbritanniens, als die des Deutschen Kaiserreichs thematisiert wird; im Unterricht indem Großbritannien von Beginn an wiederholt als bedeutendste Kolonialmacht markiert und zugleich die deutsche Rolle relativiert wird. Dies geschieht zunächst eher implizit im Zusammenhang mit den drei Arbeitsblättern zu den verschiedenen Phasen des europäischen Kolonialismus, dann explizit im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zu

²⁹¹ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

²⁹² Horizonte 3 2009, S. 54; In *Forum Geschichte* (2010, S. 41) ist als einziges Statement zur Rolle Deutschlands als Kolonialmacht von einem "kolonialen Rückstand" die Rede, den das Deutsche Reich unter Wilhelm II. aufzuholen versuchte, "ohne jedoch die Bedeutung der "alten" Kolonialmächte zu erlangen". In *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 54) wird die Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands mit einem Zitat der "Gesellschaft für deutsche Kolonisation" eingeleitet, in dem betont wird, dass Deutschland bei der Verteilung der Welt "leer ausgegangen" sei, ohne dass diese Aussage im Autortext kontextualisiert oder dekonstruiert wird. In *Mosaik* (2010, S. 43) werden die SuS in einer Arbeitsaufgabe dazu aufgefordert anhand einer Statistik zum "Kolonialbesitz" in den Jahren 1876, 1890 und 1939 aufzuzeigen, "weshalb das Deutsche Reich in diesem Zusammenhang eine Sonderrolle einnimmt".

²⁹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 18.

den Karten, die den kolonialen "Besitz" der imperialistischen vorwiegend europäischen Großmächte (plus dem Osmanischen Reich, USA und Japan) in den Jahren 1830 und 1914 visualisieren.

Zu Beginn dieses Gesprächs bittet Frau Wernert die SuS zu benennen, "wo [...] die Kolonien [sind] und wer [...] daran beteiligt [ist]". 294 Samuel beschreibt zunächst das Offensichtliche, dass Großbritannien sehr viele Kolonien, sowohl mehr in der Nähe als auch weit entfernt, gehabt habe. Frau Wernert unterstreicht seine Ausführungen indem sie betont, dass man in dieser Zeit vor allem von der Kolonialmacht Großbritannien, dem British Empire, spreche. Anschließend sollen die SuS etwas genauer beschreiben, was alles dazu gehört habe, weil das "schon sehr beeindruckend" sei. Nachdem dies geschehen ist, was von Frau Wernert zusätzlich durch einige Ausführungen zur Kolonisierung Chinas ergänzt wird, rücken anschließend andere imperialistische Staaten sowie Veränderungen im Laufe der Zeit in den Blick. Am Ende leitet Frau Wernert zur Rolle Deutschlands über. Sie betont, dass in Deutschland Kolonisierung "eher oder [...] erst unter Wilhelm II." ein Thema geworden sei. Dieser habe jedoch "natürlich das Problem" gehabt, dass es "so viel [...] nicht mehr zu verteilen [gab]". Die SuS bittet sie, die auf der Karte von 1914 ersichtlichen Gebiete zu nennen. Im Anschluss beendet sie das Unterrichtsgespräch mit dem Hinweis darauf, dass dies die Gebiete gewesen seien, die das Deutsche Reich beanspruchen konnte, "ohne [...] in Konflikt mit anderen" zu kommen.

Im weiteren Unterrichtsverlauf wird die Vormachtstellung Großbritanniens noch einmal anhand eines Arbeitsblattes vertieft, auf dem eine Statistik zum "Kolonialbesitz" von Japan, Frankreich, Deutschland, Großbritannien, USA und Russland in den Jahren 1876 und 1914 sowie eine Karikatur zu John Bull²⁹⁵ abgebildet sind. Aufgabe der SuS ist es zunächst, in der Tabelle fehlende Daten zu errechnen und einzutragen und auf dieser Grundlage zu beantworten, welche Großmacht sich im Zeitraum 1876 bis 1914 den größten "Kolonialbesitz" aneignen konnte. Anschließend sollen sie einen Lückentext zur Karikatur ausfüllen und am Ende der Bearbeitung Vermutungen darüber anstellen, "welche Mächte mit ihrem Anteil an Kolonien unzufrieden sein könnten". ²⁹⁶

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden Großbritannien als größte Kolonialmacht identifiziert und Japan, Deutschland und die USA als möglicherweise

20

²⁹⁴ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

²⁹⁵ Bei John Bull handelt es sich um eine fiktive Figur, die England bzw. das British Empire personifizieren soll und insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert in Werbung, Karikaturen, Cartoons etc. verwendet wurde.

²⁹⁶ Unterrichtstranskript vom 08.01.2014.

unzufriedene Länder benannt. Im Verlauf des Gesprächs merkt Samuel an, dass Frankreich unzufrieden gewesen sein könnte, da Russland viel später angefangen aber 1914 dennoch mehr Gebiete 'besessen' habe. Dies nutzt Frau Wernert um darauf hinzuweisen, dass sich natürlich auch noch andere Argumente finden ließen, wenn man in die Details geht: "Da zeigt sich zum Beispiel auch wieder, dass das Deutsche Reich natürlich ganz spät dran ist und das dann auch nicht mehr viel übrig bleibt, sozusagen."²⁹⁷

Die Schilderung des Unterrichtsgeschehens zeigt auf, wie die Relativierung der deutschen Kolonialvergangenheit mit der Betonung der Vormachtstellung Großbritanniens Hand in Hand geht und zugleich die Außenpolitik unter Bismarck, die auf Konfliktvermeidung ausgelegt gewesen sei, als Erklärung für den 'geringen' deutschen 'Kolonialbesitz' fungiert. Dabei will Frau Wernert mitnichten das Deutsche Kaiserreich dafür kritisieren, dass es nicht genügend Kolonien gehabt habe. Vielmehr zielen ihre Aussagen, der Logik des Kerncurriulums und den dominanten Darstellungen der Phase des Imperialismus in den Schulbüchern folgend, darauf ab, zu verdeutlichen, dass der Wandel in der Außenpolitik unter Wilhelm II. die Spannungen zwischen den europäischen Großmächten im Vorfeld des Ersten Weltkrieges verstärkt habe, während Bismarcks Außenpolitik für ein gewisses Maß an Stabilität gestanden habe.

Vor diesem Hintergrund können die Aussagen von Max, Oliver und Pascal, sowie die Aussage Simons aus einem anderen Interview, als Reproduktion des im Unterricht und durch die öffentlich-mediale Auseinandersetzung erlernten Wissens gelesen werden. Im Unterschied zu den unterrichtlichen Einlassungen Frau Wernerts liegt das wesentliche Irritationsmoment in den Aussagen der Schüler darin, dass sie nicht wie üblich nur dazu dienen, die deutsche Kolonialherrschaft zu relativieren, sondern zugleich das Deutsche Reich aus einer machtpolitisch-ökonomischen Perspektive heraus explizit zu kritisieren.

3.3.2 Kausale Verbindungen und die Zentralität des Nationalsozialismus

Immer noch irritiert über die Aussagen der Schüler, frage ich sie im weiteren Verlauf des Interviews noch einmal ausdrücklich, ob sie ernsthaft der Meinung sind, dass "es besser gewesen [wäre], Deutschland hätte noch mehr Kolonien gehabt".²⁹⁸ Pascal und Max antworten schnell "Ja, klar!" und Oliver fügt hinzu: "Aber earlier!" Auf meine Nachfrage, warum sie dieser Ansicht sind, entspinnt sich folgendes Gespräch:

²⁹⁷ Ebd

²⁹⁸ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

Pascal:	Weil sie dann reicher wären und dann hätten sie den Ersten Weltkrieg gewonnen.
Oliver:	Und dann auch den Zweiten

Max: Weil sie mehr Macht, mehr Seemacht, ist ja alles da drin in dem Zeug.

I: Was wäre dann gewesen, wenn Deutschland den Ersten Weltkrieg gewonnen hätte?

Oliver: Dann hätten sie auch den Zweiten gewonnen

Samuel: [Dann wäre große Scheiße auf der Welt gewesen.

Pascal: (-) Warum?

Samuel: Weil sie dann auch den Zweiten gewonnen hätten.

Pascal: Da war doch noch gar kein Hitler.

Samuel: (lacht laut auf, Widerspruch ausdrückend) Trotzdem wäre Hitler wahrscheinlich an die

Macht gekommen. Überleg mal, Hitler hätte die Macht gehabt, fast die ganze Welt zu

kontrollieren. Jetzt mal ganz im Ernst, Pascal.

Pascal: Nein, nein, Hitler ist ja an die Macht gekommen, weil er den Leuten versprochen hat,

weil die vom Ersten Weltkrieg gearscht waren (beide reden aufgeregt durcheinander)

[...]

Samuel: Ja, da hast du recht und er kam als schlechte Folge des Ersten Weltkriegs. Ich glaube

trotzdem, dass bestimmt auch\ okay, dann wäre nicht Hitler an die Macht gekommen, aber es wäre so jemand WIE Hitler, so jemand WIE Hitler hätte ähm fast ganz Europa

und die ganzen Kolonien, die Europa hatte [...].

Die Kausalkette Imperialismus – Erster Weltkrieg – Nationalsozialismus/Zweiter Weltkrieg, die die Schüler im weiteren Verlauf des Interviews bemühen, ist wie geschildet bereits im Kerncurriculum dadurch angelegt, dass die Themen Deutsches Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg in einen gemeinsamen Themenblock eingebettet sind. Begünstigt wird die Herstellung von kausalen Zusammenhängen und zudem durch die genetisch-chronologische Vorgehenseiweise Geschichtsunterrichts. Durch die Aneinanderreihung geschichtlicher Ereignisse und Epochen werden diese in eine Beziehung zueinander gesetzt und an bestimmte Jahrgangs- und Altersstufen gebunden. Zugleich vermittelt die hergestellte Kohärenz die Vorstellung von einer Zwangsläufigkeit historischer Entwicklung, während alternative Narrative und Entwicklungswege ausgeblendet und "nur insoweit Rechtfertigung des thematisiert werden, wie sie der Ist-Zustandes zuwiderlaufen". ²⁹⁹ Solche selektiven Entwicklungsdarstellungen werden Widersprüchlichen ebenso wenig gerecht, wie dem "Gleichzeitig-Ungleichzeitigen". 300 Stattdessen befördern sie eine evolutionäre Erzählung historischer Entwicklung, in der die Geschichte derjenigen erzählt wird, die sich durchsetzen und siegen konnten und die Geschichten des »Rests« unsichtbar sind.

Im Unterricht wird die kausale Verbindung zwischen Imperialismus und Erstem Weltkrieg durch die wiederholte Betonung des innereuropäischen Machtkampfs um Vormachtstellung als zentrales Charakteristikum dieser Epoche unterstrichen. Als

~

²⁹⁹ Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterricht. Band 2, 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2017, S. 202-223, hier S. 204; vgl. auch Völkel, Bärbel: Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts – Nationalismus als historische Sinnbildung? In: Historische Mitteilungen der Ranke-Gesellschaft 26 (2013/14), S. 401-412.
³⁰⁰ Ebd. S. 207.

Entwicklung, die die innereuropäische Situation verschärft hat, werden die Veränderungen in der Außenpolitik im Deutschen Kaiserreich unter Wilhelm II anhand der "Platz an der Sonne" Rede besprochen. Hieran anschließend stellt Frau Wernert eine Verbindung zwischen der kolonialen Frage im Kaiserreich und der Lebensraumvorstellung des Nationalsozialismus her. Zu diesem Zweck nutzt sie eine statistische Abbildung aus dem Jahr 1935, die sie auf eine Folie kopiert hat und die mit der Aussage überschrieben ist: "Der Deutsche hat am wenigsten Lebensraum." Als Erklärung weist sie darauf hin, dass die Nationalsozialist*innen den im Versailler Vertrag festgeschriebenen Verlust der Kolonien für ihre Propaganda benutzt und über das Lebensraumkonzept mit einem Recht auf Kolonien verknüpft hätten. 301

Die Zentralität des Nationalsozialismus, die hier abermals deutlich wird, kommt darin zum Ausdruck, dass im Zusammenhang mit verschiedenen im Unterricht behandelten Themen immer wieder Aspekte aufgegriffen werden, die sich insbesondere mit der Ideologie des Nationalsozialismus oder seinem Aufstieg verbinden lassen. Diese Verbindungen dienen dazu, ihn in gewisser Weise erklärbar zu machen. Es soll aufgezeigt werden, dass die nationalsozialistischen Ideen und seine Ideologie nicht neu waren, sondern auf bereits existierende Vorstellungen aufbauen konnten. Neben den im Zusammenhang mit dem Imperialismus beschriebenen Verbindungen werden zahlreiche weitere in den anderen Unterrichtseinheiten hergestellt. Während der Unterrichtseinheit zum Kaiserreich wird Antisemitismus thematisiert und unterstrichen, dass dieser tief in der Gesellschaft verankert war, eine lange Geschichte hat und keineswegs eine Erfindung der Nationalsozialist*innen darstellt. 302 Beim Thema Erster Weltkrieg wird die sogenannte Dolchstoßlegende erwähnt und betont, dass diese von den Nationalsozialist*innen genutzt wurde, um die SPD auszuschalten. 303 Zudem wird eine direkte Verbindung vom Versailler Vertrag und der Kriegsschuldfrage sowie den Reparationszahlungen zum Aufstieg des Nationalsozialismus hergestellt. Zu diesem Zweck wird der dominante Diskurs beschrieben, dass sich die Nationalsozialist*innen die in der deutschen Bevölkerung weitverbreitete Frustration über den Vertrag zu Nutze gemacht und eine Revidierung unter ihrer Herrschaft in Aussicht gestellt hätten. 304

Die Bedeutung des Nationalsozialismus im schulischen Geschichtsunterricht, wird von Frau Wernert in einem Interview folgendermaßen beschrieben:

-

³⁰¹ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

³⁰² Unterrichtstranskript vom 25.09.2013.

³⁰³ Unterrichtstranskript vom 07.07.2014.

³⁰⁴ Unterrichtstranskript vom 04.07.2014.

"(holt tief Luft und atmet schwer aus) Es ist die Zeit, auf die irgendwie alles hinläuft schon (-) oder auf die man sich zurückbezieht. Also es ist eigentlich (-) für den Geschichtsunterricht, wenn man jetzt vielleicht mal die fünfte Klasse so wegnimmt, aber spätestens ab der siebten Klasse läuft eigentlich alles auf den Nationalsozialismus hin und die Oberstufe bezieht sich auf den Nationalsozialismus zurück. Das ist immer noch das=das KERNstück des Unterrichts."305

Die Schüler folgen der Zentralität des Nationalsozialismus im Interview durch die Kausalkette, die sie bemühen. Sie betten ihre Aussagen in eine nationale Perspektive ein, indem sie vor allem die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht fokussieren, diese aus einem Verhältnis zur Vormachtstellung Großbritanniens heraus bewerten und schließlich mit dem weiteren nationalen Geschichtsverlauf bis zum Aufstieg Hitlers verbinden. Dabei kommt es erneut zu einer kleinen Kontroverse zwischen Samuel und Pascal hinsichtlich der Frage, was gewesen wäre, hätte Deutschland, wie von den Schülern skizziert, den Ersten Weltkrieg gewonnen. Samuel betont, dass "große Scheiße auf der Welt" gewesen wäre, da trotzdem so jemand wie Hitler an die Macht gekommen wäre und die Chance gehabt hätte "fast die ganze Welt zu kontrollieren". Pascal argumentiert hingegen, dass Hitler nur in Folge der Niederlage im Ersten Weltkrieg an die Macht gekommen sei, da die Menschen vom Versailler Vertrag, den er nicht namentlich nennt, "gearscht" gewesen seien und Hitler versprochen habe das zu ändern. Die Ausführungen zur Zentralität des Nationalsozialismus sollen nicht suggerieren, dass das Aufzeigen solcher Verbindungen unberechtigt ist. Vielmehr kann es bspw. dazu beitragen zu erklären, dass nicht nur die NSDAP oder Hitler antisemitisch waren, sondern Antisemitismus und Rassismus tief in der Gesellschaft verankert waren. Ein mögliches Problem liegt jedoch darin, dass solche Verbindungen, wie die Aussagen der beweisen, zu einseitigen Kausalketten führen können, die historische Entwicklungen zwangsläufig oder alternativlos erscheinen lassen, so als hätte es keine anderen Wege des Geschichtsverlaufs gegeben und als sei mit dem Nationalsozialismus eine Art Zielpunkt oder Ende der Geschichte erreicht. Die Darstellung historischer Ereignisse als eine gentisch-chronologische Abfolge führt zudem zu starken Verkürzungen, da nur relevant ist, was in die dominante Geschichtserzählung passt. 306 Dass solche verkürzenden Kausalketten, in Verbindung mit der Relativierung der deutschen Rolle als Kolonialmacht, wie sie im Interview von den Schülern explizit

-

³⁰⁵ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

³⁰⁶ Besonders deutlich wird dies in der Unterrichtseinheit zur Weimarer Republik. Während dieser werden die Folgen des Versailler Vertrages, das Scheitern der parlamentarischen Demokratie sowie Inflation und Weltwirtschaftskrise als Aspekte behandelt, die mehr oder weniger direkt zum Aufstieg des Nationalsozialismus beitragen. Themen wie die Novemberrevolution, Räterepubliken oder auch der antifaschistische Widerstand gegen die aufstrebenden Nationalsozialist*innen, die andere potentielle Entwicklungswege andeuten könnten, werden hingegen nicht aufgegriffen. Sie werden auch nicht vom Kerncurriculum eingefordert und verschwinden zunehmend aus den Schulbüchern.

gemacht werden, keineswegs unüblich, sondern auch im öffentlich-medialen Raum und der alltagskulturellen Thematisierung des deutschen Kolonialismus anzutreffen sind, lässt sich exemplarisch anhand einer Episode aus der Talksensendung Markus Lanz verdeutlichen. Diese ist willkürlich und sehr selektiv gewählt. Da die Schauspielerin Christiane Paul in ihr jedoch die gleichen Argumentationsmuster wie die Schüler im Interview bemüht, erscheint mir ihre Verwendung hier angebracht zu sein. Im Zusammenhang mit dem ZDF-Dreiteiler "Unsere Mütter, unsere Väter" führt die Schauspielerin, die eine der Hauptrollen in dem Film spielt, in der Sendung aus, das Deutschland schon bei "der Verteilung der Welt im 18. Jahrhundert [sic!] [...] zu kurz gekommen ist". 307 Hieraus leitet sie eine Demütigung des Deutschen Volkes ab, die durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg noch verstärkt worden sei und schließlich zum Aufstieg des Nationalsozialismus geführt habe. Dass ihr von keinem der anderen Teilnehmer*innen widersprochen wird, sondern im Gegenteil vom Moderator und vom Historiker Arnulf Baring Zustimmung signalisiert wird, weist darauf hin, dass es sich hierbei um ein recht stabiles Narrativ historischer Entwicklung handelt. 308

Trotz des Vorwissens, das sich in den Aussagen der interviewten Schüler in Bezug auf das Ende des Ersten Weltkriegs, den Versailler Vertrag und den Aufstieg des Nationalsozialismus offenbart, wird Letzterer zudem auf die Person Hitler reduziert. Dies deckt sich mit einer gewissen Hitlerfaszination bei einem Teil der männlichen Schüler der Projektklasse, die sich u.a. darin äußert, dass der Nationalsozialismus von ihnen, egal ob in ernsthafter oder spielerisch-provokanter Weise, vor allem mit seiner Person verbunden wird. Eine solche Reduzierung des Nationalsozialismus auf Hitler lässt sich zunehmend auch im öffentlich-medialen Diskurs finden.³⁰⁹ Daniel Erk konstatiert bspw., dass "angesichts dieser neuen Allgegenwärtigkeit Hitlers bloß noch eine Banalisierung des Bösen festzustellen" sei. 310

Diese Allgegenwärtigkeit schlägt sich in einem ambivalenten Hitler-Bild bei den Jugendlichen nieder. Einerseits ziehen sie ihn ins Lächerliche und machen sich bspw.

³⁰⁷ Zweites Deutsches Fernsehen: Markus Lanz. Mainz 19.03.2013, 00:28:40 – 00:30:15. https://www.

youtube.com/watch?v=CbRHvDhjMJs (Zugriff: 11.05.2018).

308 Weitere Teilnehmer*innen neben Christiane Paul sind der Historiker Arnulf Baring, die Politikerin Marina Weisband, der Journalist Claus Strunz sowie der Kabarettist Dirk Stermann.

³⁰⁹ Vgl. u.a. Erk, Daniel: So viel Hitler war selten: Die Banalisierung des Bösen oder warum der Mann mit dem kleinen Bart nicht totzukriegen ist. München 2012; Oeser 2010; Rietzler, Rolf: Mensch, Adolf: Das Hitler-Bild der Deutschen seit 1945. München 2016; oder auch musikalisch in: Delay, Jan: www.hitler.de. In: Searching for the Jan Soul Rebels. Track 3 (2001).

nicht totzukriegen. In: Erk, Daniel: Hitler ist Online (06.01.2012).Zeit http://www.zeit.de/kultur/literatur/2012-01/erk-hitler-vorab/komplettansicht (Zugriff: 15.05.2018).

über seine Reden und seine Rhetorik lustig, die sie im Deutschunterricht analysieren.³¹¹ Andererseits schwingt in ihren Aussagen eine gewisse Faszination gepaart mit einem Unverständnis bezüglich der Frage mit, wie es "ihm" gelingen konnte, "ein ganzes Volk zu verführen", wie es Max in einem Gespräch am Rande des Unterrichts formuliert. Neben der Reduzierung des Nationalsozialismus auf Hitler, kommt in solchen Aussagen gleichzeitig der Mythos von den Deutschen als Opfer zum Vorschein, der neben der Verführung durch Hitler u.a. seinen Ausdruck in der Geschichte der Flucht und Vertreibungen am Ende des Zweiten Weltkriegs oder auch der Bombardierung Dresdens findet.³¹²

Die Gleichzeitigkeit von Faszination und Abwertung gepaart mit der Allgegenwärtigkeit Hitlers in den Medien schlägt sich im Verhalten insbesondere einiger männlicher Schüler nieder. Diese nutzen jede sich bietende (Un)möglichkeit um eine Verbindung zu ihm herzustellen, seine Stimme nachzuahmen oder plötzlich seinen Namen auszurufen. Toska beschreibt dieses Verhalten in einem Interview am Ende der 10. Klasse folgendermaßen:

"Also es ist halt irgendwie so, es hat sich irgend so ein total komischer quasi schon (-) KULT bei uns in der Klasse darum entwickelt, dass irgendwie alle obwohl er total scheiße war/mittlerweile zieht man zumindest als Jugendlicher Hitler so total (-) so ins Lächerliche, weils einfach irgendwie alle Leute das so unglaublich ernst nehmen immer noch, obwohl es schon so lange her ist und wir alle wissen, dass er SCHEIße war."³¹³

Bei Max, Pascal, Oliver und Samuel handelt es sich um einige der SuS, die maßgeblich an diesem "Kult" in der Klasse beteiligt sind. Das Aufbegehren gegen gewisse moralische Standards und Sprachkonventionen im Zusammenhang mit bestimmten Themen, das dabei zum Ausdruck kommt, beschränkt sich nicht auf den Umgang mit dem Nationalsozialismus, sondern umfasst auch rassistische und antisemitische Sprechweisen. Diese dienen ganz wesentlich der Selbstdarstellung in gruppendynamischen Prozessen. In der spezifischen Feldforschungssituation stellen sie zudem mitunter eine an mich als Ethnographen gerichtete Provokation oder Herausforderung dar.

Auch das Interview mit den vier Schülern unterstreicht eindrücklich ihre Kompetenz Inhalte, Narrative, Logiken und Perspektiven aus dem Geschichtsunterricht aufzugreifen und in ihre Argumentationen einzubauen. Dabei kommt es nicht ausschließlich zu Reproduktionen, sondern durchaus zu Umwandlungen, Irritationen und Anpassungen.

-

³¹¹ Max, Moritz, Simon und Toska. Interview am 02.07.2015.

³¹² Vgl. Schubert, Gunnar: Die kollektive Unschuld. Wie der Dresden-Schwindel zum nationalen Opfermythos wurde. Hamburg 2006.

³¹³ Max, Moritz, Simon und Toska. Interview am 02.07.2015.

Frau Wernert wollte mitnichten vermitteln, dass Deutschlands Agieren in Bezug auf den Erwerb' von Kolonien schlecht war, weil es nicht genügend Kolonien gehabt habe. Vielmehr dient ihr die wiederholte Erwähnung, dass Deutschland im Vergleich zu anderen Kolonialmächten erst 'spät' eigene Kolonien 'erworben' habe dazu hervorzuheben, dass der Wandel in der Außenpolitik unter Wilhelm II. die Spannungen zwischen den europäischen Großmächten verstärkt habe, während Bismarcks Außenpolitik für ein gewissen Maß an Stabilität gestanden habe. Das wesentliche Irritationsmoment in den Interviewaussagen der Schüler liegt darin, dass der 'Erwerb' von Kolonien und die Veränderungen in der Außenpolitik nicht in erster Linie in einen Zusammenhang zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs gestellt werden, sondern zur Niederlage Deutschlands und schließlich dem Aufstieg des Nationalsozialismus bzw. Adolf Hitlers; Ereignissen, zu denen es der Argumentation der Schüler folgend möglicherweise nicht gekommen wäre, hätte Deutschland nur aggressiver agiert und mehr Kolonien gehabt. Darüber inwiefern eine solche Interpretation auch in anderen Kontexten eine Rolle spielt, aber nicht explizit gemacht wird, kann nur spekuliert werden. Unwahrscheinlich erscheint es aber nicht angesichts dessen, dass es in Bezug auf den deutschen Kolonialismus sowohl im Geschichts-unterricht als auch in der öffentlichen Debatte wirkt, als hätte es Deutschland gut zu Gesicht und auch zugestanden mehr Kolonien zu haben. Christiane Pauls Aussage, dass Deutschland schon bei der Aufteilung der Welt zu kurz gekommen sei, unterstreicht dies eindrücklich.

3.4 Zusammenführung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass eine Geschichte oder ein Narrativ über eine historische Entwicklung, hier die Kolonialisierung der Welt durch europäische Staaten (plus Japan und die USA), trotz ihres globalen Charakters so erzählt werden kann, dass sie auf das »Eigene« beschränkt bleibt und der »Rest« der Welt aus dieser Geschichte ausgeschlossen wird bzw. erst mit der Kolonialisierung in die Geschichte eintritt. Die Unterrichtseinheit könnte mit dieser Einbettung in eine eurozentrische und nationale Perspektive enden. Alle vom Kerncurriculum eingeforderten Aspekte wurden behandelt. Die explizit genannten Begriffe Sozialdarwinismus, British Empire und Imperialismus wurden aufgegriffen. Die von den SuS erwartete Kompetenz, sich mit verschiedenen Formen des Imperialismus auseinanderzusetzen, wurde durch die Betonung unterschiedlicher Vorgehensweisen, Herrschaftspraktiken und Motive erfüllt. Das Thema wurde zudem, wie durch die Zuordnung in einem gemeinsamen Themenblock

mit dem Kaiserreich und dem Ersten Weltkrieg angedeutet, durch die Thematisierung der außenpolitischen Veränderungen im Kaiserreich und der wiederholten Betonung der Spannungen und Machtkämpfe unter den Kolonialmächten, in einen kausalen Zusammenhang zum Ersten Weltkrieg bzw. der "Urkatastrophe" des 20. Jahrhunderts gestellt. Die Themen und Aspekte, die während der Unterrichtseinheit darüber hinausgehend bearbeitet werden und Gegenstand des nächsten Kapitels sind (u.a. der koloniale Blick auf die Kolonialisierten innerhalb der deutschen Gesellschaft, der Widerstand der Herero und Nama gegen die deutsche Fremdherrschaft und dessen gewaltsame Niederschlagung sowie die Frage nach Entschädigungen), stellen von Frau Wernert vorgenommene Ergänzungen dar, die über die im Kerncurriculum eingeforderte Beschäftigung mit dem Imperialismus hinausgehen.

Die Einbettung des Themas in eine eurozentrische und nationale Perspektive, während zugleich die ehemals Kolonisierten aus der Rahmenerzählung ausgeschlossen werden und ihnen eine eigene Geschichte abgesprochen wird, verweist auf zentrale diskursive Praktiken der unterrichtlichen Aushandlung, wie z.B. ausblenden, verschweigen, verschleiern, reproduzieren, relativieren etc. Das Ausblenden bzw. das Verschweigen des »Rests« innerhalb der Geschichte der Kolonisierung verunmöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Epoche sowie der grundsätzlichen Frage nach der Legitimität der Fremdherrschaft über andere Länder. Das Fortwirken kolonialer Machtverhältnisse in postkolonialen Zeiten wird infolgedessen ebenso wenig angesprochen wie die Kontinuität kolonialer Sprache sowie kolonialrassistischen Bildern/Imaginationen vom »Anderen«. Eine Folge ist, dass die eurozentrische Vorstellung einer unabhängig von äußeren Einflüssen abgelaufenen Entwicklung der europäischen Staaten dazu führt, dass Verflechtungszusammenhänge marginalisiert werden. So wird bspw. die Einbindung der Kolonien in den Weltmarkt und ihre Bedeutung für die Gesellschaften der Kolonisierten, wie auch die der Kolonisierenden, und damit der Zusammenhang zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus u.a. durch das Verschwimmen von Motiven und Rechtfertigungen verschleiert bzw. verleugnet. Die Kontinuität »europäisch-westlicher« Konzepte und Ideen (z.B. Eurozentrismus, Nationalismus und Kapitalismus), die während des Kolonialismus eine globale Verbreitung erfuhren und bis heute dominant sind, wird im Unterricht folglich ebenfalls nicht erörtert. Vielmehr bleibt die historische Dimension gegenwärtiger globaler Machtverhältnisse ebenso unsichtbar wie das Fortleben des kolonialen Diskurses, das sich in diesem Kapitel vor allem am systematischen Ausschluss der Kolonisierten aus der Geschichte gezeigt hat.

Eine weitere zentrale diskursive Aushandlungspraktik stellt das Verklären bzw. das Relativieren von Sachverhalten dar, indem diese nicht 'beim Namen' genannt oder wie im Fall der Rolle des Kaiserreichs als Kolonialmacht durch den Vergleich mit anderen Kolonialmächten abgeschwächt werden. Der europäische Kolonialismus war aber nicht nur ein historischer Verteilungskampf zwischen europäischen Großmächten, sondern die mit ihm einhergehenden kolonialen Politiken der Ausbeutung, Unterdrückung, Versklavung und Vernichtung in allererster Linie Verbrechen an den kolonisierten Menschen und Gesellschaften. Dies wird außer im Zusammenhang mit dem Widerstand der Kolonisierten, wie sich noch zeigen wird, an keiner Stelle hervorgehoben. Eine Auseinandersetzung aus einer kritischen, postkolonialen Perspektive, die sich nicht auf die Phase des Imperialismus beschränkt, würde u.a. auch danach fragen, wie die Kolonien zur Entwicklung der europäischen Staaten beigetragen haben. Sie würde anerkennen, dass nicht »Europa« die Kolonien entwickelt hat, sondern die Kolonien entscheidend zur Entwicklung »Europas« beigetragen haben. Stattdessen führt die zugrundeliegende eurozentrische Perspektive zu einer Überhöhung des »Eigenen«. Dies begünstigt eine Vorstellung von Kolonisierung als ,logischen' und ,zwangsläufigen' Prozess aufgrund einer angenommenen ,natürlichen' Überlegenheit der »europäischwestlichen« Welt, wie sie auch von den SuS reproduziert und zugleich durch Hinweise auf koloniale Praktiken, wie das gewaltvolle Vorgehen, kritisiert wird.

Die dem Geschichtsunterricht zugrundeliegenden Perspektiven, Logiken und Rahmenthemen werden vom Kerncurriculum vorgegeben und sind Ausdruck des Politischen im Bildungsbereich bzw., mit Foucault gesprochen, Ausdruck des Feldes der Regierung. Neuere Ansätze, die die eurozentrische und nationale Perspektive herausfordern, haben in den letzten Jahren in der akademischen Diskussion zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. In den Schulbüchern und schließlich auch im Unterricht und den Interviewaussagen der Akteur*innen finden sie sich jedoch bis heute nur am Rande. Dennoch lassen sich, wie die Analyse gezeigt hat, einige Irritationsmomente aufzeigen, die zugleich eindrücklich die narrative Kompetenz bzw. die diskursive Handlungsmacht der SuS verdeutlichen, während der Aushandlung implizit mitschwingende Annahmen aufzugreifen und wesentlich expliziter zu machen, als dies im Unterricht der Fall ist. Im Interview mit Carlotta, Leonie und Sira, aber auch anderen SuS, geschieht dies durch die direkte Verbindung zwischen Fortschritt und abwertenden kolonialrassistischen Bildern/Imaginationen vom »Anderen« die Kolonialisierung als ,zwangsläufigen' Prozess erscheinen lässt. Im Interview mit Max, Pascal, Oliver und Samuel ist es die ungeschminkte Überspitzung des Narrativs, dass Deutschland keine bedeutende Kolonialmacht gewesen sei, und der expliziten Beurteilung seiner Rolle als negativ, aus einer rein machtpolitischen Rationalität heraus, die ihre diskursive Handlungsmacht aufzeigt. Zugleich unterstreicht das Mitdenken ökonomischer Aspekte der Kolonisierung in dem Interview mit den vier Schülern, ebenso wie bspw. die Intervention Davids Bodenschätze auch als Motiv für die Phase des Imperialismus zu benennen, dass sie die wirtschaftliche Dimension jederzeit mitdenken, auch wenn diese im Unterricht marginalisiert wird.

Dass die SuS für ihre Argumentationen mit der Bezugnahme auf das Fortschrittsnarrativ und einer daraus abgeleiteten "natürlichen" Überlegenheit der europäischen Gesellschaften, der Herstellung von kausalen Verbindungen sowie mit der Zentralität des Nationalsozialismus die gleichen Logiken und Perspektiven bemühen, die auch als für den Geschichtsunterricht grundlegend herausgearbeitet wurden, weist auf deren Inkorporation hin. Es macht nachvollziehbar, was es bedeutet ein Geschichtsbewusstsein und eine lineare Vorstellung von Entwicklung zu erwerben. Zugleich wird sichtbar, was es heißt in eine Gesellschaft hineinzuwachsen und an ihrem kulturellen Gedächtnis teilzuhaben.

Im Hinblick auf die der Untersuchung zugrunde liegenden Ausgangsfrage, wie durch die Aushandlung von Bilder/Imaginationen des »Eigenen« und des »Anderen« Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit hervorgebracht wird, weisen die Ausführungen zugleich darauf hin, was es bedeutet, aus dem was in einer Gesellschaft zu einem spezifischen Zeitpunkt als erinnerungswürdig definiert wird, ausgeschlossen zu werden. So finden während der Rahmenerzählung zum Imperialismus nicht nur die Perspektiven und Narrative derjenigen Menschen keine Berücksichtigung, deren Länder und Gesellschaften von den europäischen Kolonialmächten okkupiert wurden, sondern auch die derjenigen Gesellschaftsmitglieder innerhalb der europäischen Staaten, die nicht der Norm des »Weißseins« entsprechen. Die lange Geschichte von »Schwarzen« Menschen in der deutschen Gesellschaft wird komplett ausgeblendet. Inwiefern dies auch für die Arbeitsphasen gilt, die über die dominante Rahmenerzählung hinausgehen, wird sich im folgenden Kapitel zeigen.

4. Imaginationen des »Anderen«: Rassismus und kolonialer Diskurs

Mit der Einbettung des Imperialismus in europäische und nationale Geschichtsnarrative standen im letzten Kapitel Imaginationen des »Eigenen« im Vordergrund, während damit verknüpfte implizite Imaginationen des »Anderen« im Hintergrund blieben. Diese maßgeblich durch den kolonialen Diskurs geprägten Bilder/Imaginationen stehen im Folgenden im Mittelpunkt. Sie bilden eine der Grundlagen für die Ideologie des Rassismus als weiterer wesentlicher Eckpfeiler »europäisch-westlicher« Gesellschaften, der eng sowohl mit dem Eurozentrismus und seiner Fortschrittslogik, als auch mit nationalistischen Deutungsmustern verknüpft ist. 314 Ziel ist es einen Beitrag zur Debatte um Unterrichtsinhalte und Rassismus zu leisten, die bisher zumeist auf die Ebene der Schulbuchanalyse beschränkt bleibt. 315 Im Hintergrund schwingt auch hier die Frage mit, inwiefern die Auseinandersetzung der Realität einer postmigrantischen Gesellschaft gerecht wird.

Die Untersuchung zielt nicht darauf, die Akteur*innen als Rassist*innen darzustellen oder ihnen rassistische Positionen zuzuschreiben. Herausgearbeitet werden soll vielmehr die gesellschaftliche Normalität, Langlebigkeit und Alltäglichkeit kolonialrassistischer Bilder und Imaginationen vom »Anderen«, deren Erwerb im Verlauf von Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen es erschwert oder es nahezu unmöglich macht "nicht rassistisch zu sein". Zu diesem Zweck gilt es zunächst, dass zugrundeliegende ideologiekritische und diskurstheoretische Verständnis von Rassismus darzulegen. Im Anschluss wird eine Arbeitsphase zu Reklamebildern aus dem späten 19., frühen 20. Jahrhundert untersucht, die durch Ausführungen der Lehrkraft zu den Hagenbeckschen Völkerschauen und Kolonialausstellungen ergänzt wird (vgl. 4.2). In den weiteren Unterkapiteln rückt dann die längere unterrichtliche Beschäftigung mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia bzw. dem

³¹⁴ Vgl. u.a. Balibar/Wallerstein 1992; Farr, Arnold: Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Eggers, Maureen Maisha (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2009, S. 40-55. Melber, Henning: Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg 2000, S. 131-163.

³¹⁵ Vgl. u.a. Grawan, Florian: Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. In: Eckert.Working Papers 2014/2 (2014). https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/137/782613454 2016 A.pdf?sequence =2&isAllowed=y (Zugriff: 14.08.2018); Marmer/Sow 2015; Poenicke 2008.

Für Beispiele ethnographischer Forschungen im Geschichts- und/oder Politikunterricht siehe u.a. Ahlrichs u.a. 2015; Hollstein 2002; Macgilchrist u.a. 2017; Meseth/Proske 2004; Oeser 2010.

³¹⁶ Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Leer 1990.

³¹⁷ Vgl. für einen Überblick über verschiedene theoretische Stränge der Rassismusforschung, wie auch über die Geschichte des Rassismus u.a. Priester, Karin: Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig 2003; Mecheril/Scherschel 2011; Zuber, Johannes: Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland. Zwischen Biologie und kultureller Identität. Göttingen 2015.

Krieg zwischen dem Deutschen Kaiserreich und den Herero und Nama ins Zentrum der Untersuchung. Sie beginnt mit einer Gruppenarbeit zum in diesem Zusammenhang ikonographischen Foto "Vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschoepfte[r] Hereros".³¹⁸ Mir dient sie dazu, über ethnographische Verstrickungen im Aushandlungsprozess, den Umgang mit rassistischen Sprechweisen sowie die Wirkmächtigkeit von Fotos zu reflektieren (vgl. 4.3). Anschließend werden diskursive Verschiebungen diskutiert, die sich im Unterricht und den Schulbüchern im Zusammenhang mit (vor)kolonialen Geschichten afrikanischer Gesellschaften sowie der kolonialen Beziehungen identifizieren lassen (vgl. 4.4). Zum Abschluss werden Gegenwartsbezüge thematisiert (vgl. 4.5). Dabei geht es um die Frage, ob sowas wie der Völkermord an den Herero und Nama heute noch passieren könnte sowie die Diskussion um Entschädigung.

4.1 Rassismus als System der Differenzproduktion und Hierarchisierung

"History is not the past. It is the present. We carry our history with us. We are our history."³¹⁹ (James Baldwin)

James Baldwin, der sich in seinem Werk intensiv mit Rassismus, Sexismus und Fragen »Schwarzer« Identifizierungen in den USA beschäftigt hat, weist im obigen Zitat darauf hin, dass Geschichte nicht nur etwas Vergangenes verkörpert, sondern elementarer Bestandteil der Gegenwart ist. Sie ist Teil von »uns« und »wir« ihr Produkt. Das »Wir« könnte dabei sowohl auf eine individuelle Ebene, als auch auf eine kollektive, gesellschaftliche Ebene bezogen werden. Im ersten Fall wäre das Individuum als das fortschreitende Ergebnis seiner Vergangenheit und gesellschaftlichen Enkulturationsund Subjektivierungsprozesse zu verstehen. Im zweiten Fall könnte die gesellschaftliche Gegenwart als das Produkt der gesellschaftlichen Vergangenheit, ihrer Geschichten, Imaginationen, Erinnerungen, Ideen und Konzepte, die sie als Strukturmerkmale in sich trägt und, so möchte man dem Zitat von Baldwin hinzufügen, die auf die Zukunft und die Aufrechterhaltung hegemonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse gerichtet sind, beschrieben werden.

Bezogen auf die Geschichte und Ideologie des Rassismus bedeutet dies, dass sie ebenfalls nicht der Vergangenheit angehört, sondern ein Strukturmerkmal der

 $^{^{318}}$ Vgl. Wikimedia.org: Surviving Herero c1907.jpg.

https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Surviving Herero c1907.jpg (Zugriff: 19.08.2018).

Baldwin, James: "I am not your Negro" von Raoul Peck. Magnolia Pictures 2016, 95 Min. https://www.imdb.com/title/tt5804038/quotes (Zugriff: 15.05.2018).

gesellschaftlichen Gegenwart, wie auch des individuellen Bewusstseins darstellt. Wie die Darstellung historischer Ereignisse unterliegen auch rassistische Repräsentationen, Bilder/Imaginationen, Weltauffassungen etc. der jeweils aktuellen Interpretation und Aneignung, was neben Bestätigungen auch die Möglichkeit öffnet für Irritationen, Umdeutungen oder Neuinterpretationen. Sie sind eng mit dem kolonialen Diskurs verknüpft, der die koloniale Beziehung zwischen den Kolonisierten und den Kolonisierenden organisierte und von Homi K. Bhabha als "eine Form des Diskurses" beschrieben wird, "die entscheidend für die Bündelung einer Reihe von Unterscheidungen und Diskriminierungen ist, die den diskursiven und politischen Praktiken ethnischer und kultureller Hierarchisierungen Gestalt verleihen". Die Darstellung der Kolonisierten als minderwertig und unterlegen habe dabei der Machtstabilisierung, der Legitimierung der Eroberung sowie der Etablierung eines administrativen Systems gedient. 321

Wie das Konzept der Nation stellt auch das der »Rasse« eine Erfindung dar, die nicht der tatsächlichen Existenz von »Rassen« bedarf, sondern ihrer aktiven diskursiven Konstituierung. 322 Dabei konnte sich sowohl auf die lange Geschichte des europäischen Antisemitismus gestützt werden, als auch auf Überlegungen der griechischen und römischen Antike. 323 Erst im Verlauf der europäischen Kolonialisierung anderer Weltregionen und der europäischen Aufklärung wurde das Konzept jedoch zu einer vermeintlichen Rationalität erhoben und die »weiße Rasse« zur Norm erklärt.324 Entscheidend ist es daher klar zwischen der wissenschaftlich und v.a. biologisch begründeten Erfindung und Hierarchisierung von »Rassen« und Rassismus als "ein und Ungleichbehandlung"³²⁵ gewaltvolles System der Unterscheidung differenzieren, das auf eine Reihe von Bildern/Imaginationen vom »Anderen« aufbaut,

³²⁰ Bhabha 2000, S. 99.

³²¹ Vgl. ebd., S. 104.

³²² Vgl. Brubaker, Rogers: Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg 2007; Miles, Robert: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg 2000, S. 17-33; Wernsing, Susanne/Geulen, Christian/Vogel, Klaus: Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen. Göttingen 2018.

³²³ Vgl. Arndt, Susan: Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2009, S. 24-28, hier: S. 25.

Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Antisemitismus und Rassismus vgl. beispielhaft Messerschmidt, Astrid: Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 59-74. Ihrer Ansicht nach liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen dem antisemitisch markierten und dem kolonialen »Anderen« darin, dass ersterer über eine Machtposition in der Gesellschaft verfügt und eine Gefahr von ihm ausgeht, selbst beherrscht und unterdrückt zu werden (S. 66)

³²⁴ Vgl. Arndt 2009, S. 25.

³²⁵ Digoh/Golly 2015, S. 56.

die vom kolonialen Diskurs und seinen wissenschaftlichen Verbreitungsformen (»Rassen-theorien«, »Rassenklassifikationen«) bereitgestellt wurden. Der Rassismusbegriff selbst ist dabei wesentlich jüngeren Ursprungs als die Erfindung des »Rassekonzepts«. Robert Miles verortet seinen Ursprung in einer Arbeit von Magnus Hirschfeld aus dem Jahr 1938, in der dieser ihn für eine Kritik an der Klassifizierung der Menschheit nach »Rassen« und insbesondere der nationalsozialistischen Vorstellung einer Überlegenheit der »Arier*innen« verwendet. 327

Eine ideologiekritische Perspektive zugrunde legend verstehe ich Rassismus vor dem hier geschilderten Hintergrund, als ein auf rassistischen, kolonialen Narrativen, Diskursen, Praktiken und Bildern/Imaginationen vom »Eigenen« und vom »Anderen« beruhenden Klassifikationssystem, über das der Zugang gesellschaftlicher Akteur*innen zu materiellen oder symbolischen Ressourcen geregelt sowie Ungleichbehandlungen und dominante Machtverhältnisse plausibilisiert werden. Zugleich strukturiert Rassismus die Praktiken und Weltauffassungen gesellschaftlicher Akteur*innen, ohne diesen bewusst sein zu müssen, indem er ein Repertoire aus selbstverständlich und gegeben wahrgenommenen Bildern/Imaginationen, Erzählungen, Begründungs- und Deutungsmustern etc. bereitstellt, "die in einem von kolonialen, nationalistischen und [...] rassistischen Schemata beeinflussten gesellschaftlichen Zusammenhang gelten und wirken". Zusammenhang gelten und wirken".

Rassismus stellt folglich "eine Art allgemeine strukturelle Logik des gesellschaftlichen Zusammenhangs" dar, die "auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit bedeutsam [ist]". 330 Dabei wird er heute vorwiegend nicht mehr entlang biologischer und körperlicher Merkmale gedacht. Vielmehr dienen kulturelle Unterscheidungen und Begründungen als eine Art "Sprachversteck"331 für »Rassekonstruktionen«. So wird Rassismus zu einer Herrschaftspraxis, "die rassistisch wirksam ist, ohne explizit auf das Rassekonzept zurückgreifen zu müssen". 332

³²⁶ Vgl. Mecheril/Scherschel 2011, S. 48.

³²⁷ Vgl. Miles, Robert 2000, S. 17.

³²⁸ Vgl. z.B. Balibar/Wallerstein 1992; Hall 1989; Memmi 1987; Miles 2000; Scherschel 2006.

³²⁹ Scharathow, Wiebke u.a.: Rassismuskritik. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 10-12; hier S. 11.

³³⁰ Mecheril & Scherschel, S. 52.

³³¹ Leiprecht, Rudolf: Kultur als Sprachversteck für Rasse. In: Johannsen, Martina/Both, Frank (Hg.): Schwarzweißheiten – Vom Umgang mit fremden Menschen. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung des Oldenburger Landesmuseums Natur und Mensch. Schriftenreihe des Museums, Heft 19. Oldenburg 2001, S. 170-77.

³³² Mecheril/Scherschel 2011, S. 49.

Im Eingangszitat zu diesem Kapitel bezieht sich James Baldwin auf den USamerikanischen Kontext, den er über viele Jahre, teils aus seinem freiwillig gewählten französischen »Exil« heraus von außen, teils als gewichtige Stimme der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung von innen betrachtet und analysiert hat und in dem die Auseinandersetzung mit »Rasse« und Rassismus wesentlich präsenter als in Deutschland ist.³³³ Doch auch hierzulande erscheint eine intensivere Thematisierung von Rassismus angebracht. Einerseits als Notwendigkeit, die sich daraus ergibt, dass es Gesellschaftsmitglieder gibt, die auf alltäglicher **Basis** von rassistischen Diskriminierungen betroffen sind. Andererseits um das dominante Narrativ zu dekonstruieren, dass Rassismus in Deutschland, aufgrund seiner "unbedeutenden" Rolle als Kolonialmacht, keine wesentliche Rolle spiele und zudem mit dem Ende des Nationalsozialismus seine Bedeutung verloren habe. 334

Die Verlagerung von Rassismus in die Vergangenheit und seine Betrachtung als abgeschlossenes historisches Phänomen stellt, wie Astrid Messerschmidt herausgearbeitet hat, eine der wesentlichen Distanzierungsstrategien in Bezug auf Rassismus und Rassismusvorwürfen in der (west)deutschen Nachkriegsgeschichte dar. Im akademischen Diskurs wird zwar inzwischen u.a. diskutiert, ob der Rassismus auf eine viel längere, tief im Kolonialismus und der europäischen Aufklärung verwurzelte Geschichte als Legitimationsideologie zurückblicken kann, an der die nationalsozialistische »Rassenpolitik« in ihrer spezifischen Form anknüpfen konnte. Dieser Zusammenhang wird sowohl teils im Unterricht von Frau Wernert

³³³ Vgl. Boyd, Herb: Baldwin's Harlem. A biography of James Baldwin. New York 2008; Kenan, Randall: James Baldwin, 1924-1987: A brief biography. In: Field, Douglas (Hg.): A historical guide to James Baldwin. Oxford u.a. 2009.

³³⁴ Vgl. Messerschmidt 2011, S. 62.

³³⁵ Messerschmidt, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld 2010, S. 41-57, hier S. 52-55.

³³⁶ Vergleiche in diesem Zusammenhang die in den letzten Jahren in den Geschichtswissenschaften kontrovers geführte Diskussion zu der von Jürgen Zimmerer aufgeworfenen These, dass die nationalsozialistische Ideologie und die sich daraus ergebenden Politiken auf zentrale Konzepte wie "Rasse" und "Raum" zurückgreifen konnten, die ihren Ursprung im europäischen Kolonialismus haben (vgl. Eckert, Andreas: Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-2 (2008), S. 31-38, hier S. 37).

Zur These Zimmerers vgl. u.a. Zimmerer, Jürgen: Krieg, KZ und Völkermord in Südwestafrika. Der erste deutsche Genozid. In: ders./Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin 2003, S. 45-63; ders.: Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Münster 2011).

Zur kritischen Auseinandersetzung mit Zimmerers These vgl. u.a. Gerwart, Robert/Malinowskis, Stephan: Der Holocaust als kolonialer Genozid? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg. In: Geschichte und Gesellschaft 33 (2007), S. 439-466; Kundrus, Birthe: Kontinuitäten, Parallelen und Rezeptionen. Überlegungen zur "Kolonisierung" des Nationalsozialismus. In: Werkstatt Geschichte 43 (2006), S. 45-62.

betont, als auch im Kerncurriculum durch die Vorgabe des Begriffs Sozialdarwinismus unterstrichen. Dennoch wird der Nationalsozialismus sowohl implizit im beobachteten Geschichtsunterricht, wie sich noch zeigen wird, als auch häufig in alltagskulturellen Zusammenhängen weiterhin nicht nur als Höhepunkt von »Rassevorstellungen« und Rassismus gedacht, sondern als deren Endpunkt.³³⁷

Ist in Deutschland von Rassismus die Rede, wird er häufig, ein verkürztes Rassismusverständnis offenbarend, auf direkte körperliche Gewalt gegen Menschen reduziert, denen unterstellt wird nicht deutsch zu sein und "verwirrten" Jugendlichen oder ,ewiggestrigen' Nazis bzw. Rechtsextremist*innen zugeschrieben. 338 Für die Beschreibung solcher Phänomene wurden in der deutschsprachigen Debatte die Begriffe Fremden- oder Ausländerfeindlichkeit geprägt. 339 Diese sind allein schon dadurch eher kontraproduktiv als nützlich, da sie im Unklaren lassen, wer Adressat*in dieser Feindlichkeit ist. Sie setzen die Existenz von zwei Gruppen, jenen der »Deutschen« und jener der »Fremden« bzw. der »Ausländer*innen« voraus, die formal, wenn überhaupt, über die Kategorie der Staatsangehörigkeit definiert werden könnten.³⁴⁰ Da diese in Deutschland jedoch eine biopolitische Tradition hat und an eine Blutmetaphorik gebunden wurde, wird Zugehörigkeit bzw. die Zuschreibung von Fremdheit häufig an so diffusen Kategorien wie »deutsche Wurzeln« festgemacht, die ihren Ausdruck vor allem in der Hautfarbe der Akteur*innen findet. 341 Durch diese Logik wird dann bspw. »weißen« Migrant*innen, auch wenn sie keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, eher eine gesellschaftliche Zugehörigkeit zugeschrieben, als auf der anderen Seite bspw. »Schwarzen« Deutschen. 342 Werden Angriffe auf diese dann als ausländer- oder fremdenfeindlich motiviert beschrieben, wird ihnen durch diese Konstruktion zugleich das »Deutschsein« abgesprochen. 343

Neben der Verortung von Rassismus in die Zeit des Nationalsozialismus macht Astrid Messerschmidt drei weitere Distanzierungsmuster aus: erstens die Skandalisierung des

Zur neuerer Diskussion vgl. u.a. Čupić, Nenad/Fischer, Florian: Die Kontinuität des Genozids. Die europäische Moderne und der Völkermord an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika. Berlin 2015; Kreienbaum, Jonas: "Ein trauriges Fiasko". Koloniale Konzentrationslager im südlichen Afrika, 1900-1908. Hamburg 2015.

102

³³⁷ Vgl. Messerschmidt 2010, S. 52-55.

³³⁸ Vgl. Terkessidis 2004, S. 7f.

³³⁹ Vgl. hierzu Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik, Band I: Rassismustheorie und -forschung, S. 25-38; Sow, Papa: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München 2008, S. 30-34; Terkessidis 2004, S. 8.

³⁴⁰ Vgl. Sow 2008, S. 32; Terkessidis 2004, S. 14.

³⁴¹ Vgl. u.a. Brubaker 1994; El-Tayeb 2004, S. 125-137; dies 2001; Gosewinkel 2001; Oltmer 2007, S.135-154.

³⁴² Vgl. Mecheril/Scherschel, S. 40; Sow, Papa, S.30-34.

³⁴³ Vgl. Sow, Papa 2008, S. 31.

Benennens von rassistischen Praktiken und Rassismuserfahrungen in der Öffentlichkeit, die den Betroffenen zugleich "eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt";³⁴⁴ zweitens die bereits angedeutete Anhaftung von Rassismus an den (Rechts-)Extremismus, die dazu führt, dass er nicht "als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist" benannt wird;³⁴⁵ drittens, die bereits weiter oben angedeutete Kulturalisierung durch die "Rassismus unsichtbar gemacht [wird], während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden."³⁴⁶

Ein Verständnis von Rassismus als Ideologie, die wie Eurozentrismus oder Nationalismus ein wesentliches Strukturprinzip »europäisch-westlicher« Gesellschaften darstellt, das an der Produktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist, ruft im deutschen Kontext Abwehrreaktionen hervor, "weil man nichts so sehr fürchtet wie die Diagnose, sein". 347 Die Rede ist rassistisch dann von einer ..Banalisierung nationalsozialistischer Praxis" oder einer "Überbewertung gegenwärtiger Phänomene oder Benachteiligungen". 348 Nach Mark Terkessidis kommt in solchen Äußerungen die Sichtweise zum Ausdruck, "dass alles getan wurde, um die Geschichte aufzuarbeiten, und dass Deutschland heute weltoffen und 'ausländerfreundlich' ist. Daher gilt der Vorwurf des Rassismus - vor allem, wenn es nicht um Gewalt und Extremismus geht [...] – als Beleidigung". ³⁴⁹

Rassismus als Phänomen, das tief in der Gesellschaft verwurzelt ist und auch durch nicht-intentionale Akte, wie bspw. rassistische Sprechweisen, reproduziert werden kann, gerät durch die Dethematisierung und Distanzierung aus dem Blick. Stattdessen wird auch Vorwürfen sich rassistischen Begrifflichkeiten zu bedienen mit eingeübten Abwehrreaktionen begegnet. So wird bspw. erklärt, dass es ja nicht so gemeint gewesen sei, einem die rassistische Konnotation eines Begriffes nicht bekannt gewesen sei oder man selbst »Schwarze« Menschen kenne, die sich durch die Verwendung des Wortes nicht rassistisch beleidigt fühlen würden. 350

Wie wichtig eine kritische gesellschaftliche Debatte über Rassismus und seine strukturellen Auswirkungen wäre, verdeutlichen nicht nur PISA, IGLU und andere Bildungsstudien, die aufzeigen, dass der Zugang zu höherer Bildung und höheren

³⁴⁴ Messerschmidt 2010, S. 42.

³⁴⁵ Ebd. S. 45.

³⁴⁶ Ebd., S. 49.

³⁴⁷ Messerschmidt 2011, S. 61.

Mecheril, Paul/Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010, S. 150-78, S. 164.

³⁴⁹ Terkessidis 2004, S. 8.

³⁵⁰ Vgl. Arndt 2012, S. 86-90.

Bildungsabschlüssen noch immer stark vom familiären und sozialen Hintergrund der SuS abhängt. 351 Aufhorchen lässt bspw. auch eine Mitteilung der UN-Arbeitsgruppe von Expert*innen für Menschen afrikanischer Abstammung, in der zu Beginn des Jahres 2017 auf strukturellen Rassismus in Deutschland hingewiesen und u.a. betont wird, dass »Schwarze« Menschen "in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit mit negativen Stereotypen und Rassismus konfrontiert" werden. 352

Wird Rassismus bspw. im Zusammenhang mit Bildung thematisiert, bezieht sich dies in erster Linie auf konkrete rassistische Diskriminierungserfahrungen und Benachteiligungen. Die diskursiv geprägten kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen, die u.a. in Schule und Geschichtsunterricht verhandelt und erlernt werden und zur Herausbildung eines "rassifizierten Bewusstseins"³⁵³ beitragen, geraten dagegen eher selten in den Blick.³⁵⁴ Begleitet und gerahmt werden diese Prozesse zudem von gesellschaftlich-medialen Erzählungen und Debatten, wie etwa in jüngerer Zeit dem zunehmenden Rückgriff auf antimuslimisch geprägte Bilder/Imaginationen im Zusammenhang mit Geflüchteten.³⁵⁵

Der Begriff des "rassifizierten Bewusstseins" geht auf Arnold Farr zurück, der ihn anstelle des Rassismus-Begriffs verwendet, um hervorzuheben, "wie das Bewusstsein hinsichtlich rassistischer Gesellschaftsstrukturen geformt ist" und wie vor diesem Hintergrund "selbst der wohlmeinendste weiße Liberale, der sich im Kampf gegen

_

³⁵¹ Vgl. exemplarisch Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016. <a href="https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016

³⁵² Zeit Online: Vereinte Nationen. Experten kritisieren Rassismus in Deutschland. In: www.zeit.de (27.02.2017).

 $[\]underline{https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-02/vereinte-nationen-rassismus-schwarzedutschland-un-arbeitsgruppe-isd} \ (Zugriff: 19.08.2018).$

³⁵³ Farr 2009, S. 40-55.

³⁵⁴ Zum Zusammenhang von Geschichtsunterricht und Rassismus siehe u.a. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Richter, Regina: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonisieren? In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 225-240.

³⁵⁵ Vgl. u.a. Amir-Moazami, Schirin: Dämonisierung und Einverleibung: Die >muslimische</br>
Frage in Europa. In: Castro Varela, María Do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen.
Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016, S. 21-39; Arndt 2012; Attia, Iman: Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.):
Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 146-162; dies.:
Antimuslimischer Rassismus in bester Gesellschaft. In: dies/Häusler, Alexander/Shooman, Yasemin (Hg.): Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. Münster 2014, S. 9-33.

Rassismus beteiligt hat, unbewusst eine Form von Rassismus fortsetzen kann". 356 Mit Bourdieu ließe sich in diesem Sinne auch von einem 'rassifizierten' Habitus sprechen, um zu markieren, wie in Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen erworbene rassistische Bilder/Imaginationen die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata gesellschaftlicher Akteur*innen prägen. Diese Schemata tragen dazu bei, dass Rassismus häufig nicht-intendiert reproduziert wird, da er in gewisser Weise eine unhinterfragte Alltäglichkeit darstellt. Zugleich profitieren »weiße« Gesellschaftsmitglieder symbolisch und materiell von rassistisch geprägten gesellschaftlichen Strukturen, ohne sich dessen bewusst sein zu müssen oder dies zu beabsichtigen. Bezogen auf Bourdieus Überlegungen zu verschiedenen Kapitalien, die Einfluss auf die gesellschaftliche Stellung der Akteur*innen nehmen, könnte in diesem Zusammenhang davon gesprochen werden, dass Gesellschaftsmitglieder, die nicht der gesetzten Norm des »Weißseins« entsprechen, eher über eine schlechtere Kapitalienausstattung verfügen. 357 Dabei handelt es sich jedoch weder um eine Zwangsläufigkeit noch um den einzigen Diskriminierungsmodus der den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen regelt.358

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem kolonialen Diskurs und seinen rassistischen Bildern/Imaginationen muss vor dem hier geschilderten Hintergrund die gewaltvolle Macht der Repräsentation ins Zentrum der Untersuchungen rücken, da er auf einer Bedeutungsfixierung beruht, "die in der Konstruktion und Fixierung des ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt, die [...] notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen überlegenen europäischen Selbst [war]". 359 Dieser Prozess des Konstruierens und Fixierens kann mit Gayatri Spivak auch als "Othering" bezeichnet werden. Auf diverse philosophische und theoretische Traditionen zurückgreifend, u.a. Hegels Konzept von Herrschaft und Knechtschaft, Simone de Beauvoirs Beschäftigung mit Geschlechternormen in *Das anderer Geschlecht* oder Edward Saids Arbeit zum Orientalismus, hat Spivak "Othering" erstmals systematisch im Zusammenhang mit dem kolonialen Diskurs als Konzept genutzt und drei Dimensionen dieses Prozesses herausgearbeitet. Die Erste zielt auf die Formulierung der eigenen Machtposition der britischen Kolonialherr*innen bei gleichzeitiger Unterordnung der Kolonisierten, indischen Bevölkerung. Die Zweite auf die Abwertung der kolonialen Bevölkerung als

³⁵⁶ Farr 2009, S.41.

³⁵⁷ Vgl. Bourdieu 1983.

³⁵⁸ Zu nennen wären bspw. auch Klasse, Geschlecht, Sexualität, Alter etc. Kommt es zu Überschneidungen von verschiedenen Diskriminierungsformen in einer Person, wird von Intersektionalität gesprochen.

³⁵⁹ Castro Varela/Dhawan 2005, S. 16.

, wild' und ,unzivilisiert' bzw. abweichend von der durch die Kolonisierten definierten Norm. Die Dritte beschreibt die scheinbare Selbstverständlichkeit, mit der die Kolonisierendenden Besitz von Wissen und Technologie für sich in Anspruch nehmen und den Kolonisierten absprechen. 360

Neben dem "Othering" rückt immer zugleich die Frage in den Blick, welche Funktion kolonialrassistische Bilder/Imaginationen und die Bedeutungsfixierung ausnahmslos »Anderen« für die Konstruktion des »Eigenen« hat(te). Denn wie Hall es formuliert: "Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind."³⁶¹ Oder um noch einmal James Baldwin zu bemühen: "What white people have to do, is try and find out in their own hearts why it was necessary to have a nigger in the first place, because I'm not a nigger, I'm a man, but if you think I'm a nigger, it means you need it."362

4.2 Reproduktionen und Auslassungen

Im Anschluss an die in Kapitel 3 geschilderte Besprechung des Arbeitsblattes "Warum wir Kolonien brauchen" wird der Unterricht mit einer Gruppenarbeit zu Reklamesammelbildern fortgesetzt. 363 Die Bilder, "mit denen verschlüsselte politische Botschaften übermittelt wurden", wie es im einleitenden Teil des im Unterricht verwendeten Geschichtsschulbuchs heißt, sind Teil sogenannter Werkstatt-Seiten, die am Ende der jeweiligen Unterrichtseinheit der thematischen Vertiefung dienen und "besondere Techniken oder "Überreste" des jeweils betrachteten Zeitraums in den Mittelpunkt rücken". 364 Frau Wernert greift sie bereits in der zweiten Hälfte der ersten Doppelstunde auf. Sie dienen ihr, bezugnehmend auf das Zitat Cecil Rhodes zum Sozialdarwinismus sowie der aufgezeigten Verbindung zur »Rassenideologie« des Nationalsozialismus, zur Thematisierung von "Rassevorstellungen und unterschiedlichen Wertevorstellungen, der unterschiedlichen Wertigkeit verschiedener Völker" in der Phase des Imperialismus. 365

Es ist das erste Mal, dass Frau Wernert mit diesen Bildern arbeitet. Fast eineinhalb Jahre später kann sie sich in einem Interview noch immer gut daran erinnern und beschreibt die Arbeit zurückblickend selbstkritisch als wenig gelungen. Ihrer

³⁶⁰ Vgl. Spivak, Gayatri C.: The Rani of Sirmur. History and Theory 24/3 (1985), S. 247-272

³⁶¹ Hall, Stuart: Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt a.M. 1999, S. 83-98, hier S. 93.

³⁶² Baldwin 2016.

³⁶³ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 66f.

³⁶⁴ Zeit für Geschichte 2011, S. 7.

³⁶⁵ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

Erinnerung nach habe sie "keinen so richtigen Zugang gefunden zu den Bildern" und es sei "nicht viel bei rumgekommen". Vielmehr sei hinterher der Eindruck gewesen:

"[...] dass wir uns die zwar angeguckt haben [...] und so 'n bisschen die Aussagen gesammelt haben, (-) was für ein Verhältnis zeigt sich da, zwischen (-) Kolonial(-)herren und äh den=den (-) Eingeborenen. Aber ähm das war nichts, was vertieft (-) bearbeitet wurde und (-) ja, wo eigentlich/ wo ich mich hinterher gefragt habe: Naja, da hat ja eigentlich ein bisschen die Einbindung gefehlt."³⁶⁶

Dieser Eindruck, der sich mit meinen Beobachtungen aus dem Unterricht deckt, hat viel mit der Engbindung der Bilder an die Auseinandersetzung mit »Rassevorstellungen« zu tun. Hinzu kommen als weitere wesentliche Faktoren der Zeitpunkt der Behandlung sowie die zur Verfügung stehende Zeit.

Zu Beginn der Arbeitsphase fordert Frau Wernerts die SuS auf, das Buch auf Seite 66/67 aufzuschlagen, den Text zu lesen, sich die Bilder anzuschauen sowie die Aufgaben 1, 2a und 3 zu bearbeiten. Hierfür gibt sie ihnen "so 13 Minuten" Zeit. Aufgabe 2b, bei der es darum geht, "was die Sammelbilder nicht thematisieren bzw. verschweigen", 367 wird von ihr ausgeklammert, da die im Schulbuch vorgesehenen Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in »Afrika« als Voraussetzung für die Bearbeitung dieser Frage nicht oder, wie im Fall der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia, erst später im Unterricht behandelt werden. 368

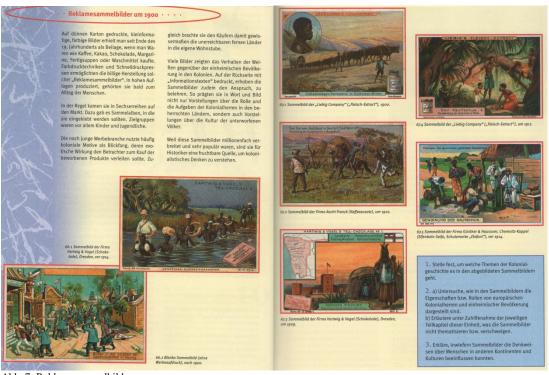


Abb. 7: Reklamesammelbilder

³⁶⁶ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

³⁶⁷ Zeit für Geschichte 2011, S. 67.

³⁶⁸ Vgl. Zeit für Geschichte. Lehrermaterialien für Schülerband 9/10. Braunschweig: Schroedel 2013, S. 16.

Das an die Gruppenarbeit anschließende Unterrichtsgespräch leitet Frau Wernert mit einem Hinweis darauf ein, dass der Unterricht heute etwas früher enden müsse. Anschließend fordert sie die SuS auf, noch einmal zu benennen "was das eigentlich ist, was wir hier sehen". Simon antwortet kurz und knapp, dass es sich um Werbesammelbilder handele, die "als Anwerbung für Kinder und Jugendliche" gedacht gewesen seien. ³⁶⁹ Weitere Informationen aus dem Schulbuchtext, etwa hinsichtlich ihrer Verbreitung und Wirkung, hinsichtlich der Produkte, die damit beworben wurden oder hinsichtlich der Drucktechniken, die eine Produktion in hohen Stückzahlen erlaubte, werden nicht herausgearbeitet. ³⁷⁰ Unerwähnt bleibt somit auch, dass Reklamebilder aufgrund ihrer großen Stückzahl "zu den am weitesten verbreiteten Medien der visuellen Alltags- und Populärkultur" im frühen 20. Jahrhundert gehörten und nicht nur eine wichtige Rolle bei der Meinungsbildung gespielt haben, sondern auch ein wesentliches Dokument der Geschichts- und Erinnerungskultur darstellen. ³⁷¹

Frau Wernert nutzt den Einstieg im Anschluss an Simons kurze Einordnung stattdessen für eine kurze lebensweltliche Anbindung. Zunächst weist sie auf die lange Kontinuität solcher Werbemaßnahmen hin, die es "ja in ähnlicher Weise heute immer noch" gäbe, um anschließend eine persönliche Anekdote aus ihrer Kindheit über Reklamebilder in Haferflocken einzuflechten.³⁷² Solche lebensweltlichen und gegenwartsorientierten Anbindungen, wie sie auch von Akteur*innen der Geschichtsdidaktik eingefordert werden und sich im Unterricht an zahlreichen Stellen wiederfinden, werden im weiteren Verlauf der Analyse anhand der Herstellung von Gegenwartsbezügen im Zusammenhang mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia thematisiert (vgl. 4.5).³⁷³

Anschließend wird das Unterrichtsgespräch mit der Besprechung von Aufgabe 1 fortgesetzt. Diese dient dazu, einige Themen, die auf den Bildern abgebildet sind, herauszuarbeiten. Es wird betont, dass es um die Herstellung von Rohstoffen (Lena) gehe und, auf Nachfrage Frau Wernerts, der Transport von Elfenbein (Titus) sowie die Gewinnung und das Abwiegen von Kautschuk (David) genannt. Dafür hätten die "Einheimischen", wie Frau Wernert hinzufügt, "dann wahrscheinlich auch irgendeine

³⁶⁹ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁷⁰ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 66.

³⁷¹ Zeller, Joachim: Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder. Berlin 2008, S. 11.

³⁷² Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁷³ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwartsbezug- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91-112; Buck, Thomas M.: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterricht. Band 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2017, S. 289-301.

Gegenleistung" bekommen. Im Folgenden weichen die SuS mehrfach vom erwünschten methodischen Vorgehen ab. Maxime nennt Details, indem sie beschreibt, dass Bild 66.1 zeige, wie "die Arbeiter [...] alles tragen und wie der weiße Mann von dem schwarzen Mann getragen wird"; Samira meint, dass man sehe, "wie die Europäer mit den Sklaven umgegangen sind" und Lukas betont, dass es "um Macht und Kulturverbreitung" gehe. Frau Wernert markiert diese Abweichungen jeweils und bittet die SuS im Anschluss an Lukas Aussage fast inständig darum, "einfach mal" zu sagen, "was das für Szenen sind". Carlotta nennt daraufhin die Ochsenkarawane (67.1); Pascal einen "Aufstand von Schwarzen gegen Weiße" (67.2); Jasper den Boxeraufstand (66.2) und Klara die unterschiedlichen "Behausungen" von »Schwarzen« und »Weißen« (67.3). Auf Nachfrage Frau Wernerts, wie man diese abgebildete Situation so allgemein fassen könne, beschreibt Samuel diese als "Lebensumstände". Frau Wernert ergänzt: "Ja, ne! Es soll einfach jetzt informiert werden, wie sehen diese Leute aus, wie wohnen die, wo leben die. Also mehr sowas Neutrales." Anschließend fasst sie die Aufgabe folgendermaßen zusammen:

"Das heißt also, man kann sagen, dass wir also drei verschiedene Bereiche haben: einmal die mit dem Handel und der (-) Gewinnung von Rohstoffen zu tun haben, dann Aufstände von Einheimischen oder Auseinandersetzungen mit den Einheimischen und dann so 'n Bild, was nur informiert äh über die Lebensumstände, das Aussehen dieser Menschen."³⁷⁴

Die Bearbeitung der Aufgabe 2a beginnt mit einer erneuten Abweichung der SuS vom erwünschten Vorgehen: Pauline meint, das gezeigt werde, "dass sie [die Kolonialherr*innen, Anm. des Autors] über den Einheimischen stehen". Frau Wernert weist darauf hin, dass die SuS auch bei dieser Aufgabe "erstmal einfach umschreiben [sollen] was man sieht". Toska beschreibt daraufhin Bild 66.1, auf dem "die Arbeiter" "das Elfenbein" und "den Kolonialherren" tragen müssten, damit dieser nicht nass werde; Samuel die Kautschukgewinnung und dessen Übergabe durch "die Arbeiter" auf Bild 67.5 und schließlich Jasper die Situation auf Bild 67.2 bei der "einer umgebracht [wird] von den Einheimischen, der auf dem Pferd sitzt und da gerade runterfällt". Frau Wernert kommentiert dies mit der Aussage: "Ja, also wenn man neutral das erstmal betrachtet, sieht man zum Beispiel, dass die sich da also auch per Pferd offensichtlich durch die Gegend bewegt haben, was für die Einheimischen natürlich auch nicht gilt."³⁷⁵

Anschließend fordert sie die SuS auf, was dazu zu sagen, wie die "Kolonialherren [...] auch im Gegensatz zu den Einheimischen" dargestellt sind, woraufhin es zu einer

³⁷⁴ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁷⁵ Ebd.

kleinen Kontroverse zwischen Samuel und ihr hinsichtlich der Kleidung der abgebildeten Personen kommt. Während Samuel schildert, dass die "Einheimischen [...] immer nur so ganz schlichte Stoffgewänder an[haben], aber die Kolonialmächte meistens Anzüge oder ganz schlichte weiße Sachen", betont Frau Wernert:

"Ja, also zum Teil sind die sogar (-) im Wesentlichen unbekleidet, ne. Also wenn man zum Beispiel gerad dieses Bild mit dieser Szene im Wasser sehen (Bild 66.1). Ähm, da sind die also sehr wenig bekleidet auf andern 'nen bisschen (-) stärker, mal mehr eingeboren, mal schon mehr europäisch. China ist natürlich da noch mal was anderes, die waren anders gekleidet."³⁷⁶

Die Besprechung der dritten Aufgabe, die Frau Wernert als die interessanteste bezeichnet, dient ihr dazu, die den »Rassevorstellungen« zugrundeliegenden kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses herauszuarbeiten. Auch diese Aufgabe beginnt mit einer Abweichung, da Simons Antwort sich auf die von der Bearbeitung ausgeklammerte Aufgabe 2b bezieht: "Also man hat ja jetzt zum Beispiel bei Bild 67.2, da sieht man ja, wie die Schwarzen da 'nen Weißen angreifen. Aber man sieht ja nicht, zum Beispiel, wie die Weißen Sklaven auspeitschen oder so was. Das sieht man ja alles nicht. Praktisch nur die schlechten Seiten." Statt die Gelegenheit zu nutzen, die SuS doch über die Frage spekulieren zu lassen, was die Bilder nicht zeigen, entscheidet sich Frau Wernert dafür, das Gespräch in die von ihr gewünschte Richtung zu lenken. Zu diesem Zweck fordert sie Simon auf, Eigenschaften zu suchen, wie die "Eingeborenen aufgrund dieser Darstellungen erscheinen". Dieser antwortet daraufhin: "So wie Wilde oder sowas, quasi unzivilisiert" und gibt damit eine Antwort, die keinen Bezug mehr zu seiner ersten Aussage aufweist, aber in die gewünschte Richtung zeigt.³⁷⁷

Anschließend bittet Frau Wernert die SuS um weitere Einschätzungen. Samuel betont, dass die Bilder allgemein den Eindruck verstärken, "[...] dass die Kolonialmächte eine erhobene Rasse waren". Julianna ergänzt, dass die Einheimischen angepasst wirken, so als könnte man alles mit ihnen machen, und Lena meint, dass die nicht so intelligent dargestellt wirken. Schließlich fasst Frau Wernert das Gesagte folgendermaßen zusammen, wobei sie eigene Überlegungen in Bezug auf die Ermordung des Hauptmanns auf Bild 67.2 einfließen lässt:

"Also ich fasse es mal zusammen: Ähm, (-) wenig intelligent, für einfache Aufgaben geeignet, 'ne gewisse Unterwürfigkeit. Gleichzeitig aber auch das (-) Wilde, Unzivilisierte, Blutrünstige vielleicht könnte man sogar sagen im Zusammenhang mit dieser Ermordung des Hauptmanns. Und gleichzeitig eben die natürliche Überlegenheit der Europäer."³⁷⁸

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁶ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

Mit dieser Zusammenfassung gängiger kolonialer Bilder/Imaginationen vom »Anderen« endet das Unterrichtsgespräch zu den Reklamebildern. Ohne diese weiter zu kontextualisieren oder zu problematisieren leitet Frau Wernert zum Vortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen über. Bevor ich mich diesem zuwende, möchte ich zunächst auf zwei Aspekte hinweisen, die die Aushandlung der Reklamebilder entscheidend beeinflussen und von wesentlicher Bedeutung für die ausbleibende Problematisierung und Dekonstruktion der kolonialen Bilder/Imaginationen sind: der Zeitpunkt der Behandlung und die zur Verfügung stehende Zeit.

Durch den frühen Zeitpunkt der Behandlung der Reklamebilder im Verlauf der Unterrichtseinheit, fehlt der Arbeitsphase die in Zeit für Geschichte vorgesehene Einbettung in eine, für Geschichtsschulbücher recht innovative, an exemplarischen Fallbeispielen orientierte Auseinandersetzung mit den Geschichten afrikanischer Gesellschaften. Rein quantitativ zeigt sich diese Aufwertung afrikanischer Geschichten in dem Schulbuch daran, dass das Teilkapitel "Afrika – ein Kontinent wird unterworfen" innerhalb des Kapitels "Die imperialistischen Mächte und ihre Kolonien" mit zwölf Seiten den gleichen Umfang hat, wie alle anderen Teilkapitel.³⁷⁹ Die Beschäftigung mit »Afrika« beginnt mit einer Karte zur vorkolonialen Geschichte des Kontinents. 380 Im Anschluss folgt ein zweiseitiger Schulbuchtext, der kurz auf das "alte Afrika" eingeht, den Verlauf des Kontaktes europäischer und afrikanischer Akteur*innen zwischen dem 15. und 19. Jahrhundert schildert und das "scramble for Africa" sowie die Berliner Afrika-Konferenz beschreibt und anhand einer Karte die Aufteilung »Afrikas« um 1914 visualisiert. 381 Im Anschluss werden dann exemplarisch vier Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in »Afrika« behandelt (Algerien, ,Kapkolonie', Kongo, ,Deutsch-Südwestafrika'). 382 Eingebettet werden diese in eine längere Gruppenarbeit, in der die SuS "Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Kolonien" herausarbeiten sollen. Dabei sollen laut Buch folgende Aspekte berücksichtigt werden: "Wie erfolgte die Inbesitznahme durch die Kolonialmacht? Wie verhielt sich die Kolonialmacht gegenüber der Bevölkerung der Kolonie? Wie verhielt sich die einheimische Bevölkerung zu den Kolonialherren."383 Im Unterricht werden die Fallbeispiele mit Ausnahme der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia nicht bearbeitet. Da Frau Wernert sich in der vorangegangenen

³⁷⁹ Vgl. Zeit für Geschichte, S. 54-65.

³⁸⁰ Vgl. ebd., S. 54.

³⁸¹ Vgl. ebd., S. 55-57.

³⁸² Vgl. ebd., S. 58-65.

³⁸³ Ebd., S. 57.

Unterrichtseinheit zum Kaiserreich für eine umfassende Gruppenarbeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen entschieden hat, ist es ihrer Aussage nach nicht mehr möglich gewesen, eine weitere längere Gruppenarbeit zum Thema Imperialismus zu machen. Die Entscheidung, die sie dabei im Vorfeld getroffen hat, war zugunsten einer ausführlicheren Behandlung des Deutschen Kaiserreichs. Die fehlende Einbettung der Arbeit zu den Reklamebildern in die vorgesehene Auseinandersetzung mit den Geschichten afrikanischer Gesellschaften ist zudem ein erstes Beispiel dafür, dass diskursive Verschiebungen bzw. Versuche, die dominanten Darstellung des Imperialismus und europäischen Kolonialismus herauszufordern, es in der Praxis schwer haben sich durchzusetzen.

Darüber hinaus führt der frühe Zeitpunkt der Behandlung der Reklamebilder zu Abweichungen vom Vorgehen, wie es in den ergänzenden Lehrendenmaterialien zum Schulbuch vorgesehen ist. Besonders deutlich zeigt sich dies am Auslassen von Aufgabe 2b. Folgt die Behandlung von Aufgabe 1 noch den Vorgaben im Lehrendenband, weicht sie im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs immer weiter von diesen ab. Der wesentliche Aspekt dabei ist, dass die Aufgaben im Buch so angelegt sind, dass Aufgabe 2a dazu dienen soll "die stereotypen Darstellungen der Kolonialherren und der einheimischen Bevölkerung" herauszuarbeiten, die dann durch die Aufgaben 2b sowie 3 problematisiert werden sollen.³⁸⁵ Im konkreten Unterrichtsgespräch stellt jedoch nur ihre Herausarbeitung und nicht ihre Problematisierung das Ziel dar, geht es Frau Wernert doch vor allem darum, gesellschaftlich dominante, gängige und im Alltagsverstand der Zeit tief verankerte »Rassevorstellungen« anhand der Bilder zu veranschaulichen. Aufgabe 2a dient ihr vor diesem Hintergrund dazu, die SuS beschreiben zu lassen, was auf den Bildern zu sehen ist, und Aufgabe 3 dazu die kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen vom »Anderen« herauszuarbeiten.³⁸⁶

Die ausbleibende Problematisierung und Dekonstruktion ist auch bedingt durch den Mangel an zur Verfügung stehender Zeit, als einen weiteren wesentlichen Faktor für die Aushandlung. Bereits zu Beginn der Stunde hat Frau Wernert in ihrer Rolle als stellvertretende Klassenlehrerin einige Minuten der Unterrichtszeit für die Besprechung organisatorischer Dinge genutzt. Ihr Hinweis zu Beginn des Unterrichtsgesprächs zu den Reklamebildern, dass der Unterricht heute etwas früher enden müsse, bedeutet, dass

³⁸⁴ Wernert, Christa. Interview am 17.03.2014.

³⁸⁵ Zeit für Geschichte (Lehrermaterialien) 2013, S. 23.

³⁸⁶ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

für die Besprechung noch etwa 10 Minuten Zeit bleibt, da sie zusätzlich für die letzten fünf Minuten des Unterrichts einen Ausblick auf Völkerschauen und Kolonialausstellungen geplant hat. Insgesamt dauert die Arbeit mit den Bildern somit zirka 25 Minuten, während im Lehrendenband eine Schulstunde á 45 Minuten veranschlagt wird. Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs führt dies dazu, dass es an einigen Stellen so wirkt, als würde Frau Wernert es abkürzen oder in die von ihr gewünschte Richtung lenken, um schneller ans Ziel zu gelangen, d.h. die dominanten Sichtweisen der Zeit auf die kolonisierten »Anderen« herauszuarbeiten.

Besonders deutlich wird dies bei der Besprechung der dritten Aufgabe anhand der vom geplanten und gewünschten Vorgehen abweichenden Aussage Simons hinsichtlich dessen, was die Bilder nicht thematisieren, womit er sich auf die von der Bearbeitung ausgeklammerte Aufgabe 2b bezieht. Die Möglichkeit, ihn auf die Abweichung hinzuweisen oder seine Antwort aufzugreifen und die SuS doch darüber diskutieren zu lassen, was die Bilder nicht zeigen, wird von Frau Wernert in diesem Fall, anders als zuvor, als sie abweichende Aussagen der SuS als solche markiert, nicht wahrgenommen. Stattdessen entscheidet sie sich nicht weiter auf Simons Aussage einzugehen und das Gespräch in die von ihr gewünschte Richtung zu lenken. Dies kann, ebenso wie die anschließende relativ knappe Herausarbeitung weiterer kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen sowie v.a. deren Nicht-Problematisierung, als Ausdruck der Zeitknappheit interpretiert werden. Dass Frau Wernert Aufgabe drei zu Beginn ihrer Besprechung als die Interessanteste bezeichnet, sich dies dann aber nicht in der Intensität der anschließenden Besprechung niederschlägt, weist in die gleiche Richtung. 389

Es kann keine Aussage dazu getroffen werden, ob eine Problematisierung der herausgearbeiteten Bilder ursprünglich vorgesehen war. Frau Wernerts rückblickende selbstkritische Beurteilung dieser Arbeitsphase mit den Reklamebildern als wenig gelungen, da u.a. "eigentlich ein bisschen die Einbindung gefehlt" habe, scheint eher darauf hinzuweisen, dass dies nicht der Fall gewesen ist. ³⁹⁰ Festgehalten werden kann jedoch, dass eine differenzierte Beschäftigung mit den Reklamebildern mehr Zeit erfordern würde, als im beobachteten Unterricht dafür zur Verfügung stand.

-

³⁸⁷ Ebd

³⁸⁸ Vgl. Zeit für Geschichte (Lehrermaterialien) 2013, S. 16.

³⁸⁹ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁹⁰ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

Dass alltägliche Vorstellungen vom »Anderen« neben Reklamebildern und anderen Medien, bspw. den ersten Kolonialfilmen, auch durch direkten Kontakt geprägt waren, erfahren die SuS im Rahmen eines durch Fotos sowie Textausschnitte aus Zeitungsartikeln und Büchern gestützten Lehrendenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen und Kolonialausstellungen.³⁹¹ Diesen leitet Frau Wernert, im Anschluss an die Arbeit mit den Reklamebildern, mit den Worten ein, dass sie zum Ende der heutigen Stunde noch eine Sache zeigen möchte, die verdeutliche, "wie sich das noch mehr gesteigert hat, dieser Rassegedanke".³⁹²

Der Vortrag ist, unterbrochen durch die Weihnachtsferien, in zwei Teile unterteilt. Im ersten Teil zeigt die Lehrerin zunächst ein auf Folie abgedrucktes Werbeplakat für eine Völkerschau im Berliner Passage Panopticum. Hierzu erklärt sie, dass es im Kaiserreich, u.a. im Hagenbeckschen Zoo Hamburg, Schauen gegeben habe, "wo die Eingeborenen ausgestellt wurden [...] und beguckt werden konnten". Diese Ausführungen führen zu einem empörten Auflachen einiger SuS sowie einigen gemurmelten Unmutsbekundungen und damit zu einer der wenigen direkt beobachtbaren, spontanen emotionalen Reaktionen während der gesamten Forschung.

Zur weiteren Illustration zeigt Frau Wernert noch ein Foto von "Samoanerinnen im Hagenbeckschen Zoo" und erklärt, dass es neben den Abteilungen für Tiere auch

.

³⁹¹ Vgl. u.a. Thode-Arora, Hilke: Afrika-Völkerschauen in Deutschland. Bechhaus-Gerst, Marianne/Klein-Arendt, Reinhard (Hg.): AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart. Münster 2004, S. 25-40; dies: Hagenbeck: Tierpark und Völkerschau. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 244-256.

³⁹² Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁹³ Steiner, Jo(sef): Passage Panopticum. 50 wilde Kongoweiber, Männer und Kinder in ihrem aufgebauten Kongodorfe. Berlin 1913. https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/josef-steiner-passage-panoptikum-1913.html (Zugriff: 19.08.2018).

Offensichtlich emotional herausfordernd sind im weiteren Verlauf des beobachteten Geschichtsunterrichts für einige SuS vor allem eine Dokumentation über Joseph Stalin (vgl. Knopp, Guido: Stalin. Teil 3: Der Tyrann. Hamburg 2009 (Geo Epoche, 38)) sowie der Film "Der Junge im gestreiften Pyjama" (vgl. Herman, Mark: Der Junge im gestreiften Pyjama. Basierend auf dem Bestseller-Roman von John Boyne. Berlin 2011). Erstere löst bei einigen SuS im Zusammenhang mit Zeitzeugenaussagen deutliche emotionale Reaktionen aus, die sich in ihren Gesichtszügen ablesen lassen. An einer Stelle, in der geschildert wird, wie Opfer gegen Opfer agiert haben, spiegelt sich in einigen Gesichtern Entsetzen wider und es kommt zu sprachlichen Unmutsäußerungen wie: "oh Mann". In einem einige Wochen später geführten Interview betont Samira in Bezug auf die Dokumentation: "Der Film hat mich ganz kaputt gemacht" (David, Lukas, Samira und Simon. Interview am 24.07.2014). Der Film "Der Junge im gestreiften Pyjama" ruft bei den SuS sehr ambivalente emotionale Reaktionen hervor. Während einige SuS während des Films weinen oder ihre Tränen zu verbergen versuchen, zeigt sich Moritz in der folgenden Unterrichtsstunde, in der noch einmal über den Film gesprochen wird, mir gegenüber empört über das Mitgefühl, das dieser für Bruno erzeuge, den Sohn eines Nazis, während zugleich das Schicksal des jüdischen Jungens in den Hintergrund gerate.

³⁹⁵ Ullstein Bild: Samoanerinnen in Hagenbecks Tierpark. Hamburg 1910.

 $[\]frac{https://www.gettyimages.de/detail/nachrichtenfoto/samoanerinnen-in-hagenbecks-tierpark-veroeff-biz-nr-22-nachrichtenfoto/542354749 (Zugriff: 19.08.2018).$

solche gegeben habe, in denen Menschen "in ihrem nachgestellten Lebensbereich [...] gezeigt [wurden]".³⁹⁶

Der zweite Teil des Vortrags stützt sich auf Informationen, die die Lehrerin einem Arbeitsblatt aus einem *Praxis Geschichte* Themenheft entnommen hat.³⁹⁷ Ein darauf befindliches Foto, das Kaiser Wilhelm I. zusammen mit Carl Hagenbeck beim Auftritt einer "Gruppe von Eskimos" um den "Jäger Ukabak" im Berliner Zoologischen Garten im Jahr 1878 zeigt, hat sie auf Folie kopiert, um es per Overheadprojektor an die Wand zu projizieren. Ergänzend liest sie hierzu einen vom Arbeitsblatt stammenden Textausschnitt aus den Memoiren Carl Hagenbecks vor, in dem dieser die im Bild festgehaltene Situation und die Reaktion des Kaisers beschreibt. Anschließend markiert sie zwei Aspekte als interessant:

"Das Eine eben die Darstellung des Kaisers, wie gezeichnet wird, wie gütig er ist und diese Anteilnahme. Und das Andere, die Darstellung dieser äh, Kulturspanne, die hier erwähnt wird, ne. Also jemand, der ganz hoch steht, einer der hochstehendsten Personen auf der Erde lässt sich herab, diese niedrige Kultur da zu besuchen und zu gucken, was die da machen."³⁹⁸

Anschließend beschreibt sie die Situation von Ukabak und zeigt ein Foto der Familie.³⁹⁹ Anhand der dicken Wange eines der Kinder weist sie darauf hin, dass die Menschen, die von Hagenbeck für die Völkerschauen engagiert wurden "sehr mit Krankheiten zu tun gehabt [haben]".⁴⁰⁰ Im Folgenden liest sie aus einem auf dem Arbeitsblatt stehenden Bericht vor, den sie dem männlichen Mitglied dieser Familie zuordnet. Dieser stammt jedoch aus dem Tagebuch von Abraham Ulrikab, der mit seiner Familie einige Zeit nach den Ukabaks 1880 von Carl Hagenbeck engagiert wurde. In seinen Aufzeichnungen beschreibt dieser sehr eindrücklich seine Arbeit, den Umgang mit den Zuschauer*innen, das Heimweh und wie ihnen Krankheiten zusetzen.⁴⁰¹ Frau Wernert fasst die Beschreibung anschließend noch einmal in eigenen Worten zusammen und betont, wie fremd und demütigend das alles für die Familie gewesen sein muss. Am Ende weist sie darauf hin, dass es neben Völkerschauen auch sogenannte Kolonialausstellungen gegeben hat, bei denen teilweise ganze Dörfer mit dem Ziel aufgebaut wurden, die

-

³⁹⁶ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

³⁹⁷ Westermann Schulbuchverlag GmbH: Schauplätze im Kaiserreich. In: Praxis Geschichte 11/4 (1998), S. 44

³⁹⁸ Unterrichtstranskript vom 08.01.2014.

³⁹⁹ Vgl. Hagenbeck, Carl: Von Tieren und Menschen. Erlebnisse und Erfahrungen. London 1910, S. 44. Siehe auch: https://www.pinterest.co.uk/pin/288652657347338730/ (Zugriff: 19.08.2018).

⁴⁰⁰ Unterrichtstranskript vom 08.01.2014.

⁴⁰¹ Bei Abraham Ulrikab handelt es sich um einen Inuk aus der heutigen kanadischen Provinz Neufundland und Labrador. Er wurde mit seiner und einer weiteren Familie (insgesamt 8 Personen) im Winter 1880/81 von Carl Hagenbeck engagiert und trat in verschiedenen Städten im Rahmen von Völkerschauen auf. Alle Mitglieder der beiden Familien starben nach kurzer Zeit an einer Pockeninfektion (vgl. Lutz, Hartmut: Abraham Ulrikab im Zoo. Tagebuch eines Inuk 1880/81. Wesel 2007; Rivet, France: In the footsteps of Abraham Ulrikab. The events of 1880-81. Gatineau, Québeck 2014).

Menschen über das Leben in den Kolonien zu informieren. Zu diesem Zweck zeigt sie ein Werbeplakat für die deutsche Kolonialausstellung im Jahr 1896 in Berlin. 402

Der Auszug aus dem Tagebuch Abraham Ulrikabs stellt die einzige außereuropäische Perspektive dar, die während der gesamten Unterrichtseinheit aufgegriffen wird. Er zeigt auf, wie schwer die Situation für die Ulrikabs gewesen ist. Zugleich lässt er Abraham Ulrikab gewissermaßen als handlungsmächtig und selbstbestimmt erscheinen. Dieses Bild wird jedoch eingeschränkt durch die "Kulturspanne", die in den Aufzeichnungen Carl Hagenbecks gezeichnet und von Frau Wernert noch mal mit eigenen Worten unterstrichen wird. Seine Ausführungen wie er die Zuschauer wahrnimmt irritieren, da sie die Perspektive umdrehen und die eigentlich Beobachtenden selbst zu Beobachteten werden:

"An manchen Tagen habe ich auch im Freien gegeigt, weil es die Kablunât [=Zuschauer*innen. Anm. des Autors] so groß wünschten: … daß ichs auch nicht völlig gut kann, das machte ihnen nichts aus. Ich wurde beständig geheißen, meinen Namen zu schreiben, zuweilen waren der Stimmen sehr viele, einer nahm es immer dem andern weg: allen zu genügen war unmöglich."

Die Schilderungen zu den Völkerschauen entfalten zudem eine hohe emotionale Wirkmächtigkeit, wie die spontanen Unmutsäußerungen der SuS während des Vortrags von Frau Wernert beweisen. Auch nach einigen Wochen ist in den Interviews noch eine gewisse emotionale Empörung spürbar. Sira betont bspw., dass sie das voll unmöglich finde, "dass man da Leute ausstellt" und Leonie fügt hinzu, dass das "voll menschenverachtend" sei. Pauline und David bezeichnen die Völkerschauen ebenfalls als menschenverachtende Praxis, die "so traurig" (Pauline) und "einfach richtig lächerlich" (David) ist. Insbesondere an den Bericht Abraham Ulrikabs können sich einige SuS gut erinnern. Max schildert, dass "der immer diese Rolle machen musste und dann ganz krank wurde", weil sein Immunsystem ja nur für Alaska angelegt gewesen sei. Auf den Hinweis Olivers, dass er aber besser verdient habe als in seinem Land, antwortet er: "Ja, das stimmt, aber ähm sie mussten ja auch wieder zurück

Die erste deutsche Kolonialausstellung im Jahr 1896 ist seit 2017 Gegenstand der Ausstellung »zurückgeschaut« im Museum Treptow (Berlin). Sie rückt, soweit möglich, die Biographien und weiteren Lebenswege der über 100 Darsteller*innen in den Blick und ist mit einer Dauerausstellung zur Geschichte von Kolonialismus, Rassismus und Widerstand verknüpft (vgl. http://zurueckgeschaut.de/).

116

-

(Zugriff: 19.08.2018).

⁴⁰² Vgl. Miesler, Johannes: Deutsche Kolonial-Ausstellung. Berliner Gewerbe-Ausstellung 1896. Berlin 1896. https://www.akg-images.de/archive/Deutsche-Kolonial-Ausstellung-2UMDHUWV739N.html

⁴⁰³ Gelesen haben die SuS möglicherweise zudem noch ein Zitat des Herero-Repräsentanten Daniel Kariko, das Teil des Fallbeispiels zur deutschen Kolonialherrschaft in 'Deutsch-Südwestafrika' ist (vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 65).

⁴⁰⁴ Westermann Schulbuchverlag GmbH 1998, S. 44.

⁴⁰⁵ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

⁴⁰⁶ David, Pauline und Samira. Interview am 15.01.2014.

und die Kinder wurden schnell krank und dann musste man immer das Gleiche machen. Ich glaub, er war hier unglücklich, hat aber mehr verdient und ich glaub, das ist es nicht wert."⁴⁰⁷

Frau Wernert versucht mit den Ausführungen zu den Völkerschauen gezielt, eine emotionale Reaktion im Zusammenhang mit historischen »Rassevorstellungen« bei den SuS hervorzurufen. Darauf angesprochen, was sie bei der Arbeit mit den Reklamebildern beim nächsten Mal anders machen würde, geht sie zunächst auf ihren Vortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen ein:

"Ich hatte ja in dieser gleichen Phase diese Geschichte mit dem=mit dem Zoo (-) Hagenbeck [...] was ich eigentlich immer ganz schön finde (-), weil ich denke, es ist schon sehr eindrücklich. Und da kann ich mich auch noch gut erinnern, wie zum Beispiel Sira Augen und Mund aufgerissen hat und wirklich 'nen Moment fassungslos war, das da diese=diese Menschen ausgestellt wurden. Ähm, (--) vielleicht würde mir das schon reichen. Also ich weiß nicht, ob ich sie überhaupt (-) verwenden würde."

Anschließend überlegt sie, dass sie es beim nächsten Mal vielleicht mehr über die Produktschiene aufbauen würde: "zu gucken, ähm was ist das für 'n Produkt und was wird da für 'n Bild gewählt und was für 'ne Aussage steckt in dem Bild. Und jetzt nicht so primär über, wie werden die Eingeborenen dargestellt und wie ist das Verhältnis zu den dargestellten Weißen."⁴⁰⁹ Ihre Idee verweist auf die impliziten Geschichten, die bei der Auseinandersetzung mit den Reklamebildern, wie auch den Hagenbeckschen Völkerschauen und Kolonialausstellungen mitschwingen, aber nicht explizit gemacht werden (vgl. 4.2.2).

4.2.1 Zum "Echo" des kolonialen Diskurses

Die bisherigen Schilderungen des Unterrichtsgeschehens verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit Reklamebildern und Völkerschauen Frau Wernert dazu dienen, die Hierarchisierung von »Rassen« und die zu diesem Zweck produzierten kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen vom »Anderen« für die SuS als historisches Phänomen greifbar zu machen. Dieses Vorgehen kulminiert in der abschließenden Zusammenfassung der herausgearbeiteten kolonialen Bilder/Imaginationen und ihrer ausbleibenden Dekonstruktion und Problematisierung. Die wissenschaftlich begründete Erfindung von »Rassen« im Zuge des europäischen Kolonialismus und der Aufklärung, die dem Ziel folgte die kolonialen Verbrechen zu rechtfertigen und zu plausibilisieren bzw. die Rolle der Wissenschaft bei der Produktion kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen, wird in den geschilderten Unterrichtsphasen nicht thematisiert.

⁴⁰⁷ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

⁴⁰⁸ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

⁴⁰⁹ Ebd.

Sie wird aber auch nicht vom Kerncurriculum eingefordert oder durch die Schulbücher angestoßen. Gleiches gilt für die Bedeutung von Rassismus als "ein gewaltvolles System der Unterscheidung und Ungleichbehandlung"410 und seiner postkolonialen gesellschaftlichen Realität, die mit Konsequenzen für die betroffenen Akteur*innen einhergeht, bspw. hinsichtlich des Zugangs zu Bildung, Arbeit und Wohnungsmarkt. Vielmehr wird durch die Bindung des Rassismus an die Vergangenheit und die fehlende Problematisierung kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen implizit suggeriert, dass er der Vergangenheit angehöre und mit dem Ende von Kolonialismus und Nationalsozialismus ebenso wie der Antisemitismus seine Relevanz verloren habe.

Ebenfalls ausgeklammert wird die Frage, inwiefern kolonialrassistische Bilder/Imaginationen auch heute noch die europäische Sicht auf die Welt und das Bild von der Gegenwart und Geschichte afrikanischer Akteur*innen und Gesellschaften prägen sowie, damit einhergehend, auch die Sicht auf »Schwarze« Mitbürger*innen in der eigenen Gesellschaft. Ein solches Echo des kolonialen Diskurses verweist darauf, Bilder/Imaginationen ganz selbstverständliche Bestandteile Alltagsverstandes darstellen, wie auch des Habitus der Akteur*innen. In diesen Momenten nimmt der koloniale Diskurs eine Wahrhaftigkeit an und führt dazu, dass die mit ihm einhergehenden Bilder/ Imaginationen als eine realistische Beschreibung der vorkolonialen, kolonialen und postkolonialen Geschichte afrikanischer Akteur*innen und Gesellschaften erscheinen. Im Verlauf des im vorherigen Kapitel beschriebenen Unterrichtsgesprächs zu den Reklamebildern ist ein solches Echo des kolonialen Diskurses mehrfach deutlich vernehmbar. Zwei Momente möchte ich hier noch einmal explizit für die Analyse aufgreifen, auch wenn dies bedeutet, dass bereits Geschildertes wiederholt wird.

Im Verlauf der Besprechung von Aufgabe 2a beschreibt Japser die Situation auf Bild 67.2, das laut Erklärung auf dem Bild, die "Ermordung des Hauptmanns von Burgsdorff" zeigt. Frau Wernert stellt daraufhin eine Differenz zwischen den Kolonialherr*innen, die sich "per Pferd offensichtlich durch die Gegend bewegt haben" und den "Einheimischen" her, für die das "natürlich [...] nicht gilt". Anschließend fordert sie die SuS auf, was dazu zu sagen, wie "die Kolonialherren auch im Gegensatz zu den Einheimischen" dargestellt sind, woraufhin es zur beschriebenen Kontroverse zwischen ihr und Samuel hinsichtlich der Kleidung der lokalen Bevölkerung und der der Kolonist*innen kommt. Während Samuel schildert, dass die "Einheimischen [...] immer nur so ganz schlichte Stoffgewänder an[haben], aber die Kolonialmächte

⁴¹⁰ Digoh/Golly 2015, S. 56.

meistens Anzüge oder ganz schlichte weiße Sachen", betont Frau Wernert, dass die Kolonisierten "im wesentlichen unbekleidet" bzw. mal "sehr wenig", mal "'nen bisschen (-) stärker, mal mehr eingeboren, mal schon mehr europäisch" gekleidet seien.⁴¹¹

Es ist nicht so sehr allein die Betonung der Nacktheit bzw. der spärlichen Bekleidung der Kolonisierten, die auf eine Reproduktion und ein Echo des kolonialen Diskurses und damit verbundener Bilder vom »Anderen« hinweist. Vielmehr ist es der Umstand, dass Frau Wernert im Gespräch über unterschiedliche Kleidungsstile der lokalen Bevölkerung und den europäischen Kolonialherr*innen unmittelbar Bild 66.1 für ihre Argumentation aufgreift, obwohl die Personen auf den Bildern insgesamt auf sehr unterschiedliche Weise gekleidet sind. Angesprochen darauf, warum sie im Unterrichtsgespräch die Nacktheit der Kolonisierten betont hat, obwohl diese auf den Reklamebildern nicht im Vordergrund steht, führt sie in einem späteren Interview aus, dass das sicher eine verallgemeinernde Aussage gewesen sei: "Also nicht auf die Bilder hier bezogen, sondern eben auf die Darstellung überhaupt."412 Das Frau Wernert die allgemeine Darstellung ehemals kolonisierter afrikanischer Menschen anführt, deutet auf die gesellschaftliche Alltäglichkeit solcher Bilder/Imaginationen hin. Obwohl die meisten Reklamebilder nicht die Nacktheit der Kolonisierten betonen, ist es genau dieses Bild, das sich in ihre Gedanken schleicht und von ihr sprachlich aufgerufen wird. Offensichtlich wird daran, wie sehr solche kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen das Denken, Handeln und Wahrnehmen aller Gesellschaftsmitglieder und die Vorstellungen von der Geschichte afrikanischer Gesellschaften prägen und strukturieren. Ziel ist es hier folglich nicht, und darauf sei an diese Stelle noch einmal explizit hingewiesen, die beforschten Akteur*innen als Rassist*innen zu stigmatisieren. Denk,-Vielmehr gilt sich die alltagsrassistischen Handlungs-Wahrnehmungsmuster zu vergegenwärtigen, die alle Mitglieder der »weißen« Mehrheitsgesellschaft, aber auch selbst von (intersektionaler) Diskriminierung betroffene Menschen, im Verlauf von Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen erlernen und verinnerlichen und die es nahezu, wenn nicht gänzlich unmöglich machen, "nicht rassistisch zu sein". 413

Deutlich wird zudem nochmals, dass das eurozentrische Fortschrittsnarrativ, samt seiner evolutionären Konzeption gesellschaftlicher Entwicklung, ein wesentliches Grund-

-

⁴¹¹ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

⁴¹² Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

⁴¹³ Kalpaka/Räthzel 1990.

element des kolonialen Diskurses und damit verbundener kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen vom »Anderen« entlang der Kultur-Natur Dichotomie darstellt. Sprachlich wird diese Konstruktion vor allem durch Frau Wernerts Formel unbekleidet/wenig bekleidet gleich »eingeboren«, bekleidet gleich »europäisch« zum Ausdruck gebracht. Doch auch die bereits zuvor getätigte Aussage im Zusammenhang mit der Beschreibung von Bild 67.2, dass sich die Herero im Gegensatz zu den Kolonialherr*innen "natürlich" nicht zu Pferd fortbewegt hätten, unterstreicht, wie kolonialrassistische Bilder/Imaginationen auch heute noch die Sicht auf die afrikanische Geschichte und das Leben der Menschen auf dem afrikanischen Kontinent vor und während der Kolonisierung prägen. Dies führt dann mitunter zu der Annahme, dass die Menschen auf dem afrikanischen Kontinent tatsächlich überwiegend unbekleidet oder nicht in der Lage gewesen seien, sich Kulturtechniken wie das Reiten anzueignen.

Dies wird auch in den Interviewaussagen der SuS in Bezug auf die Vorstellungen einer quasi 'zwangsläufigen' Kolonisierung deutlich. Carlotta, Leonie und Sira stellen bspw., in dem in Kapitel 3.2.3 zitierten Interviewausschnitt, ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Kleidung und Entwicklung her. Carlotta betont zunächst, dass die »Europäer*innen« die Menschen in den Kolonien wie Tiere behandelt hätten, "[...] weil die so nackt waren". Hieran schließt sich ein kurzer Abschnitt an, in dem die Schülerinnen humorig über die Kleidung der lokalen Bevölkerung spekulieren und im Alltagsverstand tief verankerte Bilder vom afrikanischen »Anderen« als nacktes oder nur mit Lendenschurz bekleidetes Wesen (Leonie), dass sich noch in einer Art Urzustand (Carlotta: "Wie von Gott geschaffen") befinde, abrufen und reproduzieren. 414 Die Imagination von den Menschen in den Kolonien als nackt, rückständig und in einem 'Naturzustand' lebend wird hier zur Beschreibung einer angenommenen, (vor)kolonialen Realität dieser Gesellschaften.

Im Zusammenhang mit der Kontroverse zwischen Samuel und Frau Wernert fällt ein weiterer Aspekt auf. Sind bis zu diesem Moment sowohl die SuS als auch die Lehrkraft darum bemüht, in der offiziellen Situation des Unterrichtsgesprächs, eine nicht abwertende Sprache zu benutzen, indem von "Einheimischen", "Arbeitern", "Schwarzen" und "Weißen" gesprochen wird, vollzieht sich im Verlauf der Kontroverse ein Wandel in Frau Wernerts Sprache, der die Differenzziehung unterstreicht. Statt als Einheimische werden die Menschen in den Kolonien ab dem Moment, in dem es darum geht eine klare kulturelle Differenz herauszuarbeiten, als »Eingeborene« bezeichnet und ein Begriff verwendet, mittels dem dadurch, "dass Weiße nirgendwo »E.« sind [...]

-

⁴¹⁴ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

ausdrücklich rassifizierende und alterisierende Assoziationsketten von Primitivität und Rückschrittlichkeit aufgerufen und fortgeschrieben [werden]."⁴¹⁵

Diese dem Begriff eingeschriebenen Assoziationen werden unterstrichen durch die Gleichung, die Frau Wernert in Bezug auf die unterschiedlichen Kleidungsstile von lokaler Bevölkerung und Kolonialherr*innen aufstellt. Diese verknüpft das Wort »eingeboren« mit einem niedrigen Entwicklungsstand, wobei als Maßstab und Spitze die Entwicklung »Europas« fungiert ("mal mehr eingeboren, mal schon mehr europäisch"). Auch in dem Interview, in dem ich zum Ende der Forschung nochmals mit ihr über die Reklamebilder spreche, benutzt sie den Begriff im Zusammenhang mit der Beschreibung ihrer Eindrücke von der Arbeit. Dabei deutet seine Verwendung weniger auf eine gezielte Abwertung afrikanischer Personen durch die eingeschriebenen Assoziationen hin, als vielmehr auf eine unreflektierte, unkritische Verwendung des Begriffs und eine damit einhergehende sprachliche Reproduktion von Differenz.

Frau Wernerts direkte Assoziation der Darstellung der Menschen auf den Bildern mit Nacktheit steht zudem in einem Widerspruch zu meiner Wahrnehmung, dass von den Schulbuchautor*innen Bilder ausgewählt wurden, auf denen die Kolonisierten nicht nur als passiv und nackt dargestellt sind. Im das Schulbuch ergänzenden Band mit Materialien für Lehrkräfte befindet sich zwar lediglich eine Anmerkung dazu, dass Bild 66.1, an den Anfang der Bildreihe gestellt wurde, um das Überlegenheitsgefühl der »Europäer*innen« zu markieren. Die anderen Bilder zeigen die Menschen in den Kolonien jedoch sehr unterschiedlich gekleidet und in sehr unterschiedlichen Situationen. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang insbesondere die beiden Bilder, die widerständige Szenen abbilden (66.2 & 67.2; vgl. Abb. 7). Sie stehen den in Schulbüchern üblichen und von Seiten der Schulbuchforschung kritisierten Darstellungen der lokalen Bevölkerungen als passive Opfer entgegen, da sie auch als Beispiel für deren Handlungsmacht gelesen werden können und eine gewisse diskursive Verschiebung vornehmen.

In diesem Fall können keine Aussagen über den Diskussionsprozess der Schulbuchautor*innen, der zur Aufnahme der spezifischen Bilder geführt hat, getroffen werden. Angesichts des Aushandlungsprozesses des Schulbuchtextes zur deutschen

⁴¹⁷ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

⁴¹⁵ Ofuatey-Alazard, Nadja: →Eingeborene_r<. In: Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster 2011, S. 683.

⁴¹⁶ Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

⁴¹⁸ Vgl. Zeit für Geschichte (Lehrermaterialien) 2013, S. 23.

Kolonialherrschaft im heutigen Namibia, der ethnografisch begleitet wurde, 419 sowie der Aufnahme einer Karte zur vorkolonialen Geschichte »Afrikas« in das Schulbuch, auf die ich jeweils noch zu sprechen kommen werde, kann jedoch angenommen werden, dass auch der Auswahl der Reklamesammelbilder der Versuch zugrunde lag, neue Akzente zu setzen.

Im Unterrichtsgespräch wird im Zusammenhang mit Bild 67.2 von Frau Wernert jedoch über das Reiten eine Differenz zwischen Kolonialherr*innen und lokaler Bevölkerung hergestellt. Dass es sich dabei um ein Vorstellung handelt, die historisch nicht haltbar ist, da Pferde, wie es auch der Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft in dem Land beschreibt, bereits in vorkolonialer Zeit begehrte Handelsobjekte und Statussymbole darstellten, ist dabei unwesentlich. 420 Auch hierbei handelt es sich um im Alltagsverstand verankerte Bilder und Assoziationen, die sich fast unmerklich (durch das "natürlich") in die Sprache einschleichen. Zudem wird dieses Bild von der Lehrkraft im Rahmen der Zusammenfassung kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen vom »Anderen« herangezogen, um im Sinne seiner historischen Aussage "das Wilde", "Unzivilisierte" und "Blutrünstige" zu betonen, wodurch die angedeutete Handlungsmacht wieder negiert wird und dominante Bilder des kolonialen Diskurses bedient werden.

Unabhängig von der konkreten Auseinandersetzung im Unterricht hat die Arbeit das Potential, eine kritische Perspektive auf die Bilder/Imaginationen, die sich die »Europäer*innen« von »Afrikaner*innen« und afrikanischen Gesellschaften gemacht haben, zu befördern und die Vorstellung zu dekonstruieren, dass diese deckungsgleich mit einer angenommenen (vor)kolonialen Realität afrikanischer Gesellschaften sind. Dies gilt insbesondere, da die Aufgaben 2b und 3 eigentlich der Dekonstruktion der zuvor herausgearbeiteten kolonialrassistischen Vorstellungen dienen sollen.

Es bleibt jedoch auch festzuhalten, dass die Konzeption der Arbeit zu den Reklamesammelbildern im Schulbuch die kolonialrassistischen Bilder/Imaginationen ebenfalls an die Vergangenheit bindet und ihre Relevanz für die Gegenwart vernachlässigt, indem ihre postkoloniale Realität nicht erörtert wird. Zugleich gibt das Schulbuch als Thema für die Bearbeitung der Bilder, die Thematisierung von »Rassevorstellungen« der Zeit vor, das von Frau Wernert für den Unterricht

⁴¹⁹ Vgl. Macgilchrist/Müller 2012.

⁴²⁰ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 64; Henrichsen, Dag: Herrschaft und Alltag im vorkolonialen Zentralnamibia. Das Herero- und Damaraland im 19. Jahrhundert. Basel 2011.

übernommen wird. Verflechtungsaspekte bzw. Aspekte der kolonialen Beziehung, die sich recht offensichtlich aus den Bildern erschließen lassen, werden folglich auch in dieser Arbeitsphase ausgeblendet und damit ebenfalls der bereits in Kapitel 3.2.3 beschriebene Zusammenhang zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus verschleiert.

Damit jedoch das Offensichtliche nicht unsichtbar wird, soll hier darauf hingewiesen werden, dass allein dadurch, dass Frau Wernert die Arbeit mit den Reklamebilder, die die einzige ihrer Art in den Schulbüchern darstellt, überhaupt aufgreift, eine gewisse Verschiebung hinsichtlich der üblichen Auseinandersetzung mit Imperialismus und europäischem Kolonialismus stattfindet. Ihre selbstkritische Reflexion der Arbeit im Interview deutet an, dass ein wesentliches Problem dieser Arbeitsphase in der Bindung an »Rassevorstellungen« lag. Die Überlegungen, die sie hinsichtlich einer zukünftigen Nutzung der Bilder und eines Fokus auf die abgebildeten Produkte äußert, verweisen zudem darauf, dass das Potential das diese für diskursive Verschiebungen mitbringen, zukünftig in ihrem Unterricht nicht ungenutzt bleiben muss.

4.2.2 Die Marginalisierung von Verflechtungszusammenhängen

Die koloniale Beziehung sowie verflechtungsgeschichtliche Aspekte rücken bei der Bearbeitung der Reklamebilder vor allem über die bei Aufgabe 1 herausgearbeiteten Themenbereiche in den Blick, werden jedoch nicht explizit gemacht. Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden weitere Aspekte der Aushandlung aufgreifen, um solche Zusammenhänge zu illustrieren. Dies dient mir dazu zu markieren, welches bzw. wessen Wissen und Geschichten in den Lehrplänen, den Schulbüchern und schließlich im Unterricht dominant sind und als erinnerungswürdig gelten sowie welche Ausschlüsse und Marginalisierungen damit einhergehen. Zu diesem Zweck werde ich als erstes die für die Reklamebilder herausgearbeiteten Themenbereiche "Handel und Gewinnung von Rohstoffen" und "Lebensbereiche" aufgreifen. Anschließend werde ich im Zusammenhang mit den Ausführungen zu Völkerschauen und Kolonialausstellungen auf migrationsgeschichtliche Aspekte eingehen. Widerstand bzw. den Themenbereich "Aufstände von Einheimischen oder Auseinandersetzungen mit den Einheimischen" werde ich im weiteren Verlauf im Zusammenhang mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia besprechen.

Die bereits in Kapitel 3 diskutierte Dethematisierung des Zusammenhangs zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus wird im Zusammenhang mit den

Reklamebildern fortgesetzt, obwohl einige der Bilder Szenen zeigen, die auf wirtschaftliche Verflechtungen hinweisen, z.B. den Elfenbeinhandel (66.1) und insbesondere den Handel mit Kautschuk (67.4 & 67.5). Im Unterricht wird während der Besprechung der ersten beiden Aufgaben zu den Reklamebildern dementsprechend u.a. herausgearbeitet, dass die Kolonialmächte offenbar Produkte wie Elfenbein und Kautschuk aus den Kolonien exportiert haben, die von den lokalen Bevölkerungen gewonnen wurden. Dieser Aspekt der kolonialen Beziehung wird im Anschluss jedoch nicht weiter vertieft. So bleiben auch die mit der Gewinnung und dem 'Handel' von natürlichen Ressourcen einhergehenden kolonialen Politiken und strukturellen Veränderungen innerhalb der kolonisierten Gesellschaften wie auch in den Gesellschaften der Kolonisierenden unerwähnt. 421

In den untersuchten Schulbüchern werden diese teilweise thematisiert und mitunter auch mit Gegenwartsbezügen verbunden. In Das waren Zeiten 4 wird etwa auf willkürliche Grenzziehungen, Zwangsarbeit, den Zwang zur Sesshaftigkeit, den Anbau von Produkten für die Gesellschaften der europäischen Kolonisten*innen, die Verdrängung lokaler Anbauweisen und die Zerstörung des Bodens durch Kunstdünger und Pflanzenschutzmitteln sowie die damit verbunden Schaffung von Abhängigkeiten auf dem Weltmarkt hingewiesen. 422 In Geschichte und Geschehen wird darüber hinaus u.a. die Ersetzung lokaler "Moralvorstellungen und Lebensformen durch westliche Werte und Rechtsnormen" und ein mit der Kolonialisierung einhergehender Verlust einer eigenen "kulturellen Identität" erwähnt. 423 In dem Buch wird zudem der kenianischstämmige Politikwissenschaftler Ali A. Mazrui zitiert, der den Einfluss der "Europäer" auf die politischen Strukturen in »Afrika«, ihre Zerstörung und die damit, wie auch mit willkürlichen Grenzziehungen, einhergehenden Folgen diskutiert. 424 In Mosaik kommt es hingegen zu einer Vermischung von negativen Folgen mit scheinbar positiven Aspekten der Kolonialherrschaft. Betont wird, dass die Kolonisierung zur Veränderung und Zerstörung traditioneller "Lebens- und Wirtschaftsformen" geführt habe und keine Rücksicht auf lokale "Glaubensvorstellungen, Sitten und Gebräuche" genommen worden sei. Zudem wird auf willkürliche Grenzziehungen, aus denen "bis heute [...] immer wieder blutige Konflikte [erwachsen]" sowie auf negative wirtschaftliche Folgen u.a. durch die Plantagenwirtschaft hingewiesen. Zugleich wird bspw. "der Aufbau einer

⁴²¹ Vgl. hierzu Harding, Leonhard: Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. München 2013, S. 38-43, S. 55-67.

⁴²² Vgl. Das waren Zeiten 4 2010, S. 42.

⁴²³ Vgl. Geschichte und Geschehen 2011, S. 50.

⁴²⁴ Vgl. Geschichte und Geschehen 2011, S. 53.

funktionierenden Verwaltung" oder die Verschriftlichung von Sprachen der "Kolonialvölker" durch Missionar*innen betont und ausgeführt, dass die "kolonisierten Völker [...] von Krankenhäusern, Schulen und modernen Verkehrswegen profitieren [konnten]". 425

Im Unterrichtsgespräch werden weder die Veränderungen in afrikanischen Gesellschaften im Zuge der Kolonisierung, noch die Auswirkungen für die Gesellschaften der Kolonisierenden angesprochen. Zu nennen wäre hier z.B. die Bedeutung des auch als "schwarzes Gold"⁴²⁶ bezeichneten Kautschuks für die europäischen Industrien und wie sich das Leben der Menschen in den europäischen Metropolen durch Einfuhr neuer Produkte und Rohstoffe aus den Kolonien, etwa hinsichtlich der Erweiterung des Lebensmittelangebotes, neuer Formen der Mobilität oder auch des Handels mit Kolonialwaren veränderte. ⁴²⁷

Anstelle von Verflechtungszusammenhängen wird die koloniale Beziehung durch die Art und Weise des Sprechens über den europäischen Kolonialismus zu einem gewissen Grad relativiert. Zum Ausdruck kommt dies u.a. in den Bezeichnungen für die einzelnen herausgearbeiteten Themenbereiche: "Handel und Gewinnung von Rohstoffen" verschleiert die Ausbeutung von Rohstoffen und Arbeitskraft; "Aufstände von Einheimischen oder Auseinandersetzungen mit den Einheimischen" die gewaltsame Unterdrückung und den permanenten Widerstand;⁴²⁸ "Lebensumstände" das Leben unter kolonialer Fremdherrschaft. Auch der Hinweis Frau Wernerts auf eine Art "Entlohnung" im Zusammenhang mit der Kautschukgewinnung, die eine gewisse Freiwilligkeit und die Existenz von Austauschbeziehungen suggeriert, statt Zwangsarbeit als eine gängige koloniale Herrschaftspraxis in den Blick zu nehmen, relativiert die kolonialen Verhältnisse.⁴²⁹ Damit trägt auch die Arbeit mit den Reklamebildern, bedingt durch den Fokus auf »Rassevorstellungen« wenig zur

-

⁴²⁵ Mosaik 2010, S. 44, 54; Die Folgen dieser vorgeblichen Innovationen für die afrikanischen Gesellschaften, wie bspw. Entfremdung und neue Ungleichheiten, werden u.a. von Harding 2013, S. 62-66 beschrieben.

⁴²⁶ Speitkamp, Winfried: Deutsche Kolonialgeschichte. Stuttgart 2005, S. 64.

⁴²⁷ In *Horizonte 3* (2009, S. 54) ist ein Foto der Hamburger Speicherstadt abgebildet. In der Bildunterschrift wird darauf hingewiesen, dass deren Errichtung der Einlagerung von Kolonialwaren diente (vgl. zur Bedeutung des Kolonialwarenhandels für die Städte Hamburg u.a. Möhle, Heiko: Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – Eine Spurensuche in Hamburg. Hamburg 1999; Ruppenthal, Jens: Das Hamburgische Kolonialinstitut und die Kolonialwissenschaften. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main 2013, S. 257-269; van der Heyden, Ulrich/Zeller, Joachim: Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin 2002).

⁴²⁸ Vgl. Harding 2013, S. 76-95.

⁴²⁹ In *Zeit für Geschichte* wird Zwangsarbeit explizit anhand der sogenannten "Kongo-Gräuel" thematisiert (S. 62). Dass Zwangsarbeit eine gängige Herrschaftspraxis auch des deutschen Kolonialismus darstellte, die bspw. in Ostafrika auch im Zusammenhang mit der Kautschukgewinnung stand, wird in keinem der Geschichtsbücher erwähnt (vgl. u.a. Conrad 2012, S. 55-60; Harding 2013, S. 43-55).

Erhellung des Zusammenhangs zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus bei.

Neben der Bedeutung und den Folgen der Kolonialisierung sowohl für die Gesellschaften der ehemals Kolonisierten als auch die der Kolonisierenden, geraten durch die Ausführungen zu Völkerschauen und Kolonialausstellungen implizit auch die Geschichten derjenigen Menschen in den Blick, die spätestens ab dem Ende des 19. Jahrhunderts aus den Kolonien in europäische Länder oder innerhalb des Kontinents migrierten. Dies betrifft bspw. die Geschichten der Darsteller*innen, die in Deutschland geblieben und Teil der deutschen Gesellschaft geworden sind. Welche Relevanz Migration bereits im Deutschen Kaiserreich hatte, zeigt sich daran, dass Migrant*innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts um die fünf Prozent aller Erwerbstätigen stellten - eine Zahl, die erst wieder in den 1960er Jahren erreicht wurde. Ihre Bedeutung für die deutsche Industrie, den Bergbau, die Landwirtschaft oder auch für die Schifffahrt wird jedoch weder in den Schulbuchkapiteln zum Kaiserreich oder zum Imperialismus noch in den entsprechenden Unterrichtseinheiten diskutiert.

Dies gilt ebenso für die bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel angesprochene Debatte um Staatsangehörigkeit im Deutschen Kaiserreich und die Fragen, welche Rolle polnisch-stämmigen Bevölkerungsgruppen, Menschen jüdischen Glaubens oder auch »Schwarze« Gesellschaftsmitglieder als Abgrenzungsfolie für die Konstruktion einer kollektiven nationalen Identität spielten. Wesentlich war hierbei eine "Blutmetaphorik", die "Deutsches Blut" als zentrales Merkmal der Zugehörigkeit konzipierte und mit gewissen zentralen, nur genetisch übertragbaren, Charakter-

⁴³⁰ Darauf, dass die Geschichte von »Schwarzen« Menschen in Deutschland noch wesentlich weiter zurückreicht, verweist bspw. die Biographie des ursprünglich aus Ghana stammenden Anton Wilhelm Amo (1703-1753), der als erster Philosoph und Rechtswissenschaftler afrikanischer Herkunft in Deutschland gilt. Zunächst am Hof von Herzog Anton Ulrich von Wolfenbüttel, studierte er an der Universität Halle und unterrichtete später in Halle, Wittenberg und Jena, ehe er 1743 nach Ghana zurückkehrte (vgl. u.a. Ette, Ottmar: Anton Wilhelm Amo – philosophieren ohne festen Wohnsitz. Eine Philosophie der Aufklärung zwischen Europa und Afrika. Berlin 2014; van der Heyden, Ulrich: Anton Wilhelm Amo, der afrikanische Philosoph. In: van der Heyden, Ulrich (Hg.): Unbekannte Biographien. Afrikaner im deutschsprachigen Europa vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Berlin 2008, S. 65-75.

⁴³¹ Vgl. u.a. Aitken, Robbie/Rosenhaft, Eve: Martin Dibobe. In: van der Heyden, Ulrich (Hg.): Unbekannte Biographien. Afrikaner im deutschsprachigen Europa vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Berlin 2008; Bechhaus-Gerst, Marianne: Treu bis in den Tod. Von Deutsch-Ostafrika nach Sachsenhausen – Eine Lebensgeschichte. Berlin 2007.

⁴³² Vgl. u.a. Mergel, Thomas: Das Kaiserreich als Migrationsgesellschaft. In: Müller, Sven-Oliver & Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 374-91, hier S. 384.

⁴³³ Vgl. u.a. Brubaker 1994; El-Tayeb 2004; El-Tayeb 2001; Gosewinkel 2001; Oltmer 2007.

eigenschaften verband. 434 Diese Konzeption, die "weitgehend parallel und inhaltlich übereinstimmend" mit der Konstruktion von »Rassen« verlief, trug dazu bei, Fremdheit ebenso wie Zugehörigkeit über Generationen festzuschreiben und ist fest im gesellschaftlichen Denken verankert. 435 Hinzu kommt, die jahrzehntelange Weigerung in der (west)deutschen Debatte, Einwanderung als gesellschaftliche Realität anzuerkennen und das Beharren darauf, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei. Die Blutmetaphorik, die ausgedrückt durch das Abstammungsprinzip jus sanguinis erstmals im Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz von 1913 fixiert wurde, lässt sich auch in den Aussagen einiger SuS in den Interviews identifizieren, die ich am Ende der Feldforschung mit ihnen führe. In diesen diskutieren wir u.a. über die zu diesem Zeitpunkt hoch aktuelle Debatte um die Aufnahme von Geflüchteten. 436 Auf meinen Kommentar hin, dass viele der Menschen, die von ihnen in dem Interview zuvor als Ausländer*innen bezeichnet werden (z.B. türkischstämmige Jugendliche im Schwimmbad), deutsche Staatsangehörige und von daher Deutsche seien, betont David:

> "Also ich finde, man kann=man kann irgendwie nicht sagen sie sind jetzt wirklich DEUTSCH, nur weil sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Weil ich finde es ist ein Unterschied zu sagen ich bin DEUTSCH, das heißt ich habe deutsche Wurzeln, find ich auch wirklich. Und nur weil ich die deutsche Staatsangehörigkeit habe, bin ich nicht gleich deutsch, würde ich sagen."437

Von den anderen am Interview beteiligten Schülern wird ihm nicht widersprochen. Wie genau man Deutsche oder Deutscher werden kann, geht aus ihrer Diskussion jedoch auch nicht hervor. Mehrfach wird der Aspekt der Sprache ins Spiel gebracht, wobei Menschen mit Migrationsgeschichte unterstellt wird, dass sie diese nicht beherrschten und zum Teil auch gar nicht beherrschen wollten. Dass Sprachkenntnisse zumindest für Menschen, die nicht nach Inkrafttreten der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts Anfang 2000 in Deutschland geboren wurden, wesentlich für den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit sind, scheint ihnen nicht bekannt zu sein.

Solche oder ähnliche Aussagen finden sich in fast allen Abschlussinterviews, wobei deutlich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu erkennen sind. Während erstere sich teilweise gut informiert zeigen und bspw. wissen, dass Geflüchtete zunächst

⁴³⁴ Vgl. El-Tayeb 2004, S. 127.

⁴³⁵ Ebd. S. 127, 135.

⁴³⁶ Die fünf Abschlussinterviews mit je vier, einmal fünf SuS sind als moderierte Gruppendiskussionen konzipiert, für die ich einige Karteikarten vorbereitet habe, auf denen sich jeweils ein Begriff befindet, in diesem Fall Migration (weitere Begriffe sind Geschichte, Fortschritt und Schule). Aufgabe der SuS ist es den jeweiligen Begriff miteinander zu diskutieren, während sich meine Rolle darauf beschränkt zu moderieren und Nachfragen zu stellen. In den meisten Interviews gelingt dies ganz gut und die SuS tauschen sich rege über die Begriffe aus. In einigen Fällen muss ich häufig Gesprächsimpulse geben oder ertappe mich dabei, wie ich zu einem Teil der Diskussion werde.

⁴³⁷ David, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 16.07.2015.

nicht arbeiten dürfen und allgemein recht differenziert über die Situation von Menschen mit Migrationsgeschichte sprechen, sind die Aussagen der Jungen durch viele Vorurteile und verkürzte Argumentationen geprägt. Neben dem Sprachaspekt wird dabei Menschen, denen unterstellt wird keine Deutschen zu sein, wie auch Geflüchteten vor allem zugeschrieben, dass sie nicht arbeiten wollten und es ihnen nur darum gehe, Sozialleistungen zu kassieren, um "abschimmeln" (Simon) zu können.⁴³⁸

Auch 15 Jahre nach der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts und der Einführung von Elementen des Geburtsprinzips "jus soli" scheint selbst bei Jugendlichen, die innerhalb dieser Zeit geboren wurden, ein Verständnis von Zugehörigkeit vorzuherrschen, dass von einer gewissen Blutmetaphorik gekennzeichnet ist. Vielmehr wird Migration nicht als gesellschaftlichen Normalzustand verstanden, sondern bestimmten Bevölkerungsgruppen das »Deutschsein« abgesprochen.

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass durch das Hinweisen auf Aspekte, die im Unterricht nicht vorkommen, nicht suggeriert werden soll, dass es reicht einzelne Inhalte auszutauschen, um eine differenzierte, rassismuskritische Beschäftigung zu befördern. Vielmehr sind es die der Aushandlung zugrundeliegenden Perspektiven und Logiken sowie die strukturellen Bedingungen des Unterrichts, die dies erschweren. Dies führt dazu, dass auch bei der Arbeit mit den Reklamebildern sowie den Ausführungen zu Völkerschauen die eurozentrische und nationale Perspektive dominant ist. Verhandelt wird die Sicht der europäischen Bevölkerungen auf die Menschen in den Kolonien, auch im Hinblick auf die Bedeutung von »Rassevorstellungen« für den weiteren Verlauf der europäischen Geschichte. Zugleich wird trotz dieser Schwerpunktsetzung, die Frage ausgeblendet, welche Funktion die Konstruktion des »Anderen« für die Konstruktion des »Eigenen« übernommen hat und weiterhin übernimmt. Gleiches gilt für die Rolle, die die Kolonien für die Entwicklung »Europas« gespielt haben. 439 Für eine Auseinandersetzung, die die Stimmen und Geschichten der »Anderen« außerhalb und innerhalb der eigenen Gesellschaft ernstnimmt, genügt es daher nicht einzelne Inhalte auszutauschen, wenn nicht gleichzeitig ein Perspektivwechsel damit einhergeht und bspw. welt- oder globalgeschichtliche Ansätze berücksichtigt werden.

⁴³⁸ Max, Moritz, Simon und Toska. Interview am 09.07.2015.

⁴³⁹ Ebenso unberücksichtigt bleiben außereuropäische Perspektiven, bspw. in Form afrikanischer Kunstwerke wie Colon-Figuren, und damit der Blick außereuropäischer Akteur*innen auf die »Europäer*innen«. Eine Ausnahme findet sich in *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 45), in der eine Abbildung einer "Schnitzerei eines Yoruba-Künstlers aus Westnigeria" abgedruckt ist, die die Ankunft eines »weißen« Priesters, aus Sicht des Künstlers/der Künstlerin abbildet. Diese Abbildung steht jedoch für sich allein und wird nicht weiter kontextualisiert.

4.3 Ethnographische Verstrickungen

In den bisher geschilderten Arbeitsphasen waren die Geschichten afrikanischer Akteur*innen und Gesellschaften lediglich impliziter Gegenstand. Im Vordergrund stand der europäische Blick auf die Menschen in den Kolonien. Im Zusammenhang mit dem Widerstand der Herero und Nama gegen die deutsche Fremdherrschaft im heutigen Namibia treten sie in expliziterer Weise hervor. Infolgedessen rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie diese Geschichten im Unterricht, den Schulbüchern und dem Kerncurriculum behandelt werden und welche Repräsentationsstrategien sich identifizieren lassen? Zu diesem Zweck werde ich in diesem Unterkapitel auf eine Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen des im Zusammenhang mit dem Vernichtungskrieg gegen die Herero vermutlich 1906 entstandenen ikonographischen Fotos "vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschoepfte[r] Hereros" eingehen.



Abb. 8: Originalbild "Vom Sandfeld zurueckgekehrte, erschoepfte Hereros"

Die Arbeitsphase stellt den Auftakt der Beschäftigung mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia dar. Zu diesem Zweck hat Frau Wernert vier Fotos ausgewählt, von denen drei verschiedene Versionen des Originalfotos darstellen.⁴⁴⁰

-

⁴⁴⁰ Das Foto halbverhungerter, abgemagerter Herero, die aus der Wüste zurückkehren, um dem Tod zu entgehen, verfügt über eine Geschichte in Geschichtsschulbüchern die bis in die 1970er Jahre zurückreicht (vgl. Müller, Lars: Kurze Genealogie der "Ikone der Vernichtung". Braunschweig 2013, unveröffentlicht). Aktuell ist es bspw. noch ausschnittweise in der niedersächsischen Ausgabe von *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 46) abgedruckt.

Bei dem Foto handelt es sich um eines der am häufigsten verwendeten im Zusammenhang mit dem Völkermord an den Herero. Es wird immer wieder auch als Illustration in Zeitschriftenartikeln zum Thema abgebildet (vgl. exemplarisch Dieterich, Johannes: Völkermord an den Herero. Die Nachkommen der Verfolgten vergessen nicht. In: www.berliner-zeituung.de (08.08.2016). https://www.berliner-zeituung.de/politik/voelkermord-an-den-herero-die-nachkommen-der-verfolgten-vergessen-nicht-

^{24526744 (}Zugriff: 24.08.2018); Frey, Christian: "Ich nehme keine Weiber und Kinder mehr auf". In: www.welt.de (20.03.2017). https://www.welt.de/geschichte/article163001326/Ich-nehme-keine-Weiber-und-Kinder-mehr-auf.html (Zugriff: 24.08.2018)).

Inzwischen ist das Foto Teil der lokalen Erinnerungskultur geworden. Das zweite Relief an der Rückseite des 2014 eingeweihten "Genozid-Mahnmals" in Windhoek ist diesem Foto nachempfunden. Die lokale Bevölkerung und lokale Künstler*innen wurden bei der Errichtung des Mahnmals jedoch nicht einbezogen (vgl. Zeller, Joachim: Das Reiterdenkmal in Windhoek (Namibia) – Die Geschichte eines deutschen Kolonialdenkmals. In: www.freiburg-postkolonial.de (2007). http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Zeller-Reiterdenkmal-1912.htm (Zugriff: 24.08.2018)).

Zwei der Fotos stammen aus einem Erinnerungsband der Arthur-Koppel-AG, die in der Kolonie am Bau der Otavi-Bahn beteiligt war. Es handelt sich erstens um einen Abdruck des Originalfotos, das mit folgender Bildunterschrift versehen ist: "Otavi-Bahn. Aus dem Felde gekommene Hereros melden sich an der Bauspitze als Gefangene" (Abb. 10). Das zweite Foto zeigt eine Herero-Gruppe in ähnlicher Darstellung, nur dass die abgebildeten Personen nun wohlgenährt sind. Es ist unterschieben mit: "Otavi-Bahn. Hereros nach mehrwöchigem Aufenthalt bei der Otavi-Bahn" (Abb.9). Da Frau Wernert die beiden Fotos bei der Vorbereitung versehentlich falsch angeordnet hat, stehen sie anders als im Erinnerungsband der Arthur-Koppel-AG nicht in einer zeitlichen Reihenfolge. Das dritte Foto zeigt eine kolorierte Version des Originalfotos, die als Postkarte gedacht war und aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg stammt (Abb. 11). Die vierte Version des Fotos stellt eine Kritik am Kolonialismus dar. Es stammt aus einem Artikel der Allgemeinen Illustrierten Arbeiterzeitung (AIZ) von Willi Münzenberg aus dem Jahr 1927 (Abb. 12). 442



Abb. 9: "Otavi-Bahn. Hereros nach mehrwöchigem Aufenthalt bei der Otavi-Bahn"



Abb. 10: "Otavi Bahn. Aus dem Felde gekommene Hereros melden sich an der Bauspitze als Gefangene"

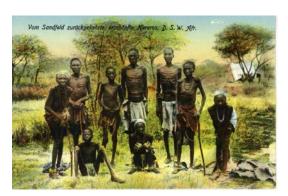


Abb. 12: "Vom Sandfeld zurückgekehrte, erschöpfte Hereros, D.S.W. Afr."



Abb. 11: "Hereros, die von deutschen Schutztruppen in die Wüste getrieben und ausgehungert wurden"

⁴⁴¹ Müller 2013; Wikipedia.org: Arthur Koppel. https://de.wikipedia.org/wiki/Arthur Koppel (Zugriff 26.08.2018).

⁴⁴² Vgl. Müller 2013.

Die Analyse der Gruppenarbeit dient mir dazu, meine Beteiligung an der Hervorbringung des konkreten Untersuchungsgegenstandes zu illustrieren. Von Interesse ist dabei sowohl meine Rolle bei der Beschaffung der Fotos und wie diese im Unterricht verwendet wurden (vgl. 4.3.1), als auch meine Einflussnahme auf die Aushandlungsprozesse während der Gruppenarbeit (vgl. 4.3.2). Sie verdeutlicht zudem den Umgang der Akteur*innen mit rassistischen und antisemitischen Sprechweisen (vgl. 4.3.3). Darüber hinaus wird die Wirkmächtigkeit, die Opferdarstellungen entfalten und ihre Rolle, die sie als Repräsentationsmedium für den kolonialen Diskurs innehaben diskutiert (vgl. 4.3.4). Im nächsten Unterkapitel werde ich dann analysieren, wie der Krieg zwischen dem Deutschen Reich und den Herero und Nama im Unterrichtsgespräch thematisiert wird.

4.3.1 Wie die Fotos in die Schule kamen

Die verschiedenen Versionen des Fotos ausgemergelter Herero, die für die Gruppenarbeit genutzt werden, stammen aus einer Abhandlung meines Arbeitskollegen Lars Müller, die ich Frau Wernert im Vorfeld der Unterrichtseinheit zum Imperialismus zur Verfügung gestellt hatte. Wie kam es dazu? Kurz nach den Herbstferien 2013 fragte ich sie in einem Interview, ob sie sich schon Gedanken darüber gemacht habe, wie sie die nächste Unterrichtseinheit aufbauen wird, woraufhin sie kurz den geplanten Ablauf skizzierte. Dabei verwies sie auf Cecil Rhodes »Rassetheorie« und die Karikatur "Kolonialmächte" aus der Zeitschrift Simplicissimus sowie die Reklamebilder im Schulbuch und die Hagenbeckschen Völkerschauen. Zudem betonte sie, dass das Schwergewicht auf dem Umgang mit den Kolonialvölkern liegen werde und sie sich im Unterricht als Beispiel für den deutschen Kolonialismus auf jeden Fall mit dem Herero-Aufstand auseinandersetzen würden. 443

Im Hinterkopf den Gedanken mich dafür dankbar zeigen zu wollen, meine Forschung in ihrem Unterricht durchführen zu dürfen, bot ich ihr an, mich bei meinen Kolleg*innen umzuhören, die sich mit Kolonialgeschichte⁴⁴⁴ und/oder "Afrikawissen"⁴⁴⁵ beschäftigen, ob sie vielleicht Materialien hätten, die sie Frau Wernert für den

⁴⁴³ Frau Wernert. Interview am 30.10.2013.

⁴⁴⁴ Vgl. Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung: Der Lehrfilm in der Zwischenkriegszeit: Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich. Forschungsprojekt, Braunschweig 2014-2019.

http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/geschichte/lehrfilm.html (Zugriff: 27.08.2018).

⁴⁴⁵ Vgl. Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung: Afrikawissen. Diskurse und Praktiken der Schulbuchentwicklung in Deutschland und England 1945-1995 Forschungsprojekt, Braunschweig 2014-2017.

 $[\]frac{http://www.gei.de/abteilungen/europa/afrikawissen-diskurse-und-praktiken-der-schulbuchentwicklung-indeutschland-und-england-1945-1995.html}{(Zugriff: 27.08.2018)}.$

Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung stellen könnten. Von Lars Müller erhielt ich schließlich eine kurze Abhandlung, die eine Reihe von Hintergrundinformationen zum Originalfoto zusammenträgt sowie zu weiteren später verwendeten Versionen. Einige Zeit nach dem Interview leitete ich diese an Frau Wernert weiter, hielt mich aber ansonsten aus der Unterrichtsvorbereitung heraus.

Wohlwissend, dass das Foto in der neuesten, im Unterricht verwendeten Ausgabe von Zeit für Geschichte nicht mehr benutzt wird, begleitete mich in der Zwischenzeit eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Weitergabe der Abhandlung. War es vertretbar, dass Foto durch mein Hinzutun wieder 'ins Spiel' zu bringen, obwohl solche Opferdarstellungen ein problematisches Repräsentationsmittel darstellen? Würde eine über das übliche Maß der Interaktion während der Forschung hinausgehende Einflussnahme auf die Unterrichtsinhalte den Verlauf zu stark verändern? Letztlich entschied ich mich dazu, die Abhandlung weiterzugeben. Der ikonographische Charakter des Originalfotos macht es nahezu unmöglich, ihm im Zusammenhang mit dem Vernichtungskrieg gegen die Herero nicht zu begegnen. Frau Wernert hatte mit dem Originalfoto bereits gearbeitet und es ist sehr gut möglich, dass sie dieses auch ohne mein Zutun im beobachteten Unterricht verwendet hätte. Zudem bot die Abhandlung zusätzliche Informationen zu den verschiedenen Versionen, was es sehr naheliegend erschienen ließ, dass diese auch in den Unterricht eingebracht werden.

4.3.2 Wenn aus Beobachtung Intervention wird

Letztlich entscheidet sich Frau Wernert die Fotos im Rahmen einer Gruppenarbeit mit ihren Verwendungskontexten zu verbinden, zu denen die Abhandlung Hintergrundinformationen zusammenträgt. Warum das Foto aus dem Schulbuch entfernt wurde oder was an der Verwendung solcher Opferdarstellungen problematisch ist, wird nicht besprochen. Zugleich zeigt sich, dass mit der Beschaffung der Fotos und der Abhandlung indirekt auch eine Einflussnahme auf die Art und Weise der Auseinandersetzung einhergeht, da diese durch die aus der Abhandlung stammenden Informationen zu einem gewissen Grad vorgegeben wird.

Für die Gruppenarbeit erhält jeder Gruppentisch ein Tonpapierblatt in DIN A5 Größe mit den vier verschiedenen Versionen des Originalfotos. Als Aufgabe an die SuS formuliert Frau Wernert, dass sie zunächst den Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia lesen und sich darüber Gedanken machen sollen, in welchem Zusammenhang das jeweilige Bild erschienen sein könnte, wer es

-

⁴⁴⁶ Vgl. Müller 2013.

herausgegeben haben könnte und welche wesentlichen Aussagen sich aus dem Vergleich der Bilder ergeben könnten. Anschließend sollen sie ihre Ergebnisse dann in DIN A3 Blätter eintragen, die an der Tafel hängen. Insgesamt steht ihnen für die Bearbeitung die zweite Hälfte der Doppelstunde zur Verfügung, in der zuvor explizit die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht behandelt worden war. Die Arbeitsphase ist ganz wesentlich dadurch geprägt, dass Frau Wernert selbst nicht anwesend ist, da sie im Flur vor der Klasse mit je einer Schülerin/einem Schüler mündliche Noten bespricht, was zu einer schlagartigen Veränderung der Verhaltens- und Sprechweisen einiger SuS führt.

Zu Beginn der Gruppenarbeit erhalten Oliver, Pascal, Rubens und Simon, an deren Tisch ich sitze, ein Blatt mit den vier Fotos. Nach einem ersten kurzen Blick darauf bezeichnet Oliver die abgebildeten Personen mehrfach mit dem N-Wort, wobei er darauf achtet, dass Frau Wernert sich bereits weit genug von ihrem Tisch entfernt hat. Pascal meint gleichzeitig aufgeregt: "Alter, wie dünn die sind, Junge! Woah, guck mal wie dünn die sind, Alter! Guck mal, da siehst du überall die Rippen, Alter! Spare ribs, woah! (Andeutung eines künstlichen Lachens)." Nachdem sie sich wieder beruhigt haben und Frau Wernert den Raum verlassen hat, fragen mich die Schüler am Gruppentisch mehrfach, was sie eigentlich machen sollen, verstricken sich jedoch jedes Mal schnell wieder in Gesprächen über ihre Halbjahresnoten in Geschichte und in anderen Fächern. Dies führt dazu, dass die eigentliche Aufgabe in den ersten 20 Minuten der Gruppenarbeitsphase nahezu komplett in den Hintergrund gerät.

Als sie sich wieder den Fotos zuwenden fragt mich Pascal: "Mal ganz ehrlich, was soll 'n das?" Ich entgegne, dass sie sich die Bilder doch einfach erstmal angucken und ein bisschen überlegen könnten und dass ich ihnen nicht helfen möchte, da es mir darum gehe, zu beobachten, wie sie sich mit den Bildern auseinandersetzen. Das tun sie dann auch und spekulieren über den Veröffentlichungsort (in Deutschland oder in der Kolonie), wobei sie in einen kurzen Disput darüber geraten, ob in der Kolonie Deutsch gesprochen wurde. Dabei erfreuen sich zunächst Pascal und später insbesondere Oliver daran, "Schwarze« Menschen mit dem N-Wort zu bezeichnen. Etwas genervt davon antworte ich, als mich Oliver direkt fragt, ob die [N.] in der Kolonie Deutsch gesprochen hätten, dass ich gar nicht wisse, von wem er spricht. Auch auf den Begriff "Eingeborene«, mit dem er es als nächstes probiert, reagiere ich nicht. Erst als Rubens meint, dass es um die Herero gehe, antworte ich, dass wohl die wenigsten Deutsch konnten und frage zurück, ob denn die "Deutschen« Herero gekonnt hätten.

Im weiteren Verlauf finde ich mich in einer zunehmend moderierenden, teils intervenierenden Position wieder. Zunächst fordere ich die vier Schüler auf, die Fotos mit den Informationen aus dem Schulbuchtext zu verbinden. Pascal und Simon stellen daraufhin einen Zusammenhang zwischen der kriegerischen Auseinandersetzung mit den Herero und der Vertreibung der Menschen in die Wüste her. Anschließend spekulieren sie darüber, ob die Fotos eine Kritik an der Kolonialherrschaft darstellen sollen, die vielleicht in einer Satirezeitschrift erschienen sein könnte (Pascal) oder auch als Botschaft verstanden werden können, sich besser nicht gegen Deutschland aufzulehnen (Simon). Rubens und Oliver beteiligen sich nicht an diesem Gespräch. Während Rubens schweigend dem Gespräch seiner Mitschüler folgt, unterhält sich Oliver die meiste Zeit mit anderen SuS.

Als die Unterhaltung zwischen Pascal und Simon wieder in Richtung Noten abzuschweifen droht, weise ich die beiden darauf hin, dass sie sich die Bildunterschriften genauer anschauen könnten, um die Bilder A und B in einen zeitlichen Zusammenhang zu bringen. Dies tun sie dann auch und kommen mit meiner Unterstützung nach einigem Hin und Her schließlich zum Ergebnis, dass die Fotos suggerieren sollen, dass die abgebildeten Personen bei der Otavi-Bahn was zu essen bekommen und sich wieder erholt hätten. Im Anschluss fordere ich sie auf sich zu überlegen, was es über die deutsche Kolonialpolitik aussagt, dass die Personen "da alle total ausgehungert sind." Pascal betont daraufhin die Brutalität der Deutschen und Simon ergänzt, dass die sich nicht dafür interessiert hätten, "ob die [die Herero, Anm. des Autors] sterben." Zugleich fällt Pascal eine Textstelle im Buch wieder ein, die er nachdem er sie durch einen Einwurf von Rubens gefunden hat, vorliest: "Südwest-Afrika sollte eine Kolonie nur für Weiße werden." Kurz darauf wird ihre Unterhaltung durch eine parallel laufende Kommunikation zwischen verschiedenen SuS über mehrere Gruppentische hinweg unterbrochen und ich nutze die Gelegenheit mich wieder auf meine Beobachtungsposition zurückzuziehen, indem ich mir Notizen in meinem Feldtagebuch mache.

Als sich Pascal und Lukas wieder den Bildern zuwenden, fällt Ersterem auf, dass bei drei Bildern lediglich der Hintergrund unterschiedlich ist, und sie beginnen darüber zu spekulieren, in welchem Kontext sie stehen könnten. Wenig später mischt sich Oliver wieder in das Gespräch ein und behauptet, unter erneuter Verwendung rassistischer Sprechweisen, dass es sich um vier verschiedene Bilder handele, wodurch der Diskussionsprozess einige Schritte zurückfällt.

Auch der Sprache Olivers überdrüssig entscheide ich mich, zusammen mit dem Aufnahmegerät, den Tisch zu verlassen. Zunächst gehe ich zum Gruppentisch von Max, Maxime, Moritz und Toska. Diesen verlasse ich jedoch schnell wieder, da Max, der von Oliver darüber informiert worden war, dass es mir nicht so gut gefalle, wenn sie das N-Wort benutzen, dieses in seine Ausführungen einbaut. Am Tisch von Leonie, Sira, Lukas und Titus, zu dem ich als nächstes gehe, spielen die beiden Jungs mit ihren Smartphones unter dem Tisch und unterhalten sich über ein Fußballspiel. Leonie und Sira spekulieren unterdessen ebenfalls darüber, dass es das Ziel der Deutschen gewesen sei, dass die Herero "aussterben", und sie diese deshalb in die Wüste getrieben hätten. Einige Herero seien dann aber zurückgekommen und hätten sich als Gefangene gemeldet, um nicht zu sterben.

Anschließend beantworte ich hier und da eine Verständnisfrage und begebe mich schließlich, als Frau Wernert wieder im Raum ist, an die Tafel um mir anzusehen, was die SuS in die DIN A3 Blätter die dort hängen eintragen. Wenig später endet die Gruppenarbeit. Die Besprechung wird auf das nächste Mal verschoben, da Frau Wernert diese nicht in einem Hauruckverfahren durchziehen möchte. 447 Aufgrund des Drogenpräventionsworkshops "Schüler für Schüler", der von ihr durchgeführt wird, fällt der Unterricht jedoch zweimal aus, so dass der nächste Unterricht erst drei Wochen nach der Gruppenarbeit stattfindet. Für die Zwischenzeit bekommen die SuS ein Arbeitsblatt zum "Gedenken an den Herero-Aufstand" als Hausaufgabe auf und sollen, wie auf dem Arbeitsblatt angegeben, eine Stellungnahme eines/r Bundestagsabgeordneten mit Pro- und Kontraargumenten zur Entschädigungsfrage formulieren. 448 In der nächsten Unterrichtsstunde fordert Frau Wernert die SuS im Rahmen der Besprechung der Gruppenarbeit zunächst auf, etwas dazu zu sagen, was ihnen beim Vergleich der Bilder aufgefallen ist. Carlotta betont, dass die Menschen auf drei der vier Bilder alle gleich stehen. Auf Nachfrage Frau Wernerts, was offensichtlich mit den Bildern passiert sei, antwortet Oliver, dass diese bearbeitet worden seien. Im Anschluss legt Frau Wernert das Originalbild auf den Overheadprojektor und weist insbesondere auf die Bildunterschrift hin. Nun werden zwei Schülerinnen und zwei Schüler ausgewählt, die die Ergebnisse der SuS von den DIN A3 Blättern vorlesen sollen.

Titus beginnt mit Bild A. Festgehalten wird, dass die Personen auf den Bildern besser genährt seien und sich die »Deutschen« damit gut darstellen wollten. Milo fährt mit Bild B fort, bei dem die Ergebnisse der SuS betonen, dass den Herero, fast verhungert,

⁴⁴⁷ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

⁴⁴⁸ Bildl 2010, S. 19f.

keine andere Wahl geblieben sei, als für die »Deutschen« zu arbeiten. Frau Wernert weist darauf hin, dass beide Bilder aus dem gleichen Entstehungszusammenhang stammen. Nach ein paar Nachfragen, die darauf abzielen herauszufinden, wer die Fotos veröffentlich haben könnte, was von Simon schließlich mit "die Otavi-Bahn" beantwortet wird, ergänzt sie, dass daran die Arthur-Koppel-AG beteiligt gewesen sei. Diese habe einen Erinnerungsband herausgegeben, in dem beide Fotos abgedruckt gewesen seien, vermutlich, "um dann mit Hilfe von Bild A zu zeigen, wie gut sie die Herero [...] behandelt haben." Als nächstes liest Samira die Ergebnisse der SuS zu Bild C vor, die besagen, dass durch die farbige Gestaltung eine positivere Wirkung erzielt werden sollte und dass es sich bei dem Bild um eine Postkarte handelte. Frau Wernert ergänzt, dass zu diesem Foto nichts zum genauen Entstehungskontext bekannt sei.

Die Ergebnisse zu Bild D werden von Maxime vorgelesen. Betont wird, dass es sich um eine Kritik am Umgang mit den Menschen in den Kolonien handele. Auf Nachfrage, welche Elemente die SuS "dazu gebracht hat zu sagen, hier haben wir offensichtlich eine sehr kritische Position", weist Rubens auf die Flagge mit dem Roten Kreuz hin. Samuel ergänzt, dass der Schriftzug Kolonien mit einem Ausrufezeichen versehen sei und Jasper betont, dass dieses Foto zeigen solle, "wie das wirklich ist und nicht wie das immer von den Deutschen dargestellt wird." Als Frau Wernert meint, dass es noch ein Element in dem Foto gäbe, das sich erst bei genauerem Hinsehen erschließe, antwortet Oliver, "dass die Rippen so hell dargestellt sind, dass sich das besser abzeichnet." Abschließend erläutert sie, dass diese Version des Fotos aus dem Jahr 1927 stamme und in einer Arbeiterzeitung erschienen sei, als Kritik an der Diskussion in der Weimarer Republik, "dass Deutschland gern wieder Kolonien haben wollte". 449

Im Anschluss an die Aufbereitung der Gruppenarbeit verknüpft Frau Wernert diese mit einer Methodeneinheit zur Manipulation von Fotos bzw. zur Arbeit mit ihnen. Eine solche Einheit ist in allen untersuchten Schulbüchern vorgesehen, jedoch im Zusammenhang mit anderen Themen, wie bspw. der Russischen Revolution oder dem Zweiten Weltkrieg. Auf diesen Abschnitt des Unterrichts werde ich nicht weiter eingehen. 450

⁴⁴⁹ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

⁴⁵⁰ Auseinandergesetzt wird sich hierbei: (i) mit einem Bild von einer Rede Wladimir Iljitsch Lenins, aus dem Leo Trotzki und Lew Borissowitsch Kamenew nachträglich entfernt wurden (vgl. Maack, Benjamin: Spiegel Manipulierte Bilder. Finden Sie die Fehler. In: Online http://www.spiegel.de/fotostrecke/manipulierte-bilder-fotostrecke-107186-6.html (Zugriff: 27.08.2018)); (ii) dem Bildausschnitt, der Phan Thi Kim Phuc zeigt, wie sie als schreiendes, nacktes Kind vor den von südvietnamesischen Flugzeugen abgeworfenen Napalmbomben flüchtet (vgl. Winkler, Willi: Negativ 7a. In: www.sueddeutsche.de (24.04.2015). (http://www.sueddeutsche.de/medien/bilder-geschichte-negativa-1.2451505) (Zugriff: 27.08.2018); (iii) ein Bild vom Volkaufstand in der DDR am 17. Juni 1953 (vgl.

Die Arbeitsphase zu den Herero-Fotos illustriert neben der beschriebenen Einflussnahme auf die Unterrichtsinhalte, durch die Beschaffung der Fotos und die durch die Abhandlung zu den Bildern beeinflusste Gestaltung der Aufbereitung, auch meine direkte Einflussnahme auf unterrichtliche Aushandlungsprozesse als Ethnograph. Von der Abwesenheit Frau Wernerts überrascht, gerate ich in eine Position, in der ich der 'natürliche' Ansprechpartner der SuS bei Fragen bin. Zudem fällt mir durch meine Rolle bei der Beschaffung der Bilder, auf die Frau Wernert die SuS in der Einleitung zur Gruppenarbeit auch explizit hinweist, eine Art Expertenstatus zu.

Den Vereinnahmungsversuchen der Schüler, an deren Tisch ich sitze, versuche ich mich zunächst dadurch zu entziehen, dass ich betone, dass es mir darum gehe zu beobachten, wie sie die Aufgabe bearbeiten. Nach und nach gerate ich jedoch in eine zunehmend moderierende und zwischenzeitlich sogar in eine intervenierende Rolle, wobei mich die Befürchtung leitet, dass die Arbeit mit den Fotos komplett zur Nebensache gerät und es bei den geschilderten Verunglimpfungen stehen bleiben könnte. Diesem Gefühl folgend versuche ich die Schüler durch Nachfragen und Hinweise in eine Richtung zu lenken, damit nicht weiter die auf den Fotos abgelichteten Personen im Mittelpunkt stehen, sondern was sich anhand der Bilder über die koloniale Herrschaftspraxis Deutschlands sagen lässt. Diese Überlegung wird von den Schülern aufgegriffen. Pascal fällt sogar eine Textstelle im Schulbuchtext wieder ein, in der betont wird, dass es Deutschland um die Vernichtung der Herero gegangen sei, und Simon ergänzt, dass die alle "komplett weg" sollten. 451

Es ist zwar nur ein kurzer Moment, in dem ich in aktiv intervenierender Weise Einfluss auf die Kommunikation der vier Schüler nehme, er zeigt jedoch, dass es die emotionale Verwobenheit mit dem Verhandlungsgegenstand ist, die dazu führt, dass ich meine Forscherposition verlasse und mich aktiv in Aushandlungsprozesse einschalte. In der konkreten Situation werde ich dabei durch das Gefühl geleitet eine gewisse Verantwortung dafür zu tragen, dass die Fotos im Unterricht behandelt werden, sowie einem Unmut darüber, wie die Auseinandersetzung abläuft.

Die Unterrichtssituation verdeutlicht zudem den Umgang mit rassistischen Sprechweisen, sowohl meinen eigenen in Bezug auf die sprachlichen Provokationen während der Gruppenarbeit, als auch den einiger Lehrerinnen und Lehrer, die ich im Verlauf der Forschung darauf anspreche. Darüber hinaus belegen die spontanen

Heinke, Lothar: Gedenken an den DDR-Volksaufstand. 17. Juni? Da war doch was. In: www.tagesspiegel.de/berlin/gedenken-an-ddr-volksaufstand-17-juni-da-war-doch-was/11926600.html (Zugriff: 27.08.2018); (iv) zwei Bilder vom Prager Frühling 1967.

451 Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

Reaktionen auf die Fotos ihre emotionale Wirkmächtigkeit, wie auch den problematischen Charakter solcher Opferdarstellungen. Auf diese beiden Punkte werde ich im Folgenden vertiefend eingehen.

4.3.3 Rassistische und antisemitische Sprechweisen der SuS

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zu den Reklamebildern verwenden die SuS fast durchweg eine nicht abwertende, nicht diskriminierende Sprache. Während der Gruppenarbeit zu den Herero-Fotos und der Abwesenheit Frau Wernerts ändert sich dies grundlegend. Bereits kurz nach Beginn der Feldforschung stellt sich bei mir eine Irritation über den Sprachgebrauch der SuS im Zusammenhang mit kultureller und sozialer Differenz ein, wie auch dem Sprechen über den Nationalsozialismus. Neben der teils offensiven, sexualisierten, homophoben und mit Kraftausdrücken gespickten Sprache, die ein Stilmittel der Alltagskommunikation zwischen den SuS ist, verwenden einige Schüler mitunter auch rassistische oder antisemitische insbesondere Sprechweisen. Letztere finden ihren Ausdruck vor allem in Witzen über Juden, die sich die Schüler erzählen. Die Verwendung von und der Umgang mit Sprache weist erneut auf genderspezifische Unterschiede hin. Gleichzeitig zeigt der starke Kontrast zwischen der Sprache, die die SuS in informellen und in formellen Situationen nutzen, dass sie zu einer differenzierten, situationsabhängigen Benutzung von Sprache in der Lage sind und ihren Schülerjob beherrschen.

Die Sprechweisen einiger SuS verweisen auf Rollenaushandlungsprozesse zwischen diesen SuS und mir als Ethnographen. So stellen die mitunter rassistischen und antisemitischen Sprechweisen in einem gewissen Maß auch eine an mich gerichtete Herausforderung dar, ein Austesten von Grenzen oder auch ein Profilieren vor den Mitschüler*innen und Freund*innen. Deutlich wird dies bspw. in einer Situation in der ein Schüler, der sonst eher zurückhaltend ist, mir gegenüber plötzlich das N-Wort benutzt und sich dann daran erfreut, dass er einen Tabubruch begangen hat. Bei einigen SuS geht die Benutzung rassistischer Begriffe über das Moment des Tabubruchs hinaus und stellt ein weiteres Element der oben skizzierten Alltagssprechweisen dar, auf die jedoch in sehr unterschiedlicher Weise zurückgegriffen wird.

Vor dem Hintergrund der Unterrichtsthemen Imperialismus und europäischer Kolonialismus stellt sich für mich im Verlauf der Forschung verstärkt die Frage, wie ich mit diesen Sprechweisen umgehen soll. Spätestens bei der Gruppenarbeit zu den Herero-Fotos muss ich erkennen, dass meine gewählte Strategie, mich auf meine Forscherposition zurückzuziehen und zu beobachten, in welchen Situationen auf einen

diskriminierenden Sprachgebrauch zurückgegriffen wird oder wie sich formelle und informelle Sprache unterscheidet, ihre Grenzen hat. Dabei ist es u.a. Oliver, der sich einer sehr offensiven, abwertenden und rassistischen Sprache bedient. Mich bringt dieses Verhalten in eine Zwickmühle. Ich verstehe es nicht als meine Aufgabe auf seinen Sprachgebrauch normierend oder sogar sanktionierend einzuwirken. Zugleich empfinde ich sein Verhalten einigermaßen unerträglich. Dennoch unterlasse ich es während der Gruppenarbeit, ihn in eine Diskussion über die Verwendung von Sprache zu verwickeln und reagiere stattdessen in gewisser Weise trotzig, indem ich auf seine an mich gerichtete, mit rassistischen Begriffen gespickte Frage, ob die lokale Bevölkerung in der Kolonie Deutsch gesprochen habe, zunächst nicht antworte.

Auch als Reaktion auf diese Situation sowie auf die wiederholte Verwendung rassistischer Begrifflichkeiten und antisemitischer Kommentare in anderen Kontexten spreche ich ihn in dem Interview, dass ich mit ihm, Pascal, Max und Samuel zum Imperialismus führe, direkt auf dieses Verhalten an. Während dies bei den Anderen zunächst zu einigen Lachern führt, zeigt sich Oliver erheblich irritiert über mein direktes Nachfragen. Erklärend füge ich deshalb hinzu, dass mich einfach interessiert, ob er das macht um mich zu provozieren oder ob er auch sonst so spricht. Nachdem er entgegnet hat, dass er immer so rede, springt ihm Samuel zur Seite und versucht Olivers Verhalten mit dessen ausgeprägtem "schwarzen Humor" zu erklären: "und deswegen stellt er die Sachen so überspitzt da. Also ich denke/ ich geh mal davon aus, dass Oliver jetzt nichts wirklich gegen Juden oder Schwarze hat, aber er stellt das dann überspitzt dar, um darüber Witze zu machen. Das find ich persönlich/ das amüsiert mich auch." Auf meine Nachfrage ob es sich also um eine Art Rebellion gegen politische Korrektheit handeln soll, erwidert Oliver, dass ich das gut ausgedrückt hätte. Als ich weiterfrage, ob er das auch machen würde, wenn er bspw. einen jüdischen oder »Schwarzen« Mitschüler hätte, antwortet er: "Ja, ich kannte mal 'nen Farbigen, den nennen wir auch immer [N.]". Für den sei das okay. Insofern hätte er damit kein Problem, "wenn das für den auch okay ist." Im weiteren Verlauf verweist Samuel darauf, dass Deutsche ja auch mitunter von "Ausländer*innen" diskriminiert würden. So sei er bspw. schon häufiger als Hitlersohn bezeichnet worden, was auch nicht schön gewesen sei. Oliver ergänzt, dass er insbesondere bei Fußballspielen immer wieder auch als "Scheiß Nazi" beschimpft werde. ⁴⁵² Von solchen Erfahrungen, bspw. im Urlaub als Nazi bezeichnet zu werden, berichten auch andere SuS in den Interviews. 453

⁴⁵² Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

Oliver und Samuel zeigen Abwehrreaktionen, wie sie auch in der »weißen« Mehrheitsgesellschaft im Zusammenhang mit Rassismusvorwürfen bzw. Vorwürfen, sich einer rassistischen Sprache zu bedienen, anzutreffen sind. 454 Solche Reaktionen bzw. Argumentationen, die darauf abzielen, sich selbst als Opfer einer Art umgekehrten Rassismus (reverse racism)⁴⁵⁵ zu präsentieren, finden sich auch im politischen Diskurs. So warnte etwa die ehemalige Bundesfamilienministerin Kristina Schröder (CDU) 2010 vor einer "Deutschlandfeindlichkeit" an Schulen und bezeichnete die Verwendung von Begriffen wie "deutsche Kartoffel" oder "deutsche Schlampe" als Rassismus, da auch hier jemand Diskriminierung aufgrund seiner ethnischen Zugehörigkeit erfahre. 456 Auch diese Argumentationsweise enthält eine Gleichsetzung von »Deutschsein« mit »Weißsein«. Es wird an die Vorstellung einer Blutsgemeinschaft anknüpft, zu der sich diejenigen, die auf die oben genannten Beschimpfungen zurückgreifen, nicht zugehörig fühlen können, da sie von ihr ausgegrenzt werden. Erinnert sei hier an die Interviewaussagen der SuS zum Thema Migration. Mit solchen reverse racism-Argumentationen werden zugleich die Existenz von historisch gewachsenen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit einhergehende Privilegien »weißer« Menschen verleugnet.

Abwehrreaktionen werden das bereits beschriebene verkürzte Rassismusverständnis sowie die Dethematisierung von Rassismus sichtbar, indem ihm im deutschen Kontext eine postnationalsozialistische Relevanz abgesprochen wird. Allenfalls in Form von Rechtsradikalismus und Feindlichkeit gegenüber Fremde bestünde Rassismus fort und fände Ausdruck in direkten, sprachlichen und physischen Aggressionen gegenüber diesen. 457 Dass Sprache zur Reproduktion rassistischer Denkund Handlungsmuster beiträgt und rassistisches Handeln zumeist unbeabsichtigt geschieht und nicht "an den Glauben an eine biologische Konstruktion von »Rasse«

⁴⁵³ Carlotta, Leonie, Klara und Pauline. Interview am 09.07.2015; Jone, Julianna, Klara, Samira und Sira. Interview am 14.07.2015.

⁴⁵⁴ Vgl. Arndt, Susan: Kolonialistische Mythen und Weiß-Sein. Rassismus in der deutschen Afrikaterminologie. In: AntiDsikriminierungsBüro (ADB) Köln, Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V./cyber Nomads (cbN) (Hg.): TheBlackBook. Deutschlands Häutungen. Frankfurt a.M./London 2004, S. 91-115; Messerschmidt 2007, S. 63.

⁴⁵⁵ Vgl. Cabrera, Nolan León: Exposing whiteness in higher education: white male college student minimizing racism, claiming victimization, and recreating white supremacy. In: Race Ethnicity and Education 17/1 (2014), S. 30-55; Wise, Tim: On white pride, reverse racism, and other delusions. In: Kimmel, Michael S./Ferber, Abby L. (Hg.): Privilege: A reader. Boulder 2010, S. 133-144.

⁴⁵⁶ Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Politiker waren vor Diskriminierung. Deutschlandfeindlichkeit ist Rassismus. In: www.faz.net (09.10.2010). http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/politiker-warnenvor-diskriminierung-deutschenfeindlichkeit-ist-rassismus-11052550.html (Zugriff: 27.08.2018); Spiegel warnt vor Deutschenfeindlichkeit. In: <u>www.spiegel.de</u> (10.10.2010). Schröder http://www.spiegel.de/politik/deutschland/familienministerin-schroeder-warnt-vor-deutschenfeindlichkeit -a-722342.html (Zugriff: 27.08.2018).

⁴⁵⁷ Rommelspacher 2008, S. 30-34; Terkessidis 2004, S.8.

gebunden sein muss", 458 wird häufig nicht reflektiert. Diese wenig ausgeprägte gesellschaftliche Sensibilisierung für Rassismus und rassistische Sprechweisen zeigt sich mit Susan Arndt u.a. an dem großen "emotionalen Engagement", mit dem versucht wird an kolonialrassistischen Begriffen festzuhalten. So werde Sprache zu einem "neutralen Medium stilisiert" und behauptet, das Wörter nicht so wichtig seien oder der Vorwurf geäußert, "überempfindlich" zu sein und eine "haarspalterische political correctness" zu betreiben. Darüber hinaus werde behauptet, dass sich erst die Wirklichkeit ändern müsse, bevor sich auch die Sprache ändern könne oder, dass einem die abwertende Bedeutung des Wortes nicht bewusst gewesen wäre. 459 Gängig sei zudem, wie Arndt anmerkt, das weiter oben von Oliver angeführte Argument, dass man "eine/n Schwarze/n [kenne], der/die nichts gegen das Wort habe" oder, dass "Schwarze [...] sich doch selbst so bezeichnen [würden]". 460 In Olivers Aussage kommt es dabei zu einem Wechsel der Zeitformen, wenn er erst davon spricht, dass er mal einen "Farbigen" kannte und dann, dass sie diesen auch immer [N.] nennen würden. 461 Dies lässt den Eindruck entstehen, dass es sich dabei eher um ein Argument handelt, dass auf ein allgemeines Alltagswissen über gängige Abwehrreaktionen hindeutet, als dass es seiner persönlichen Erfahrung entspringt.

Ein verkürztes Rassismusverständnis zeigt sich auch bei einigen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften, mit denen ich im Verlauf der Forschung in informellen Gesprächen über meine Irritation hinsichtlich der rassistischen und antisemitischen Sprechweisen und der Hitlerfaszination der SuS spreche. In aller Regel reagieren sie darauf unbeeindruckt und routiniert und tun dieses Verhalten als pubertäres Gehabe bzw. jugendliches Gequatsche ab, das ihrer Ansicht nach keiner größeren Aufmerksamkeit bedürfe bzw., an dem Schule nur wenig ändern könne. Auch wenn man die Sprechweisen der SuS vermutlich nicht überbewerten sollte, zeigt sich an der Benutzung kolonialer, rassistischer und antisemitischer Sprache dennoch eine fehlende Sensibilisierung dafür, wie Rassismus mit all seinen Konsequenzen für die Betroffenen hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe, fortwährend über Sprache reproduziert wird. Statt anzuerkennen, dass rassistische Diskriminierungen ein gesellschaftliches Strukturmerkmal darstellen und von einer Norm des »Weißseins« ausgegangen wird,

-

⁴⁵⁸ Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bidlungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015, S. 7. http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden Web barrierefrei-NEU.pdf (Zugriff: 27.08.2018).

⁴⁵⁹ Arndt 2004, S. 99.

⁴⁶⁰ Ebd., S.100.

⁴⁶¹ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

lässt sich auch bei den Lehrenden eine Abwehrhaltung erkennen, die sich darin äußert, dass rassistische Sprechweisen lediglich als mangelnde Reife ausgelegt werden. Zudem wird mehrfach betont, dass Rassismus an ihrer Schule allein schon aufgrund des geringen Anteils von SuS mit Migrationsgeschichte kein wirkliches Thema sei. Darauf, dass es sich auch hierbei um ein gängiges Argumentationsmuster handelt, auf das auch Lehrende im Umgang mit Rassismus zurückgreifen, weist Carin Ehlen hin. 462 Ein Verständnis dafür, dass Rassismus mit dem Erwerb oder der Reproduktion (kolonial)rassistischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einhergeht, ist bei den Lehrenden, mit denen ich während der Forschung über dieses Thema spreche, nur wenig ausgeprägt. Dies geht einher damit, dass Rassismus an der Wilhelm-Raabe-Schule generell nicht als Thema wahrgenommen wird und allenfalls im Zusammenhang mit Problemen mit muslimischen SuS ins Blickfeld gerät, etwa wenn diese sich angeblich nicht von weiblichen Lehrkräften unterrichten lassen wollen oder ihnen der Verkauf von Drogen unterstellt wird.

4.3.4 Zur Wirkmächtigkeit von Bildern

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Arbeit zu den Herero-Fotos erwähnt werden muss, ist die Wirkmächtigkeit die solche Repräsentationen entfalten. In den Interviews zum Imperialismus und europäischem Kolonialismus können sich die SuS im Zusammenhang mit der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia vor allem daran erinnern, dass die Aufständischen von den Deutschen Truppen in die Wüste getrieben wurden und dort verhungert und verdurstet sind. Zudem ist ihnen präsent, dass eine deutsche Firma am Bau einer Eisenbahn in der Kolonie beteiligt war und dabei auch Zwangsarbeiter*innen eingesetzt hat. 463 Zur Vorgeschichte des Konflikts, dessen Verlauf oder zu den Gesellschaften der Herero und Nama, allesamt Aspekte, die im Schulbuchtext und stark reduziert auch im Unterrichtsgespräch besprochen werden (vgl. 4.4), fällt ihnen hingegen nicht viel ein.

Die Erinnerung an diese beiden Aspekte, die im ersten Fall durch den Schulbuchtext unterstützt wird, den die SuS parallel zur Gruppenarbeit lesen sollen, sind im Wesentlichen durch die Auseinandersetzung mit den Herero-Fotos geprägt worden. Diese sind den SuS auch nach Wochen noch so stark präsent, dass sie sich teilweise an

⁴⁶² Vgl. Ehlen, Carin: "Nee, nee, hier bei uns nicht." Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Elina und & Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim/Basel 2015, S. 148-159.

⁴⁶³ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014; Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014-03-10; Simon und Moritz. Interview am 10.03.2014; Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014; Fabian und Milo. Interview am 17.03.2014.

den Verwendungskontext der jeweiligen Version des Originalfotos erinnern und wiedergeben können, welche Aussage damit getroffen sowie welcher Zusammenhang mit den beiden im Erinnerungsband der Arthur-Koppel-AG abgedruckten Fotos suggeriert werden sollte.

Beispielhaft aufzeigen lässt sich dies an einem Ausschnitt aus einem Interview mit Maxime und Toska. Auf meine Aufforderung hin zu erzählen was ihnen im Zusammenhang mit den Herero hängengeblieben ist, antwortet Maxime ihre Unsicherheit in Bezug auf das Thema ausdrückend, dessen Behandlung im Unterricht zum Zeitpunkt des Interviews schon einige Zeit zurückliegt: "Das war doch/ die Hereros waren doch so Menschen."464 In der Folge tasten Toska und sie sich langsam an das Thema heran, indem sie erwähnen, dass da "doch auch irgendwie die Deutschen die Kolonialherren" und die Herero "die Ureinwohner" waren, die zur Arbeit gezwungen wurden und einen Aufstand gemacht hätten (Toska). Schnell fallen ihnen die Herero-Fotos wieder ein, an die sie sich noch gut erinnern können. Sie beschreiben, dass die Personen auf dem einen Foto ganz dünn gewesen seien und dann auf dem anderen zugenommen hätten, was suggerieren sollte, "denen geht das jetzt so gut, das ist so toll da. Aber das war es ja eigentlich gar nicht" (Maxime). Im weiteren Verlauf erinnern sie sich daran, dass es insgesamt vier Bilder waren und drei dieser Bilder die gleichen ausgehungerten Personen zeigten, nur vor einem jeweils veränderten Hintergrund, u.a. mit einem Roten Kreuz.

Ein wesentlicher Aspekt der Erinnerungsleistung liegt in der ausführlichen und intensiven Auseinandersetzung mit den Fotos im Unterricht. Zugleich scheinen, wie auch bei den Schilderungen Frau Wernerts zu den Hagenbeckschen Völkerschauen, Emotionen eine wesentliche Rolle zu spielen. Diese emotionale Komponente wird bspw. auch im Interview mit Carlotta, Leonie und Sira deutlich. Als ich sie danach frage, was die Bilder der Herero oder auch diejenigen im Zusammenhang mit den Völkerschauen in ihnen auslösen, beschreiben sie ihre Gefühle mit Wut, Grauen und Entsetzen und betonen die Menschenverachtung, die darin deutlich werde. 465

Die aufgezeigte emotionale Wirkmächtigkeit deckt sich mit Forschungen, die der Arbeit mit Bildern eher eine Wirkmächtigkeit attestieren als der Textarbeit. 466 Dass sich diese auch über Ausführungen der Lehrkraft oder Texte herstellen lässt, hat der Lehrendenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen gezeigt. Dieser Vortrag war

⁴⁶⁴ Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014.

⁴⁶⁵ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

⁴⁶⁶ Vgl. Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln 2003, S. 267.

zwar ebenfalls durch Bilder gestützt, die eher ethnopornographischer Art waren. Eingeprägt haben sich den SuS jedoch vor allem die Aussagen Frau Wernerts dazu, dass die Menschen wie Tiere im Zoo behandelt wurden, sowie insbesondere die beiden vorgelesenen Textauszüge von Carl Hagenbeck und Abraham Ulrikab.

Die verunglimpfenden Aussagen der Schüler, an deren Tisch ich während der Gruppenarbeit zunächst sitze, führen mir zudem bereits unmittelbar zu Beginn dieser Arbeitsphase die rassistische Wirkung, die solche Opferdarstellungen entfalten, vor Augen. In der Gruppenarbeit beziehen sich die Kommentare direkt auf die Fotos, im Fall von »Schwarzen« Mitschüler*innen in der Klasse könnten sie aber auch zu rassistischen Witzen und Angriffen gegen diese beitragen. 467 Die Auseinandersetzung mit solchen Darstellungen müsste daher, wie Elina Marmer und Papa Sow vorschlagen, eingebunden werden "in a profound debate on racism, dehumanization and ethics". 468 Andernfalls würden die Kolonisierten aufgrund solcher Darstellungen als passive Opfer von Gewalt und Unterdrückung erscheinen, die der Macht der Kolonialherr*innen bedingungslos ausgeliefert waren und keine eigene Handlungsmacht besaßen, während sie gleichzeitig bei den Betrachter*innen Überlegenheitsgefühle auslösen. 469 Es ließe sich entgegnen, dass solche Bilder das Grauen der kolonialen Politik aufzeigen und verdeutlichen können, wie unmenschlich sich die europäischen Kolonialmächte verhalten haben – eine Wirkung, die die Fotos bei den SuS auch hervorrufen. So lange sich jedoch daneben keine Darstellungen finden, die die lokale Bevölkerung als handlungsmächtige und selbstbewusste Menschen zeigen, bleiben solche Bilder deshalb machtvoll, weil sie an vorhandene Bilder/Imaginationen vom »Anderen« anknüpfen und diese bestätigen.⁴⁷⁰

Aus den Schulbüchern verschwinden solche Darstellungen zunehmend. Beispiele für ihre Verwendung lassen sich jedoch weiterhin finden.⁴⁷¹ In der im Unterricht verwendeten Ausgabe von *Zeit für Geschichte* aus dem Jahr 2011 ist das Herero-Foto,

⁴⁶⁷ Vgl. Marmer/Sow 2013, S. 62.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ Vgl. Ebd.

⁴⁷⁰ Marmer, Elina: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/2 (2013), S. 25-31.

⁴⁷¹ In *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 46) befinden sich neben zwei Zitaten zum Konflikt ausschnittweise das auch im Unterricht behandelte Herero-Foto, sowie ein weiteres Foto, dass gefangene Herero in Ketten zeigt. In *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 42) wird zu Beginn des Kapitels zum Imperialismus und Erstem Weltkrieg ebenfalls ein Bild von gefangenen Herero gezeigt, dass in keiner Weise kontextualisiert wird. Hinzu kommt eine Foto (S. 51), das Arbeiter*innen im Kongo zeigt, denen die Hände abgeschnitten wurden. Auch in *Horizonte 3* (2009, S.57) wird ein Bild gezeigt, dass gefangene Herero in Ketten zeigt und ebenfalls nicht weiter kontextualisiert wird, sondern eher der Illustration zu dienen scheint.

im Gegensatz zur Vorgängerversion entfernt und durch je ein Foto vom "Nama-Führer" Hendrik Witbooi und vom "Herero-Führer" Samuel Maharero ersetzt worden. Dieser Akzentverschiebung ging eine Diskussion unter den Schulbuchproduzierenden voraus, ob solche Darstellungen von Personen als passive Opfer im Schulbuch genutzt werden sollten. Einige solcher Darstellungen gibt es jedoch bis dato auch in *Zeit für Geschichte*. Das Fallbeispiel Kongo wird bspw. weiterhin durch Fotos illustriert, die das Händeabschneiden als "gängige Strafpraxis der Verstümmelung" sowie die lokale Bevölkerung in erniedrigender Weise bei der "Ablieferung von gesammelten Palmfrüchten" zeigen. 473

In den meisten Fällen erfüllen solche Opferdarstellungen in den Schulbüchern illustrative Funktionen und werden nicht weiter kontextualisiert. Mit den zusätzlichen Informationen über die Verwendungskontexte der verschiedenen Versionen des Herero Fotos aus der Abhandlung, die Frau Wernert im Rahmen der Besprechung der Bilder im Unterrichtsgespräch einbringt, nimmt sie eine Verschiebung dieser gängigen Darstellungsform vor. Durch die Kontextualisierungen wird klar herausgearbeitet, dass solche Bilder immer auch eine bestimmte Funktion erfüllen und vor diesem Hintergrund kritisch zu hinterfragen sind.

Neben Opferdarstellungen waren in den Schulbüchern lange Zeit zudem ethnopornographische Darstellungen dominant. Solche Bilder sind bis auf wenige Ausnahmen inzwischen aus den Schulbüchern verschwunden. Hinzu kommen weitere Bilder, auf denen die Menschen in den Kolonien, laut Anke Poenicke, auf europäische Betrachter*innen lächerlich wirken würden. Andere Fotos würden zudem unterschwellig eine prokoloniale Haltung zum Ausdruck bringen, indem sie bspw. Schulszenen zeigen, in denen »Schwarze« Kinder von »weißen« Lehrer*innen oder Missionar*innen unterrichtet werden der die "Betreuung von Kranken" durch »Weiße«. Implizit wird mit solchen Bildern ebenfalls an die Vorstellungen von "kulturlosen" und "rückständigen" »Afrikaner*innen« angeknüpft, denen der Westen

-

⁴⁷² Vgl. Macgilchrist/Müller 2012, S. 204f.

⁴⁷³ Zeit für Geschichte 2011, S. 63. Vgl. auch *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 51). Eine Ausnahme bildet *Forum Geschichte*, das bis auf ein Foto zum Völkermord in Ruanda (2010, S. 49) gänzlich auf Bildquellen im Kapitel zum Imperialismus verzichtet.

⁴⁷⁴ Eine Ausnahme stellt das Bild des "Häuptlings von Balibe mit seinen zwanzig [nackten, Anm. des Autors] Frauen" in *Geschichte und Geschehen* (2011, S. 56) dar.

⁴⁷⁵ In *Geschichte und Geschehen* (2011, S.56) befindet sich ein Bild, auf dem laut Bildunterschrift ein "Hochzeitspaar in aufwendiger europäischer Kleidung" zu sehen ist, dessen ernste Gesichter und steife Haltung "auf europäische Betrachter meist lächerlich" wirken (Poenicke 2008, S. 25).

⁴⁷⁶ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 58; Das waren Zeiten 4 2010, S. 44; Mosaik 2010, S. 51.

⁴⁷⁷ Vgl. Mosaik 2010, S. 58; Zu den negativen Auswirkungen solcher kolonialen Politiken siehe Harding 2013, S. 62-66.

⁴⁷⁸ Poenicke 2008, S. 26f.

,zivilisatorische Errungenschaften' bringt und damit zu ihrer 'Entwicklung' beiträgt. Auch wenn die Darstellung von Nacktheit inzwischen weitestgehend aus den Schulbüchern verschwunden ist, gilt dies jedoch nicht für die im Alltagsverstand verankerten Assoziationen, die afrikanische Akteur*innen mit Nacktheit verbinden, wie die Analyse gezeigt hat.

Die aufgezeigte starke emotionale Wirkmacht die Fotos wie die der Herero entfalten, verweist auf kognitionspsychologische Erkenntnisse zum hohen Wiedererkennungswert von Bildern im Gegensatz zu sprachlichen Äußerungen sowie auf die Rolle von Bildern für die historische gesellschaftliche Sinnproduktion. ⁴⁷⁹ In den Geschichtswissenschaften ist die verstärkte Beschäftigung mit Bildquellen stark verbunden mit den Stichwörtern pictorial und iconic turn. ⁴⁸⁰ Sie geht einher mit der Forderung nach einer Abkehr von der "ignoranten Geringschätzung gegenüber der Geschichte der modernen Medien". ⁴⁸¹ Eine wesentliche Rolle hat hierbei, gemäß Gerhard Paul, die Gedächtnis- und Erinnerungsforschung gespielt, indem sie "verstärkt visuelle Repräsentationen [...] als Sinn produzierende und reproduzierende Medien des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft in den Fokus des historischen Interesses" gerückt haben. ⁴⁸²

Visuelle Repräsentationen wie die Herero-Fotos sind demnach auch deshalb so wirkmächtig, da sie an tief im Alltagsverstand oder im kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft verankerte Bilder/Imaginationen vom »Anderen« anknüpfen und zur gesellschaftlichen Sinnproduktion beitragen. Im Fall der Herero-Fotos sind dies Vorstellungen von »Afrikaner*innen« als unterlegene, halbnackte Opfer, die dem europäischen Kolonialismus, aufgrund ihrer angenommenen "Unterentwicklung" und "Rückständigkeit", hilflos ausgeliefert waren.

Anders als in der empirischen Geschichtsforschung ist das Bild in der Geschichtsdidaktik schon länger "Gegenstand der Reflexion". ⁴⁸³ In den letzten Jahren wird der Visualisierung in den Schulbüchern zudem ein zunehmender Stellenwert eingeräumt. Dadurch "wird einerseits den heutigen Rezeptionsgewohnheiten Rechnung

⁴⁷⁹ Für einen Überblick hierzu vgl. u.a. Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Berlin 2007, S. 36-38.

⁴⁸⁰ Vgl. Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2017, S. 108-124, hier S. 110.

⁴⁸¹ Schildt, Axel: Das Jahrhundert der Massenmedien. Ansichten zu einer künftigen Geschichte der Öffentlichkeit. In: Geschichte und Gesellschaft 27 (2001), S. 177.

⁴⁸² Paul, Gerhard: Von der historischen Bilddeutung zur visual history. Eine Einführung. In: ders. (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen 2006, S. 13.

⁴⁸³ Hamann 2017, S. 111.

getragen, andererseits haben die Gestaltungsmittel auch didaktische Funktionen". ⁴⁸⁴ So finden sich bspw. in vielen Schulbüchern zu Beginn eines jeden Kapitels Doppelseiten mit Fotos, die "einen Überblick verschaffen und zugleich motivieren sollen". ⁴⁸⁵

SuS arbeiten gerne mit Bildern. In der Praxis geht die Arbeit mit visuellen Materialien jedoch immer wieder mit Schwierigkeiten einher, wie sie bspw. die methodischen Abweichungen im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zu den Reklamebildern aufgezeigt haben. 486 Sichtbar wird an solchen Situationen, dass die Arbeit mit Bildern, anders als häufig angenommen, keinesfalls leicht ist, sondern im Hinblick auf das Abitur einiges an methodischem Vorwissen und Können verlangt. So beschreibt Frau Wernert Bilder als "eine sehr schwierige Quelle" mit der sich die SuS im Allgemeinen schwerer tun würden als mit Texten, da die Arbeit an Letzteren auch in anderen Fächern zum Rüstzeug gehöre. Vor diesem Hintergrund sieht sie es nach eigener Aussage als ihre Aufgabe an, dass methodische Vorgehen bei der Arbeit mit Bildern oder Karikaturen "schon sehr gründlich zu vermitteln", um die SuS entsprechend auf die Oberstufe vorzubereiten. Dies könne jedoch durchaus dazu führen, dass der eigentliche Inhalt zu kurz komme, was auch für die Oberstufe und das Abitur gelte, bei dem "auch in der Gewichtung der Arbeiten [...] die Bewertung des Methodischen [...] so einen großen Stellenwert ein[nimmt], dass manchmal das Inhaltliche fast dahinter zurückgeht". Zudem habe gerade die Arbeit mit Bildern in der Klasse häufig einen sehr langen Prozess der Besprechung erfordert, ohne, dass man am Ende zum eigentlichen Inhalt vorgedrungen sei. 487

Die Arbeitsphase zu den Herero-Fotos hinterlässt einen ambivalenten Eindruck. Die hohe emotionale Wirkmächtigkeit die die Fotos erzeugen, kann empirisch dadurch belegt werden, dass sich die SuS in den Interviews ausgesprochen gut an diese erinnern und auch Aussagen zum Verwendungskontext sowie zum Zusammenhang zwischen den Bildern wiedergeben können. Dies gilt insbesondere für die Kontextualisierung der Bilder durch die Informationen zu ihrem Verwendungskontext, mittels der eine Verschiebung gängiger illustrativer und dekorativer Darstellungen solcher Fotos in Schulbüchern und anderen Medien vorgenommen wird. Darüber hinaus beurteilen die

. .

⁴⁸⁴ Ebd., S. 108

⁴⁸⁵ Ebd.

⁴⁸⁶ Bei der Bildinterpretation wird häufig auf das Drei-Schritt-Model des Kunsthistorikers Erwin Panofskys zurückgegriffen, das zunächst eine Bildbeschreibung mit der Schilderung erster Eindrücke, eine Bildanalyse sowie eine Bildinterpretation vorsieht. An diesem Modell orientiert sich auch Frau Wernert. Daneben gibt es in der Geschichtsdidaktik eine vielseitige Diskussion über die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Bildern und verschiedene Ansätze, bspw. von Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel oder Andreas Korber. Für einen Überblick zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden siehe Hamann 2017, S. 111f.

⁴⁸⁷ Frau Wernert. Interview am 28.07.2015.

SuS die Ereignisse in 'Deutsch-Südwestafrika' und das deutsche Vorgehen gegen die Herero und Nama in den Interviews klar als brutal und menschenverachtend und betonen zudem u.a., dass die Menschen zu Zwangsarbeit gezwungen wurden (Toska). Zugleich führen die Fotos jedoch zu spontanen rassistischen Sprechweisen einiger männlicher Schüler, wodurch die Problematik solcher Repräsentationen unmittelbar offensichtlich wird. Eine Diskussion der Frage, welche Rolle solche Opferdarstellungen für die die Bilder/Imaginationen vom »Anderen« spielen, bleibt jedoch aus, da auch in diesem Fall kein Bezug zum gegenwärtigen gesellschaftlichen Miteinander hergestellt wird und sie nicht in eine Debatte über Rassismus eingebunden werden.

4.4 Diskursive Verschiebungen

Mit den Reklamebildern, dem auf Fotos und vorgelesenen Textauszügen gestützten Lehrendenvortrag zu Völkerschauen und Kolonialausstellungen sowie den Herero-Fotos standen bisher vor allem Bilder als Zugang zu Inhalten im Fokus der Arbeitsphasen. Das folgende Unterkapitel behandelt die Besprechung des Schulbuchtextes zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia Rahmen Unterrichtsgesprächs. In einem ersten Schritt wird thematisiert, wie die vorkoloniale Geschichte »Afrikas« und die Situation zum Zeitpunkt der offiziellen Kolonisierung des heutigen Namibias durch das Deutsche Kaiserreich im Unterricht, den Schulbüchern und dem Kerncurriculum dargestellt wird (vgl. 4.4.1). Anschließend wird die Aushandlung der Aufstände der Herero und Nama bzw. des Krieges zwischen ihnen und dem deutschen Kaiserreich im Unterrichtsgespräch analysiert (vgl. 4.4.2). 488

4.4.1 Die Geschichten afrikanischer Gesellschaften aufwerten

Eine Kritik, die sowohl von Seiten der Schulbuchforschung als auch von der rassismuskritischen Bildungsarbeit an die politisch-historische Bildung in Schulen gerichtet wird, ist das wenig bis gar keine (vorkoloniale) afrikanische Geschichte im schulischen Unterricht behandelt wird. Stattdessen werde »Afrika« als ein Kontinent ohne eigene Geschichte konstruiert bzw. als Kontinent, der erst durch die Kolonisierung

⁴⁸⁸ Die kriegerischen Handlungen im heutigen Namibia unter deutscher Kolonialherrschaft fanden im Zeitraum von 1904 bis 1908 statt. Sie werden zumeist als Aufstand der Herero bezeichnet, wodurch jedoch nur der Beginn des Konflikts beschrieben wird, der sich in der Folge zu einem Krieg entwickelte. Dies ist insofern irreführend, da die Bezeichnung Aufstand suggeriert, dass es sich um ein zeitlich eng begrenztes Ereignis gehandelt hat und zudem der Widerstand der Nama und dessen Niederschlagung durch die deutschen Kolonialtruppen unberücksichtigt bleibt. Insofern möglich werde ich daher vom Krieg der Herero und Nama mit dem Deutschen Kaiserreich sprechen.

in die Geschichte eingetreten ist. 489 Dies deckt sich mit der an die westlichen Geschichtswissenschaften gerichteten Kritik außereuropäische Geschichte wie auch Verflechtungsgeschichte (*entangled histories*) zu vernachlässigen und den Regionalwissenschaften oder der Ethnologie zu überlassen. 490

Das im Unterricht verwendete Buch Zeit für Geschichte ist das Einzige, in dem durch den Einbezug vorkolonialer afrikanischer Geschichte und die Behandlung verschiedener Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in Asien sowie Afrika der dominante Fokus auf »Europa« und Nation in Richtung der Geschichte ehemals kolonisierter, insbesondere afrikanischer Gesellschaften verschoben wird. Jedes der Fallbeispiele umfasst einen einseitigen Schulbuchtext sowie eine weitere Seite mit Quellenauszügen. Dabei wurde darauf geachtet, dass anders als in gängigen Schulbuchdarstellungen auch außereuropäische Stimmen zu Wort kommen, bspw. im Fall des heutigen Südafrikas mit der ehemaligen Vizepräsidentin der Frauenliga im ANC Albertina Sisulu auch die Stimme einer südafrikanischen Frau. 491 Über alle Bücher hinweg, die zum Zeitpunkt der Forschung in Niedersachsen zugelassen waren, handelt es sich dabei jedoch um die einzige Stimme einer afrikanischen Frau zum Thema Kolonialismus.

Anders als in anderen Schulbüchern werden die Personen, denen die Zitate zugeordnet werden, in Zeit für Geschichte zudem namentlich genannt. Allgemein kommen in den untersuchten Schulbüchern jedoch weiterhin wesentlich mehr »europäisch-westliche«, als außereuropäische Personen zu Wort. Auffällig ist dabei, dass letztgenannte häufig namenlos bleiben. Einerseits ist dies vermutlich eine unmittelbare Folge der Literaturauswahl. Andererseits offenbart sich darin auch der Stellenwert, der außereuropäischen Stimmen zugeschrieben wird. Die Rede ist dann bspw. von einem überlebenden Herero oder einem Nachkommen "kolonisierter Afrikaner"⁴⁹² oder es werden "ein zum Christentum bekehrter Herero"⁴⁹³ oder ein "85jähriger Häuptling aus Togo" zitiert. Under fällt auf, dass bis auf einen Textauszug des ruandischen Historikers Célestin Muyombano in Forum Geschichte, in dem er sich zur Verbindung zwischen der Kolonialzeit und dem Völkermord in Ruanda äußert, selbst außereuropäische Quellen, die in einer deutschen Übersetzung vorliegen, indirekt aus den Büchern deutscher Autor*innen entnommen sind. Die meisten außereuropäischen

⁴⁸⁹ Vgl. Grindel 2012, S. 280f.; Macgilchrist/Müller 2012, S. 196f.; Marmer 2013, S. 29; Poenicke 2008, S. 14.

⁴⁹⁰ Vgl. Conrad 2013, S. 7f.

⁴⁹¹ Vgl. ebd., S. 61.

⁴⁹² Vgl. Mosaik 2010, S. 55, 59.

⁴⁹³ Vgl. Das waren Zeiten 4 2010, S. 46.

⁴⁹⁴ Vgl. Geschichte und Geschehen 2011, S. 56.

⁴⁹⁵ Vgl. Forum Geschichte 2010, S. 59.

Stimmen finden sich in *Mosaik* und in *Zeit für Geschichte*. Im erstgenannten Buch bleiben jedoch mit Ausnahme eines Zitats des Schriftstellers Aniceti Kitereza alle diese Stimmen namenlos.⁴⁹⁶

Während Indien und/oder China auch in einigen der anderen Bücher teilweise recht umfangreich behandelt werden, stellt der Schwerpunkt auf »Afrika« in *Zeit für Geschichte* eine Ausnahme dar. ⁴⁹⁷ Durch eine Karte zum vorkolonialen »Afrika« zu Beginn des Teilkapitels "Afrika – ein Kontinent wird unterworfen" wird dies unterstrichen. Die Karte weist, durch Fotos und Textblöcke, auf bedeutende vorkoloniale Großreiche, Staaten und Königreiche hin. Beschrieben werden u.a. "berühmte Zentren der Wissenschaft" (Djenne und Timbuktu), das Königreich Benin sowie "hochentwickelte Küstenstädte, darunter große Stadtstaaten wie Kilwa, die durch Handelsbeziehungen bis nach Indien und China, aber auch ins Innere Afrikas zu Reichtum gelangten". Darüber hinaus finden auch die "Ruinen von Groß-Simbabwe ("Simbabwe": Steinhäuser) […] aus dem 12. Jahrhundert" Erwähnung. ⁴⁹⁸ Verbunden wird die Karte mit der Aufgabe, »Afrika« vor der Kolonisierung mit dem »Europa« des Mittelalters zu vergleichen. ⁴⁹⁹

Die Karte spiegelt einen Diskussionsprozess unter den Schulbuchautor*innen wider, der zur Entscheidung führte, einen Schwerpunkt der Unterrichtseinheit zum Imperialismus auf »Afrika« zu legen. So formulierte der Autor des Kapitels den Anspruch, dass es wichtig sei "zu betonen, dass "Afrika" vor dem Kolonialismus kein geschichtsloser Raum war, sondern dass schon hochentwickelte Städte gebaut, Zentren der Wissenschaft etabliert und komplexe globale Handelsbeziehungen unterhalten wurden". Die geplante Abschlussseite "auf der die heutigen Meinungen der Afrikaner_innen zum Kolonialismus behandelt werden" wurde hingegen im Laufe des Produktionsprozesses herausgenommen. Die schulpt von der Schulpt verden" wurde hingegen im Laufe des Produktionsprozesses herausgenommen.

-

⁴⁹⁶ Vgl. Mosaik 2010, S. 55.

⁴⁹⁷ Vgl. Horizonte 3 2009, S. 50f. (Indien); Mosaik 2010, S. 46f. (Indien und China), Forum Geschichte 2010, S. 50 (China als Beispiel für Widerstand).

⁴⁹⁸ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 54.

⁴⁹⁹ Ebd., S. 56.

⁵⁰⁰ Macgilchrist/Müller 2012, S. 198.

⁵⁰¹ Ebd., S. 203.

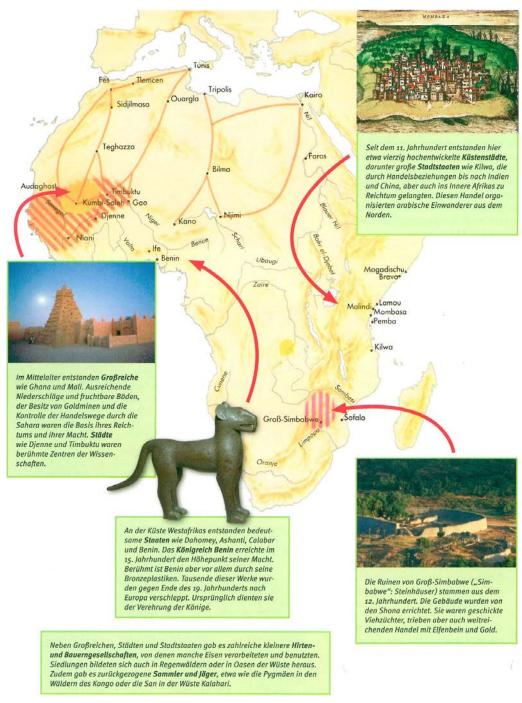


Abb. 13: Karte vorkoloniales Afrika

Der Fokus auf »Afrika« in dem Kapitel kann als ein Versuch gewertet werden, die Geschichten afrikanischer Akteur*innen und Gesellschaften aufzuwerten und die im Alltagsverstand verankerte Vorstellung von der Geschichtslosigkeit afrikanischer Gesellschaften zu dekonstruieren. Dass es einige Lehrende gibt, die sich eine stärkere Behandlung vorkolonialer afrikanischer Geschichte wünschen, verdeutlicht eine quantitative Lehrendenbefragung, die im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführt wurde, in dem auch diese Untersuchung entstanden ist. ⁵⁰² Gefragt, ob sie

⁵⁰² Vgl. Macgilchrist u.a. 2017, S. 7-11.

sich mehr Inhalte neben der deutschen und europäischen Geschichte wünschen sowie ob ihnen das Kerncurriculum zu deutschlandlastig sei, zeigt sich in den Antworten der Lehrenden zunächst keine starke Zustimmung zu diesen Forderungen. Ein Blick auf die relative hohe Standardabweichung bezeugt jedoch eine große Bandbreite an Antworten. Während einige Lehrende den Fokus auf Deutschland als problematisch empfinden, sehen dies andere gänzlich anders. Gleiches gilt in Bezug auf die Ausweitung der Themen in Richtung globaler Geschichte. Konkret gefragt, welche Themen der Weltgeschichte für sie am relevantesten sind, werden von den Lehrer*innen Kolonialismus, Imperialismus und Dekolonialisierung an vierter Stelle genannt. Als Thema, dass sie gern in den Unterricht integrieren würden, die notwendige Zeit vorausgesetzt, nennen zudem einige die Geschichte des vorkolonialen »Afrikas«. 503 Im zugrundeliegenden Kerncurriculum von 2008 wird eine Beschäftigung mit dem vorkolonialen »Afrika« nicht eingefordert, vielmehr findet sich überhaupt keine Aussage zu »Afrika«. Inzwischen hat das Thema, wenn auch unverbindlich, Einzug in 2015 von der niedersächsischen Landesregierung verabschiedete neue Kerncurriculum gefunden. Während die Vorgaben zum Thema Imperialismus weiter reduziert wurden, so dass nur noch der Begriff Sozialdarwinismus übrig geblieben ist, wird als mögliche Ergänzung zum Fachwissen das Thema "Afrika vor dem Kolonialismus – ein "schwarzer Kontinent"?" vorgeschlagen. 504 Es ist nicht unwahrscheinlich, dass dieses durch die unverbindliche Aufnahme ins Kerncurriculum in Zukunft vermehrt auch in den Schulbüchern aufgegriffen werden wird. Hierdurch erhöht sich wiederum die Chance, dass es letztlich auch im Unterricht behandelt wird und sich die Lehrenden weitere Informationen zum Thema aneignen werden. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, warum auf eine problematische Bezeichnung wie "schwarzer Kontinent" nicht gänzlich verzichtet wird, statt sie in Anführungszeichen zu setzen, zumal damit suggeriert wird, dass zunächst einmal herausgefunden werden muss, ob Afrika eine eigene vorkoloniale Geschichte hatte.

Im Unterricht wird die Karte des vorkolonialen »Afrikas« nicht behandelt. Laut Frau Wernert habe sie dies zwar ursprünglich im Vorfeld zur Arbeit mit den Herero-Fotos vorgehabt, aus Zeitgründen jedoch davon spontan abgesehen: "Also es war tatsächlich geplant, weil ich das schon auch wichtig fand, dass man mal guckt, wie haben die

⁵⁰³ Vgl. ebd.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover 2015, S. 21, 27. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ge_gym_si_kc_druck.pdf (Zugriff: 28.08.2018).

Menschen eigentlich vorher gelebt und was gab es da für Völker. Aber es ist rausgeflogen in der Stunde."⁵⁰⁵

Durch den Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia erhalten die SuS einige Informationen über die Situation in dem Gebiet zum Zeitpunkt seiner offiziellen Kolonisierung und zur Entwicklung der Vormachtstellung der Herero und Nama im 19. Jahrhundert. Der Text lässt sich in vier Abschnitte unterteilen: (i) die Situation zum Zeitpunkt der Kolonisierung; (ii) die Ursachen und der Ausbruch des Krieges; (iii) der Verlauf der Auseinandersetzung und die Entwicklung zu einem Völkermord, sowie die Reaktion der Nama; (iv) die Skizzierung des Verlaufs der geschichtlichen Entwicklung vom Ende der deutschen Kolonialherrschaft bis zur Unabhängigkeit 1990. ⁵⁰⁶ Auf den ersten Abschnitt werde ich im Folgenden eingehen. Die anderen Abschnitte sind Gegenstand des nächsten Teilkapitels.

Zu Beginn des ersten Abschnittes wird die Situation zum Zeitpunkt geschildert, als das Deutsche Kaiserreich das heutige Namibia 1884 zur Kolonie erklärte. Es wird betont, dass es in dem Gebiet "viele Rivalitäten und kriegerische Konflikte" zwischen den "zahlreichen Völkern" gegeben habe und dass die Herero im Norden und die Nama im Süden die Vorherrschaft gehabt hätten. Im zweiten Absatz wird beschrieben, dass sich die "rinderzüchtenden Herero [...] im 19. Jahrhundert zu einer machtvollen Viehhaltergesellschaft entwickelt" hätten. Die Nama, die als kriegerisch beschrieben werden, hätten hingegen von anderen "abhängigen Völkern" Tributzahlungen verlangt und zusätzlich mit zumeist geraubtem Vieh gehandelt. Die Vormachtstellung beider Gruppen wird darauf zurückgeführt, dass es ihnen möglich gewesen sei, auf den Märkten der englischen "Kapkolonie" Handel zu betreiben. Im dritten Absatz werden die Reaktionen der lokalen politischen Autoritäten auf die koloniale Fremdherrschaft als sehr unterschiedlich beschrieben. Während der "Nama-Führer" Hendrik Witbooi davor gewarnt habe, dass die Fremdherrschaft "die Existenzgrundlage der Afrikaner gefährden würde", habe Samuel Maharero zunächst mit den Deutschen zusammengearbeitet, "weil er sich davon Vorteile" versprochen habe. Wie andere "Häuptlinge" auch, habe auch er "bereitwillig" Land an deutsche Siedler*innen verkauft, was mit einem deutlichen Anstieg der Siedlerzahlen (von 539 im Jahr 1891, auf 4500 im Jahr 1904) einhergegangen sei. 507

⁵⁰⁵ Wernert, Christa. Interview am 17.03.2014.

⁵⁰⁶ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵⁰⁷ Vgl. ebd.

Der Einbezug der vorkolonialen Situation bzw. der Situation zum Zeitpunkt der offiziellen Kolonisierung, stellt eine Ausnahme in den untersuchten Schulbüchern dar. Vergleicht man das Manuskript zum Schulbuchtext mit dessen Endversion lässt sich zudem aufzeigen, dass es durch die formatbedingten Vorgaben (eine Seite für den Schulbuchtext, eine Seite mit Quellen) zu einer Reihe von Vereinfachungen kommt, die eine noch differenzierte Darstellung verhindern. ⁵⁰⁸

Weiterführende Informationen im Manuskript zu Hendrik Witbooi, die betonten, dass dieser christlich getauft und des Schreibens und Lesen kundig gewesen sei, sich gegen Landverkäufe an »weiße« Siedler*innen ausgesprochen und dafür plädiert habe, angesichts des deutschen Vordringens alte Feindschaften zwischen den Herero und Nama zu beenden, wurden in der Endversion gestrichen. Dies gilt auch für die Beschreibung der Entwicklung der Vormachtstellung der Herero, die im Manuskript wesentlich ausführlicher ausfällt als in der gedrückten Version. An den Kürzungen fällt in diesem Fall vor allem auf, dass die vom Autor gewählte Beschreibung der Entwicklung der Herero zu einer "für damalige Verhältnisse modernen und machtvollen Viehhaltergesellschaft" um den Aspekt der Modernität gekürzt wurde und in der Endversion lediglich von "einer machtvollen Viehhaltergesellschaft" gesprochen wird. Im Vergleich zur Vorgängerversion, in der sich die Informationen zu den Herero darauf beschränken, das sie "als nomadisierende Viehzüchter und Sammler" in den Küstenregionen gelebt hätten, weist jedoch auch die gekürzte Endversion in Richtung einer deutlich differenzierteren Betrachtung. 509

Dennoch tragen die Reduzierungen und Selektierungen zwangsläufig zur Vereinfachung komplexer Sachverhalte bei, die in gewisser Hinsicht ein verzerrtes Bild der Situation in dem Gebiet zum Zeitpunkt des "Erwerbs" durch das Deutsche Kaiserreich wie auch der Gesellschaften der Herero und Nama entwerfen. Die Betonung von Rivalitäten und Kriegen in der Zeit vor der Kolonisierung blendet bspw. aus, dass diese Konflikte und die Herausbildung von Vorherrschaften in den Jahrzehnten vor der direkten Kolonisierung auch durch den Einfluss europäischer Missionar*innen, Siedler*innen und Händler*innen beeinflusst waren. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die Beschreibung der Nama als kriegerisch an kolonialrassistische Bilder/Imaginationen vom "barbarischen", "unzivilisierten" »Anderen« anknüpft und zu deren Reproduktion

-

⁵⁰⁸ Die Entstehung des Schulbuchs wurde mittels teilnehmender Beobachtung erforscht. Zum Aushandlungsprozess für das Teilkapitel "Deutsch-Südwestafrika" siehe Macgilchrist/Müller 2012. ⁵⁰⁹ Vgl. ebd., S. 199.

⁵¹⁰ Zur Geschichte Namibias vgl. u.a. Henrichsen 2011; Wallace, Marion: Geschichte Namibias. Von den Anfängen bis 1990. Frankfurt a.M. 2015.

beiträgt. Die Wirkung, die solche Formulierungen erzeugen, lässt sich anhand der Irritation verdeutlichen, die entsteht, wenn man in dem Satz: "Die kriegerischen Nama [...] verlangten Tributzahlungen von abhängigen Völkern und handelten mit – zumeist geraubtem – Vieh"⁵¹¹ Nama durch »Europäer*innen« ersetzt und diesen ein wenig anpasst, so dass er zu einer Beschreibung der europäischen Kolonialpolitik wird: Die kriegerischen »Europäer*innen« verlangten Tributzahlungen von abhängigen Völkern und handelten mit - zumeist geraubten - Ressourcen. Die Irritation die entsteht ist dadurch begründet, dass die Beschreibung von außereuropäischen Gesellschaften als kriegerisch für europäische Leser*innen vertraut ist, während die Kolonisierung anderer Weltregionen durch die europäischen Kolonialmächte nur selten als kriegerischer Akt bezeichnet, sondern eher als ein 'natürlicher', 'zwangsläufiger' Prozess konzipiert wird. Auch die Beschreibung von Samuel Maharero und anderen "Häuptlingen" als "bereitwillige" Landverkäufer, die der deutschen mit Kolonialverwaltung zusammengearbeitet haben, entwirft implizit ein negatives Bild von den politischen Repräsentanten der Herero als unfähig und korrupt, da es Handlungen unterstellt ohne diese zu kontextualisieren: Worin lag der Vorteil, den Samuel Maharero sich versprochen habe? Wer war er und welche Teile der lokalen Bevölkerung hat er repräsentiert? Auf welchen Ebenen fand die Zusammenarbeit statt? Wie gestaltete sich die koloniale Beziehung und wie speziell der Landerwerb?

Das Sprechen von den "Völkern" der Herero und Nama suggeriert zudem, westlichen Vorstellungen oder Konzeptionen von Gruppen folgend, dass es sich bei diesen um statische, homogene und ethnisch definierbare Einheiten mit langer Geschichte in dem Gebiet handelte. Hingegen werden die Vielfalt an Gemeinschaften oder Gruppen unter den Herero und Nama vernachlässigt, wie auch ihre Bewegungen über die späteren künstlichen kolonialen Grenzen hinweg. Diese impliziten Abwertungen und Vereinfachungen stehen in einem Widerspruch dazu, dass die Herero und Nama im Schulbuchtext zugleich als aktive, handlungsmächtige Akteur*innen erscheinen, deren politische Positionen hörbar werden, und dass der Text zudem für Schulbuchverhältnisse sehr differenziert und ausführlich auf Motive, Verlauf und Folgen des Konflikts und seiner genozidialen Niederschlagung eingeht. S13

Im Unterrichtsgespräch zum Schulbuchtext, das drei Wochen nach der Gruppenarbeit zu den Herero-Fotos und vor deren Besprechung erfolgt, werden die im Text

⁵¹¹ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵¹² Vgl. Dedering, Tilman: Hate the old and follow the new: Khoekhoe and missionaries in early nineteenth-century Namibia. Stuttgart 1997; Henrichsen 2011; Wallace 2015.

⁵¹³ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

enthaltenen Informationen zu den Gesellschaften der Herero und Nama und der Situation zum Zeitpunkt der Kolonialisierung weiter verkürzt. Simon beschreibt die Herero als ein Volk im heutigen Namibia, das damals deutsche Kolonie gewesen sei. Zu den Nama führt Oliver aus, dass es sich bei diesen eher um "Krieger" gehandelt habe, die "Tributzahlungen von den niedrigeren Völkern verlangt" und mit zumeist geraubtem Vieh gehandelt hätten. Weitere Aspekte, wie die Entwicklung der Vormachtstellung der Herero und Nama im 19. Jahrhundert oder die Reaktion ihrer politischen Autoritäten, werden nicht angesprochen. Stattdessen dreht sich das Unterrichtsgespräch anschließend darum, was unter einem Guerilla-Krieg zu verstehen sei, der im Schulbuchtext mit den Nama verbunden wird. 514

Die Schilderungen vermitteln einen Eindruck von den auf verschiedenen Ebenen (hier vom Manuskript zur Druckversion im Schulbuch und vom Schulbuch zum Unterricht) ablaufenden inhaltlichen Reduzierungs- und Selektierungsprozesse. Sie unterstreichen das zwangsläufige Dilemma in dem sich sowohl Schulbuchautor*innen als auch Lehrende befinden: Inhalte differenziert auf begrenzt zur Verfügung stehenden Platz bzw. in einer begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit darzustellen. Dass damit Vereinfachungen einhergehen, unterstreicht Frau Wernert in einem Interview am Beispiel Ägyptens, wobei sie dies vor allem an dem jungen Alter der "Menschen mit denen man Geschichte machen soll" festmacht. Dieses führe dazu, dass z.B. bei der Behandlung der Antike "jedem Wissenschaftler die Haare zu Berge" stehen würden: "Das ist ja alles so brutal reduziert, dass es fast schon falsch ist. Und trotzdem nimmt man das in Kauf, weil man sagt, wenn man mit Schülern in dem Alter über Geschichte sprechen möchte, dann geht das gar nicht anders und das hebt sich ja dann nur ganz langsam auf." Einigen Kolleg*innen bereite es "unglaubliche Bauschmerzen [...], dass diese Reduktion und Vereinfachung auch immer zu Verfälschungen führt". Sie selbst sei an diesem Punkt aber relativ entspannt, weil es ihr primär darum gehe, "Schülern zu zeigen, was ist in früheren Zeiten passiert". 515

Kürzungen verlaufen in der Regel in Richtung einer hegemonialen Darstellung von Geschichte und erschweren es zusätzlich neue Inhalte und Narrative zu etablieren. Sichtbar wird dies bspw. anhand der Diskussion zu afrikanischer Modernität, die der Autor im Schulbuchtext des Teilkapitels zu "Deutsch-Südwestafrika" einzubringen versucht, um neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung zu tragen und

⁵¹⁴ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

⁵¹⁵ Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

dominante Vorstellungen über die Herero und Nama zu irritieren. Im Zuge der Kürzungen des Manuskripts, dessen Text allein drei Seiten umfasst hätte, wird dieser Aspekt jedoch gestrichen und auf die Beschreibung der Herero als machtvoll heruntergebrochen. Eine Irritation des dominanten Narrativs, dass allein die europäischen Kolonisator*innen in dieser Zeit als "modern" und "fortschrittlich" bezeichnet werden könnten, an dem die Konzeption der Herero und Nama als ebenfalls "modern" rüttelt, findet letztlich doch keinen Einzug ins Schulbuch. 517

Selbst wenn es gelingt diskursive Verschiebungen ins Schulbuch einzubringen, bedeutet dies noch lange nicht, dass diese auch in der Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Es ist davon auszugehen, dass solche Verschiebungen Zeit brauchen, bis sie von den Akteur*innen als so relevant wahrgenommen werden, dass sie sich gegen dominante Bilder/Imaginationen, Darstellungsweisen und eingebübte Muster durchsetzen können. 518 Der Fall der Karte des vorkolonialen »Afrikas« unterstreicht dies. Frau Wernert betont zwar, dass sie es schon wichtig fände, "dass man mal guckt, wie haben die Menschen eigentlich vorher gelebt und was gab es da für Völker". 519 Letztlich ist dieser Aspekt jedoch der erste, der spontan aus Zeitgründen gestrichen wird, während bspw. in der gleichen Unterrichtsstunde an der Diskussion zu Veränderungen in der deutschen Kolonialpolitik anhand der "Platz an der Sonne" Rede oder auch den Ausführungen zum deutschen Pachtgebiet in China festgehalten wird. Dass es die Karte zum vorkolonialen »Afrika« ist, die Frau Wernert aus Zeitgründen streicht, verweist implizit darauf, dass sie diesem Aspekt (noch) nicht genügend Bedeutung zuschreibt. Stattdessen folgt sie mit ihrer Schwerpunktsetzung den curricularen Vorgaben und den gängigen Schulbuchdarstellungen in denen der Wandel der deutschen Außenpolitik eine zentrale Rolle für die Auseinandersetzung mit dem Imperialismus einnimmt. Zugleich spiegelt sich darin der Stellenwert wider, der den vorkolonialen, kolonialen und postkolonialen Geschichten afrikanischer Gesellschaften in den Geschichtswissenschaften und damit auch in der Lehrendenausbildung zugeschrieben wird. Die Anzahl der Geschichtslehrenden, die während ihres Studiums mit diesen Geschichten in Berührung gekommen sind, dürfte sehr begrenzt sein. Ihre Aneignung bleibt daher im Wesentlichen der Eigeninitiative der Lehrkräfte überlassen. Da es zudem weder vom Kerncurriculum für die Sekundarstufe I noch für die gymnasiale Oberstufe als Unterrichtsthema verpflichtend gemacht wird, besitzt das Thema jedoch nicht die

⁵¹⁶ Vgl. Macgilchrist/Müller 2012, S. 200.

⁵¹⁷ Ebd

⁵¹⁸ Vgl. Marmer 2015, S. 104.

⁵¹⁹ Wernert, Christa. Interview am 17.03.2014.

praktische Relevanz, die eine Selbstaneignung notwendig machen würde. Das auf diesen Sachverhalt zurückzuführende fehlende Wissen, macht es in der Unterrichtspraxis schwierig bis unmöglich diesen Aspekt zu thematisieren. Dies betrifft insbesondere die Auseinandersetzung mit afrikanischer Geschichte. Es lässt sich jedoch auch auf das Wissen über außereuropäische oder globale Geschichte im Allgemeinen übertragen.

Dass der Ausschluss ehemals kolonisierter Akteur*innen und Gesellschaften aus der Geschichte auch von Lehrenden in anderen Fächern vollzogen wird, lässt sich anhand einer Situation aus dem Erdkundeunterricht illustrieren, den ich im Verlauf der ganztägigen Feldforschung einige Male beobachtet habe. Während einer dieser Stunden sollen die SuS im Rahmen einer Gruppenarbeit eine Internetrecherche zum Thema Stadtentwicklung auf verschiedenen Kontinenten und zu verschiedenen Zeiten durchführen. Als Themen hierfür werden von der Lehrerin "die chinesische", "die arabische", "die deutsche-mittelalterliche", "die griechisch-antike", "die römischantike" Stadt und "Navajo Siedlungen" festgelegt. Bei Letzteren betont sie, dass diese eine besondere Lebensweise gehabt hätten, während die anderen »Indianer« Nordamerikas "eher Nomaden" gewesen seien und "in Zelten gewohnt" hätten. Als ein Schüler vorschlägt, dass man doch auch noch afrikanische Städte nehmen könnte, erwidert die Lehrerin, dass diese "ja das Ergebnis von Europäern" seien. 520 Man könne sich zwar über afrikanische Städte unterhalten, ob es diese in der Form gegeben habe. Aber eigentlich hätten "die" selten in Städten gelebt: "Da waren ja eher so Dörfer." Wie falsch diese gängige Vorstellung vom vorkolonialen »Afrika« ist und wie sich das Bild afrikanischer Gesellschaften im Verlauf der Kolonisierung verändert hat, lässt sich exemplarisch an einem, von Walter Rodney zitierten Bericht holländischer Seeleute aus dem 15. Jahrhundert über die Stadt Benin aufzeigen:

"Die Stadt scheint groß zu sein. Wenn man sie betritt, folgt man einer großen breiten Straße, die nicht gepflastert ist; sie scheint sieben- oder achtmal so breit zu sein wie die Warmoes Straat in Amsterdam. Der Königspalast besteht aus einer Menge an Gebäuden [...]. Es gibt zahlreiche Wohnungen für die Minister des Fürsten und schöne Galerien [...]. Was die Reinlichkeit betrifft, stehen diese Menschen den Holländer keinesfalls nach. Sie scheuern und säubern ihre Häuser so gut, daß sie abgeschliffen sind und wie Spiegel glänzen."⁵²¹

Das Zitat illustriert eine Möglichkeit den dominanten Bildern/Imaginationen des kolonialen Diskurses Alternativen entgegenzustellen. Es offenbart, wie zu einem Zeitpunkt als das Denken europäischer Seeleute scheinbar noch nicht durch einen

⁵²⁰ Leider habe ich mir in dieser Situation relativ zu Beginn der Feldforschung nicht den Namen des Schülers notiert, der afrikanische Städte eingebracht hat.

⁵²¹ Rodney, Walter: Afrika. Die Geschichte einer Unterentwicklung. Berlin 1975, S.60.

evolutionären Fortschrittsglauben bzw. durch abwertende Bilder/Imaginationen von »Afrika« geprägt war und die kolonialen Unternehmungen noch an ihrem Beginn standen, statt Abwertung Bewunderung geäußert wurde.

Wie nachhaltig sich die Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses in das Nachdenken europäischer Akteur*innen über afrikanische Gesellschaften eingebrannt haben, unterstreichen die Aussagen der Erdkundelehrerin. Sie belegen die Selbstverständlichkeit mit der sich solche verinnerlichten und inkorporierten Vorstellungen in die Aussagen der Akteur*innen einschleichen. Dies betrifft die Ausführungen zu den Navajo und die damit einhergehende Abwertung nomadischer Lebensweise ebenso, wie auch die Aussagen zu afrikanischen Städten. Letztere sprechen afrikanischen Akteur*innen und Gesellschaften eine eigene Entwicklung ab und suggerieren, dass diese von den »Europäer*innen« erst aus einer Art "Urzustand' befreit werden mussten.

In der geschilderten Situation geht erneut ein Impuls von den SuS aus, indem die Erweiterung der Perspektive um afrikanische Städte angeregt wird. Dieser wird jedoch durch ein Echo des kolonialen Diskurses übertönt, dessen Bilder/Imaginationen die Sicht der Lehrkraft auf vorkoloniale afrikanische Gesellschaften prägen. Vor diesem Hintergrund ist auch eine Interviewaussage Samuels bemerkenswert, mit der er seine Vorstellung vom vorkolonialen »Afrika« beschreibt. Nachdem die Schüler in dem Interview auf meine Frage, was ihrer Meinung nach vor der Kolonisierung in »Afrika« gewesen sei, zunächst mit einer Reihe kolonialrassistischer Äußerungen reagieren und sich dann lustig machen, indem sie Dinosaurier ins Spiel bringen, führt Samuel aus:

"Nein, ich glaube, die hatten eher so kleine Siedlungen. Ich glaube, das war ziemlich ähnlich wie in Europa. Sie hatten wahrscheinlich auch wirklich so ein Oberhaupt in den Stämmen, aber alles halt viel kleiner im Format an sich. (-) Ich glaube, das sah schon ziemlich ähnlich aus. Aber als dann halt die (-) Engländer kamen und gesehen haben, die haben ja gar keine WAFFEN (-) so gut wie wir, (-) denen pimmeln wir jetzt mal richtig ins Essen."⁵²²

Auch dieses Zitat ist durch den kolonialen Blick auf das vorkoloniale »Afrika« und das evolutionäre Fortschrittsnarrativ geprägt. Mit dem Hinweis auf die Ähnlichkeiten zwischen »Afrika« und »Europa« wird die Perspektive jedoch gleichzeitig in gewisser Weise irritiert. Es kann nicht gesagt werden, ob sich Samuel eventuell die Karte zum vorkolonialen »Afrika« im Buch angeschaut und sich selbst erschlossen hat. Sein Geschichtsinteresse zugrunde legend erscheint dies aber durchaus plausibel. Spannend wäre dies insofern, weil die Karte in diesem Fall, auch ohne das sie explizit im Unterricht erörtert wurde, eine Wirkung erzielt hätte.

⁵²² Oliver, Max, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

4.4.2 Widerstand und Handlungsmacht

Auch für die Auseinandersetzung mit dem Herero und Nama-Krieg ist die wesentliche Informationsquelle der Schulbuchtext zu "Deutsch-Südwestafrika". Dieser wird ergänzt durch zwei Textauszüge aus Zeitschriftenartikeln vom Arbeitsblatt zum "Gedenken an den Herero-Aufstand" dessen Bearbeitung die SuS im Anschluss an die Gruppenarbeit zu den Herero-Fotos als Hausaufgabe aufhaben. Der erste Auszug aus einem Artikel von Bartholomäus Grill in *Die Zeit* schildert das Vorgehen der deutschen Kolonialtruppen gegen die aufständischen Herero am Waterberg. ⁵²³ Im Unterricht wird er nicht explizit aufgegriffen. Im zweiten Artikelauszug diskutiert Oliver Holschen in der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* die Entschädigungsfrage. ⁵²⁴ Diesen Text werde ich im Rahmen der Debatte über dieses Thema im Unterricht aufgreifen (vgl. 4.5.2).

Der zweite Abschnitt des Schulbuchtextes (zwei Absätze) bespricht die Ursachen und den Verlauf des Krieges. Die Angriffe auf deutsche Farmen, bei denen über 100 Deutsche getötet worden seien, werden als völlig überraschend und die Ursachen als vielfältig beschrieben. Durch eine Rinderpest im Jahr 1897 seien die Herero in eine Abhängigkeit zu "weißen Farmern oder Unternehmern" geraten und damit auch "unter eine Rechtsprechung, die Weiße bevorzugte". Zudem hätten die "Siedler […] inzwischen offen einen Herrenstandpunkt gegenüber den Afrikanern" vertreten und "sich sogar an deren Frauen" vergriffen. Entscheidend für "die Erhebung der Herero" sei jedoch "der Eindruck eines unaufhaltsamen Vordringens deutscher Siedler in ihr Land" gewesen.

Der dritte Abschnitt (drei Absätze) schildert, wie aus dem Krieg ein Völkermord wurde. Im ersten Absatz wird die Verstärkung der deutschen Truppen auf 14000 Mann angesprochen sowie das General Lothar von Trotha den Auftrag erhalten habe, "den Aufstand niederzuschlagen". Nachdem dieses Unterfangen zunächst recht erfolglos verlaufen sei, sei es den deutschen Truppen schließlich im August 1904 gelungen "die Herero einzukesseln [...], zu besiegen und – mit Frauen und Kindern – in die wasserlose Omaheke-Wüste zu treiben, wo Tausende starben". Im zweiten Absatz wird darauf hingewiesen, dass die überlebenden Herero anschließend in Lager interniert worden seien und am Ende 75-80 Prozent in Folge des Krieges oder der Gefangenschaft "umgekommen" seien. Im dritten Absatz wird beschrieben, wie sich ab Oktober 1904

⁵²³ Vgl. Grill, Bartholomäus: Aufräumen, aufhängen, niederknallen! In: Die Zeit 33 (2004), S. 57.

⁵²⁴ Vgl. Holschen, Oliver: Namibia. Bitte um Vergebung. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 33 (2004), S. 7.

auch die Nama gegen die deutsche Kolonialmacht erhoben, da sie befürchtet hätten "ein ähnliches Schicksal zu erleiden" wie die Herero. Anders als diese hätten die Nama jedoch einen Guerillakrieg geführt, der erst 1908 von den deutschen Truppen beendet werden konnte. Am Ende sei etwa die Hälfte der Nama im Krieg oder in Gefangenschaft gestorben.

Im vierten Abschnitt (ein Absatz) wird abschließend kurz die weitere Entwicklung vom Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Folge des Ersten Weltkriegs, über die Herrschaft der Südafrikanischen Union, bis hin zur Unabhängigkeit im Jahr 1990 skizziert. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass "die Kriege der deutschen Kolonialtruppen gegen die Herero und Nama" aufgrund der hohen Opferzahlen als Völkermord zu bezeichnen seien. 525

Zusätzlich zum Schulbuchtext befindet sich auf der zweiten Seite zum Thema eine Aussage des "Herero-Häuptling[s] Daniel Kariko [...] über seine Erfahrungen mit deutschen Kolonisten um 1900", in der er beschreibt, wie die lokale Bevölkerung "durch deutsche Händler rundum beraubt und betrogen und das Vieh mit Gewalt genommen [wurde]". Daneben steht ein Auszug aus einem Brief des damaligen Gouverneurs der Kolonie, Theodor Leutwein, an das Kolonialamt, in dem er dafür plädiert, die Herero "politisch tot" zu machen, sich aber von Forderungen nach ihrer vollständigen Vernichtung distanziert. Hinzu kommt ein Foto vom Reiterdenkmal in Windhuk, dessen Inschrift zitiert wird, sowie je ein kleines Foto am Rand, welche den "Nama-Führer" Hendrik Witbooi um 1894 und den "Herero-Führer" Samuel Maharero um 1903 zeigt. 526 Im Unterricht wird auf diese Quellen nicht eingegangen.

Der Umfang der Auseinandersetzung mit den Ereignissen im damaligen 'Deutsch-Südwestafrika' steht, wie bereits erwähnt, in starkem Kontrast zu den Darstellungen in den anderen untersuchten Schulbüchern. Der Herero-Krieg wird zwar, mit Ausnahme von *Forum Geschichte*, in allen Büchern erwähnt, die Behandlungen fallen jedoch zumeist recht oberflächlich aus. Eine vertiefende Analyse wird zugunsten von Fotos fast verhungerter oder gefangener Herero, die nicht weiter kontextualisiert werden, sowie diverser Zitate oft namenloser Personen vernachlässigt. 527

⁵²⁵ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵²⁶ Ebd., S. 65.

⁵²⁷ In Forum Geschichte (2010) wird die deutsche Kolonialgeschichte nicht thematisiert. In Geschichte und Geschehen wird das Thema Widerstand/Aufstände gegen die deutsche Fremdherrschaft in den Kolonien in einem Absatz abgehandelt. Als Ursachen werden die massiven Eingriffe ins Alltagsleben durch die koloniale Fremdherrschaft und eine häufig willkürliche und ungerechte Behandlung genannt. Es wird darauf hingewiesen, dass es Aufstände in vielen Kolonien gegeben hat. Zudem werden ein Aufstand in Ostafrika sowie die Aufstände der Herero und Nama explizit erwähnt und Opferzahlen genannt (2011, S. 54). Darüber hinaus befindet sich in dem Buch ein Foto von Gefangenen Herero in Ketten auf den

Zeit für Geschichte ist zudem das einzige der untersuchten Geschichtsschulbücher, das explizit auf die Nama eingeht und ihren Kampf gegen die deutsche Kolonialmacht schildert. Die Beschreibung des Konflikts und seines Verlaufs, sieht zudem davon ab ein klares Bild von Über- oder Unterlegenheit zu zeichnen. Stattdessen erscheinen die Herero als handlungsmächtig, indem der Überraschungseffekt, die Notwendigkeit einer Verstärkung der deutschen Truppen und die monatelang erfolglosen Versuche "den Aufstand niederzuschlagen"⁵²⁸ betont werden. Gängige Bilder vom hoffnungslosen Widerstand der Kolonisierten werden damit irritiert. Ähnliches gilt, wenn auch in kürzerer Darstellung, für den von den Nama geführten Guerillakrieg gegen die deutschen Kolonialtruppen und der Betonung, dass es einige Jahre gedauert habe, diesen niederzuschlagen. Diese Eindrücke werden durch an der Seite abgebildete Fotos von Hendrik Witbooi, der sich auf ein Gewehr stützt und Samuel Mahareros in Uniform unterstrichen. ⁵²⁹ Beide erscheinen auf den Fotos durch ihre Posen als selbstbewusste Akteure und keinesfalls als "rückständige", "unzivilisierte" »Andere«.

Auftaktseiten zum Kapitel, dass nicht weiter kontextualisiert wird (S. 42). Ähnlich erfolgt die Darstellung in Horizonte 3 (2009, S.55). Ergänzend werden in dem Buch mit der Darstellung des deutschen Generalstabs von 1904 und einer Stellungnahme des Auswärtigen Amtes von 2006 zwei Quellen angeführt. Zudem ist ein Foto gefangener Herero in Ketten abgedruckt. Im Text daneben wird darauf hingewiesen, dass es sich um "Überlebende [...] auf dem Marsch in die Zwangsarbeit" handele und die Niederschlagung des Aufstandes als Völkermord bezeichnet (S.57). In Mosaik werden einige Gründe für den Krieg angeführt sowie Opferzahlen und Gründe für ihren Tod (2010, S.54). Zudem wird die Auseinandersetzung durch Quellen ergänzt. Zu Wort kommen ein "überlebender Herero", der deutsche Generalstab und seine Einschätzung zum Herero-Aufstand sowie ein Auszug der Rede von Heidemarie Wieczorek-Zeul zum "100. Jahrestag des Hereroaufstandes". Darüber hinaus befindet sich auf der Seite ein Foto von "Hereros mit Bewachung" (S.55). Die umfassendste Beschäftigung neben der in Zeit für Geschichte befindet sich mit drei Absätzen in Das waren Zeiten 4. Zunächst werden einige Informationen zu den Ursachen sowie zum Verlauf des Konfliktes genannt. Im zweiten Absatz wird beschrieben, wie der Aufstand zum Krieg wird und seine Niederschlagung beschrieben. Darüber hinaus wird im dritten Absatz auf innenpolitische Folgen des Konflikts eingegangen und auf die Neuwahlen des Reichstags 1907 hingewiesen (2010, S.45). Auf der Folgeseite ist ein Foto, dass Gefangene Herero in Ketten zeigt, sowie ein Ausschnitt aus dem auch im Unterricht behandelten Foto aus dem Sandfeld zurückgekehrter Herero abgebildet. Zudem werden Aussagen eines Herero zu den Ursachen zitiert, wie auch der Befehl von Trothas zur Vernichtung der Herero. Verbunden wird dieser mit einer Diskussion, ob die Ereignisse auf Grundlage des Befehls als Völkermord bezeichnet werden können (S.46).

⁵²⁸ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵²⁹ Ebd., S. 64f.







Abb. 15: Samuel Maharero

Hinsichtlich der Handlungsmacht afrikanischer Akteur*innen fallen in dem Text zudem weitere Aspekte auf. Eine gängige Kritik der Schulbuchforschung lautet, dass »Afrikaner*innen« in aller Regel als passiv und »Europäer*innen« als aktiv konzipiert werden, was u.a. dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie nur selten beim Namen genannt werden. Der Schulbuchtext nimmt auch an diesem Punkt einige Verschiebungen vor. 530 Wurden in der 2006er Ausgabe von Zeit für Geschichte weder Hendrik Witbooi, noch Samuel Maharero genannt, werden sie in der im Unterricht genutzten Ausgabe von 2010 als politische Führer der Nama und Herero eingeführt und politischen Ansichten zur deutschen Kolonialherrschaft thematisiert. 531 ihre Weggefallen ist dafür ein Absatz zu Adolf Lüderitz und dessen Rolle beim 'Erwerb' der Kolonie. Auch ein Zitat auf der zweiten Seite des Fallbeispiels, das in der 2006er Ausgabe noch mit "ein Überlebender Herero" überschrieben war, wird nun dem "Herero-Häuptling" Daniel Kariko zugeschrieben. Ähnliches gilt für das Fallbeispiel Algerien. Wurde 2006 noch ein namenloser Aufständischer zitiert, wird diese Aussage nun dem Algerier Ferhat Abbas zugeordnet. 532

Wesentlich ist, dass lokale Akteur*innen inzwischen als Personen konzipiert werden, "deren Meinung zur politischen Lage des Landes wahrzunehmen" sind und nicht länger ausschließlich ihr Status als Opfer. Allgemein werden afrikanische Akteur*innen in dem Schulbuchtext deutlich häufiger grammatikalisch als aktiv konzipiert. Das Verhältnis von Passiv- und Aktivkonstruktionen hat sich hier im Vergleich zu 2006

163

⁵³⁰ Vgl. u.a. Macgilchrist/Müller 2012; Marmer 2013; Marmer/Sow 2015; Poenicke 2008.

⁵³¹ Vgl. Macgilchrist/Müller 2012, S. 201.

⁵³² Vgl. ebd., S. 202.

⁵³³ Vgl. ebd., S. 203.

umgedreht. In den einzelnen Sätzen finden lokale Personen und Gruppen inzwischen häufiger Erwähnung als Deutsche. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies ausschließlich für den Autorentext zur 'Deutsch-Südwestafrika' und nicht für die Schulbuchtexte zu den anderen Fallbeispielen gilt.⁵³⁴ Ein Umstand, der bis auf das Fallbeispiel Kongo jedoch in allen Fallbeispielen deutlich gemacht wird, ist der Widerstand der lokalen Bevölkerungen gegen die koloniale Fremdherrschaft.⁵³⁵

Darüber hinaus ist im Fall der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia in Zeit für Geschichte ein deutliches Bemühen erkennbar, auf koloniale Sprache und Begrifflichkeiten zu verzichten. Durchgängig gelingt dies jedoch nicht. In den Bildbeschreibungen zu den Fotos von Hendrik Witbooi und Samuel Maharero wie auch im Schulbuchtext, wird darauf geachtet, diese als politische Führer und nicht als »Häuptlinge« zu bezeichnen. Im Text ist jedoch zugleich die Rede davon, dass Samuel Maharero "und andere Häuptlinge [...] bereitwillig Land an deutsche Siedler verkauft" hätten. Auch das Zitat von Daniel Kariko wird mit "Herero-Häuptling" eingeleitet. 536 Ein ähnliches Bemühen auf problematische Begrifflichkeiten zu verzichten ist auch in allen anderen Schulbüchern zu erkennen, ebenso wie das Scheitern, dies vollständig bzw. durchgehend konsequent zu handhaben. Dies kann als ein Mangel an Aufmerksamkeit oder auch einfach als ein Mangel an Bewusstsein für die Problematik gedeutet werden. Die Rede ist u.a. von "Eingeborenen", 537 "Stamm",⁵³⁸ "Stammesführer", 539 "Stammes-Chef", 540 oder "Häuptlingen". 541 Von anderen Begriffen wie "Dritte Welt", 542 "Schutzgebiete" 543 oder "wilden Völkern" 544 findet eine Distanzierung statt, indem sie in Anführungszeichen gesetzt werden.

⁵³⁴ Vgl. ebd., S. 201.

⁵³⁵ Vgl. Zeit für Geschichte 2011, S. 58-65.

⁵³⁶ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵³⁷ Mosaik 2010, S. 44. Zur Problematik des Begriff siehe Ofuatey-Alazard 2011, S.696.

⁵³⁸ Geschichte und Geschehen 2011, S. 54. Zur Problematik des Begriffs und seiner Irritation siehe Sow 2008, S. 293f.

⁵³⁹ Geschichte und Geschehen 2011, S. 47.

⁵⁴⁰ Mosaik 2010, S. 50.

⁵⁴¹ Geschichte und Geschehen 2011, S. 56; Zeit für Geschichte 2011, S. 64f.; Zur Problematik des Begriffs siehe Arndt, Susan: »Häuptling«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S. 687-88.

⁵⁴² Geschichte und Geschehen 2011, S. 53; Zur Problematik des Begriffs siehe Merz, Sibille: »Dritte Welt«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.683.

⁵⁴³ Das waren Zeiten 4 2010, S.42, 44; Horizonte 3 2009, S. 54. Zur Problematik des Begriffs siehe Freese, Anne: »Schutzgebiete«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.696.

Im Unterrichtsgespräch fügt Simon seiner bereits erwähnten Beschreibung der Herero als "Volk im heutigen Namibia" hinzu, dass diese von den Deutschen unterdrückt worden seien, woraufhin sie 1904 einen Aufstand begonnen hätten. In dessen Verlauf seien sie dann "alle in das unfruchtbare Land zurückgedrängt und [...] umgebracht" worden. Im Anschluss fragt Frau Wernert, was sich über den zweiten "Stamm" sagen lasse, ist sich aber nicht ganz sicher, ob sich die Informationen hierzu im Schulbuchtext oder auf dem Arbeitsblatt finden lassen. Olivers Aussage, dass die Nama mehr Krieger gewesen seien (vgl. 4.4.1), wird durch einen Beitrag von Lars ergänzt, der darauf hinweist, dass diese einen Guerilla-Krieg gegen die »Deutschen« geführt hätten. Dies veranlasst Frau Wernert dazu, einige erklärende Ausführungen zu dieser Form der Kriegführung einzubringen. Anschließend wiederholt sie noch mal Olivers Aussage, dass es sich bei den Nama um ein "kriegerisches Volk" gehandelt habe und fügt, unter Verweis auf die im Schulbuchtext wiedergegebene Ansicht Hendrik Witboois zur Kolonialherrschaft hinzu, dass die Einstellung der Nama wesentlich ablehnender gewesen sei:

"Also das ist ja/ für beide Völker werden die Häuptlinge angesprochen. Ähm, man sieht ja auch Abbildungen im=im Buch, von diesen beiden Anführern der Nama und der Herero auf den beiden Seiten und das=das Verhalten ist grundsätzlich erst mal 'nen anderes, ne. Dass die Nama schon den Deutschen sehr viel selbstbewusster und ablehnender gegenüberstehen."

Aufgelehnt gegen die »Deutschen« hätten sich aber zunächst die Herero, die durch die Kolonialherrschaft in eine schwierige Lebenssituation geraten seien, "weil ihnen das Land weggenommen wird, weil sie ihr Leben nicht mehr so leben können, wie sie es leben wollen". Im Anschluss wird kurz über Opferzahlen gesprochen. Festgehalten wird, dass von den Herero "20 Prozent ungefähr" überlebt hätten, während zu den Nama keine Zahlen genannt werden. 545

Deutlich wird erneut, wie Inhalte im Verlauf der Auseinandersetzung fast schon zwangsläufig immer weiter reduziert werden (hier vom Schulbuchtext zu den Inhalten die im Unterrichtsgespräch aufgegriffen werden). Die Ursachen für den Krieg zwischen den Herero und der deutschen Kolonialmacht werden auf die Aussage Frau Wernerts runtergebrochen, dass ihnen das Land weggenommen worden sei und "sie ihr Leben nicht mehr so leben können, wie sie es wollen". Die im Buch geschilderte Angst der Nama, dass ihnen das gleiche Schicksal widerfahren könnte wie den Herero, wird nicht aufgegriffen. Die ausdrückliche Betonung der durch das Buch vorgegebenen

Mosaik, S. 44. Zur Problematik des Begriffs siehe Popal, Mariam: »zivilisiert und wild«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.678.
 Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Charakterisierung der Nama als "kriegerisches Volk" knüpft hingegen an im Alltagsverstand fest verankerte kolonialrassistische Bilder/Imaginationen an und trägt zu deren Reproduktion bei. Zugleich wird auch von Frau Wernert auf die politische Position der Nama hingewiesen und diese als handlungsmächtig und selbstbewusst konzipiert.

Die starke Reduzierung des Schulbuchtextes steht ganz wesentlich mit zwei Aspekten im Zusammenhang, die die Aushandlung beeinflussen: die Bedeutung von längeren Unterrichtsunterbrechungen sowie der Zeitpunkt des Unterrichts. Da drei Wochen kein Geschichtsunterricht stattgefunden hatte, werden beim Versuch einen Anschluss an das Thema herzustellen nur wenige Informationen aus dem Text angesprochen. Den SuS ist der Text, den sie im Vorfeld zur Gruppenarbeit mit den Herero-Fotos lesen sollten, zu diesem Zeitpunkt kaum noch präsent. Dass dies auch für Frau Wernert gilt, zeigt ihre Unsicherheit darüber, ob sich die Informationen über die Nama im Schulbuchtext oder auf dem Arbeitsblatt für die Hausaufgabe befinden. Eine vertiefende Besprechung des Schulbuchtextes rückt dann im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zunehmend zugunsten der Fragen in den Hintergrund, warum der Aufstand in der Schule behandelt, warum sich die »Deutschen« so gegenüber der lokalen Bevölkerung verhalten haben und ob sowas heute noch passieren könnte (vgl. 4.5.1).

Im Zusammenspiel mit der längeren Unterrichtsunterbrechung trägt zudem der Zeitpunkt des Unterrichts dazu bei, dass das Gespräch insgesamt zäh abläuft und mehrmals durch längere Phasen des Schweigens gekennzeichnet ist. Mit dem Beginn des neuen Schuljahres wurde der Geschichtsunterricht vom zweiten Block am Mittwoch in den ersten Block am Montag gelegt. Frau Wernert kommentiert die Stundenplanänderung ganz zu Beginn des Unterrichts mit der Aussage, dass sie sich nicht sicher sei, ob sie sich "über diesen Montagstermin, erste, zweite Stunde freuen soll oder nicht". 547 Es erscheint so, also ob sie nicht besonders begeistert von dieser Änderung ist. Erschwerend kommt in der konkreten Unterrichtssituation hinzu, dass es sich um den ersten Unterricht nach den kurzen Zeugnisferien handelt und die Notengebung Anspannung in Bezug auf und die damit einhergehende Anstrengungsbereitschaft bei den SuS erst einmal abgefallen ist. Als Frau Wernert als

-

⁵⁴⁶ Bereits der Psychologe Hermann Ebbinghaus (Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig 1885) hat einen Zusammenhang zwischen der Zeit die vergeht, nachdem etwas gelernt wurde und dem Vergessen des Gelernten hergestellt und daraus die sogenannte Vergessenskurve abgeleitet. Auch wenn seine konkrete Versuchsanordnung im Laufe der Zeit kritisch betrachtet wurde, scheint das beschriebene Verhältnis recht unstrittig (vgl. Galliker, Mark/Klein, Margot/Rykart, Sibylle: Meilensteine der Psychologie. Die Geschichte der Psychologie nach Personen, Welk und Wirkung. Stuttgart 2007).

⁵⁴⁷ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Einstieg darum bittet, dass jemand aus der Klasse noch mal zusammenfassen möge, was der Herero-Aufstand war, erntet sie ein ausdauerndes Schweigen. Auch durch ihren Einwurf, dass gerade ein neues Halbjahr die Chance biete, mit guten Vorsätzen eine gute mündliche Note anzustreben, lassen sich die SuS nicht wirklich aus der Reserve locken. Diese Beobachtungen decken sich mit zahlreichen Studien, die den Zusammenhang von Unterrichtsbeginn und Leistungsfähigkeit in den Blick nehmen und zum Schluss kommen, dass der frühe Unterrichtsbeginn weder für die Leistung, noch für das persönliche Wohlbefinden der SuS förderlich ist. 548

Das Unterrichtsgespräch wird von Frau Wernert in der Folge auf einer etwas abstrakteren Ebene fortgeführt. Sie fragt die SuS, warum der Herero-Aufstand "eigentlich immer" behandelt werde, "wenn man über das Thema Imperialismus und Kolonien spricht" und was "das Wichtige an diesem Herero-Aufstand [ist], das man da auch wirklich in der Schule drüber spricht". Simon spekuliert, dass es zeige, dass "die Unterworfenen nicht wirklich Lust haben sich unterwerfen zu lassen" und es "ein Zeichen praktisch ist, dass man sich wehren soll". Frau Wernert stimmt dem zu und ergänzt, dass sie später noch eine Karte zeigen werde, die verdeutliche, "dass es in vielen Kolonien in Afrika Aufstände gegeben hat". Die Erhebung der Herero beschreibt sie als eine Art Initialzündung und Zeichen, "dass man sich wehren kann oder es wenigstens versuchen sollte. Können kann man ja kaum sagen, bei den Herero". David nennt als weiteren Aspekt Ungerechtigkeit und verweist darauf, dass die »Deutschen« im Unrecht seien, weil Versklavung "einfach unter der Menschenwürde [ist]". Moritz meint, dass es auch die "Machtlosigkeit" der Kolonisierten zeige, die "alle getötet" würden, "wenn die sich wehren wollen" und Samuel äußert abschließend die Ansicht, dass damit gezeigt werde, "dass sie vermutlich den Tod vorziehen". 549

Der Teilabschnitt des Unterrichtsgesprächs zeigt auf, dass den lokalen Akteur*innen durch Simons Aussagen durchaus Handlungsmacht zugeschrieben wird. Diese wird dann von Frau Wernert zunächst unterstrichen. Ihr Zusatz, dass man "Können" bei den Herero "ja kaum sagen" könne, steht dann jedoch in einem krassen Gegensatz zur Konzeption von Handlungsmacht. Stattdessen spiegelt die Aussage die ebenfalls tief im kulturellen Alltagsverstand verankerte Konzeption der Kolonisierten als passive Opfer

-

⁵⁴⁸ Vgl. z.B. Kohlmaier, Matthias: Unterrichtsbeginn 8 Uhr. "Das ist eine biologische Diskriminierung". Interview mit Till Roenneberg. In: www.sueddeutsche.de (16.06.2015). www.sueddeutsche.de/bildung/unterrichtsbeginn-um-uhr-das-ist-eine-biologische-diskriminierung-1.2518346-2 (Zugriff: 29.08.2018); vgl. auch Roenneberg, Till: Wie wir ticken. Die Bedeutung der inneren Uhr für unser Leben. Köln 2010.

⁵⁴⁹ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

europäischer Expansionspolitik wider, deren Handeln und Widerstand aussichtslos gewesen sei, und rückt sie auf ihre angestammte Position zurück. In den noch folgenden drei Antworten findet sich das Motiv der Handlungsmächtigkeit dann nicht mehr wieder. Wobei sich bei Samuels Aussage sicher darüber streiten ließe, ob der Tod als aktive Handlungsoption verstanden werden kann.

Es zeigt sich erneut, dass es diskursive Verschiebungen im Verlauf der Auseinandersetzung mit anderen Materialien, Medien und Themen im Unterricht schwer haben sich durchzusetzen. In diesem Teil des Unterrichtsgesprächs ist es eine kleine, unbedachte sprachliche Äußerung Frau Wernerts, die die dominante gesellschaftliche Sichtweise auf den Widerstand der Kolonisierten widerspiegelt und ihre im Schulbuchtext und der Aussage Simons angedeutete Handlungsmacht zurückschiebt. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch noch einmal auf die beiden Reklamebilder, die widerständige Szenen und die Menschen in den Kolonien als handlungsmächtig zeigen, im Verlauf des Unterrichtsgesprächs jedoch in den kolonialen Diskurs eingebettet werden.

In Bezug auf die Thematisierung von Widerstand fällt zudem auf, dass Frau Wernert zwar die Karte zu Aufständen in den Kolonien ankündigt, dann jedoch im weiteren Verlauf, wie die Karte zum vorkolonialen »Afrika« im Schulbuch, spontan gestrichen wird. 550 Dass es sich bei dem kriegerischen Konflikt zwischen der deutschen Besatzungsmacht und den Herero und Nama nicht um singuläre Ereignisse gehandelt hat, wird so zwar kurz erwähnt, aber nicht weiter vertieft. Vielmehr wird dadurch, dass Frau Wernert die Ereignisse in der Kolonie im Vorfeld der Gruppenarbeit zu den Fotos "als ein sehr extrem negatives Beispiel der deutschen Kolonialgeschichte" beschreibt, suggeriert, dass dieser zumindest eine Ausnahme hinsichtlich der Qualität darstellte und es in anderen Kolonien keine so extremen Aufstände gegeben habe. 551 Dabei handelt es sich um ein Bild, dass auch für den gesellschaftlichen Diskurs über den deutschen Kolonialismus bestimmend ist, in dem die Ereignisse im damaligen "Deutsch-Südwestafrika" wesentlich präsenter und eher Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung sind, als bspw. der Maji-Maji-Krieg im ehemaligen ,Deutsch-Ostafrika' in den Jahren 1905 bis 1907. Laut Andreas Eckert ging dieser mit einer Taktik der "verbrannten Erde" einher und habe je nach Schätzung zwischen sechzig- und zweihunderttausend Menschen das Leben gekostet. 552

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

⁵⁵² Vgl. Eckert 2008, S. 38. Zum Maji-Maji-Aufstand siehe auch: Becker, Felicitas/Beez, Jigal: Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika 1905-1907, Berlin 2005.

Die Reduzierungen, Selektierungen und Verkürzungen der Thematik auf Basisinformationen im Verlauf des Unterrichtsgesprächs spiegeln sich auch in den Interviews mit den SuS wider, wie bereits im Zusammenhang mit den Herero-Fotos exemplarisch an einem Interviewausschnitt mit Maxime und Toska aufgezeigt wurde. Eingeprägt hat sich ihnen vor allem ein Bild von der deutschen Kolonialherrschaft als grausam, verbrecherisch und ungerecht. So beschreiben sie den Konflikt mit den Herero als eine Folge der Unterdrückung durch die deutsche Kolonialmacht, die dazu geführt habe, dass sie schließlich einen Aufstand begonnen hätten. Infolgedessen seien die Herero dann in die Wüste getrieben worden, wo viele von ihnen gestorben seien. Neben diesen Basisinformationen haben sich den SuS vor allem die Herero-Fotos eingeprägt. 553

Vergegenwärtigt man sich die Aussage Frau Wernerts (vgl. 4.4.1), dass es ihr wesentliches Unterrichtziel sei, den SuS einen Eindruck vermitteln zu wollen, was in früheren Zeiten passiert ist, wofür sie auch inhaltliche Reduzierungen und Verkürzungen bewusst in Kauf nehme, entspricht das Ergebnis des Unterrichts ihren Vorgaben. Ein Abrufen von Basisinformationen ist vermutlich das, was der Bedingungen Geschichtsunterricht unter den gegebenen leisten kann. berücksichtigen sind dabei nicht nur die Strukturen und Rahmenbedingungen. Entscheidend sind vielmehr der gesellschaftliche Diskurs in Bezug auf die deutsche Kolonialvergangenheit und außereuropäische Geschichte, sowie ganz grundsätzlicher die eurozentrische sowie die nationalistische Art Perspektive, die der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen zugrunde liegen. Sie finden Widerhall in den curricularen Vorgaben und ihrer Übersetzung in Schulbuchinhalte und verhindern eine differenziertere Wissensbildung, die über eine Betrachtung und Überhöhung des »Eigenen« hinausgeht.

4.5 Gegenwartsbezüge und Erinnerungskonkurrenz

Im letzten Unterkapitel standen die Thematisierung der (vor)kolonialen Geschichte afrikanischer Akteur*innen und Gesellschaften sowie der deutschen Kolonialherrschaft im damaligen 'Deutsch-Südwestafrika' im Zentrum der Analyse. Im Folgenden wird diskutiert, auf welche Arten und Weisen im weiteren Verlauf des Unterrichts Gegenwartsbezüge hergestellt werden. Dabei geht es zunächst um die im Unterricht

Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014; Moritz und Simon. Interview am 10.03.2014; Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014; Fabian und Milo. Interview am 17.03.2014; Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

diskutierte Frage, ob so etwas wie die deutschen Verbrechen an den Herero und Nama heute noch möglich wäre (vgl. 4.5.1). Zudem wird die unterrichtliche Diskussion zur Frage nach Entschädigungen für die begangenen Verbrechen untersucht (vgl. 4.5.2). Grundlage hierfür ist das Arbeitsblatt "Jeder Herero wird erschossen – Gedenken an den Herero-Aufstand", das die SuS als Hausaufgabe aufhatten. 554

4.5.1 Warum wir hier und heute in einer besseren Welt leben

Im Anschluss an die Frage, warum der "Herero-Aufstand" im Unterricht thematisiert wird, wendet sich das Unterrichtsgespräch der Frage zu, ob so etwas heute noch immer passieren könnte. David beginnt, indem er die Ansicht äußert, dass dies unwahrscheinlich sei, "weil es Sklaven nur noch in wirklich kleinen Maßen [gibt]". Frau Wernert nimmt dies zum Anlass darauf hinzuweisen, dass es bei der Frage um das Verhalten der Kolonialmacht gehen solle und sich die Herero "ja dann nur gewehrt" hätten. Simon äußert anschließend ebenfalls die Ansicht, dass dies "eher nicht denkbar ist" und argumentiert mit dem Beispiel Afghanistan, an dem man gesehen habe, das "gleich andere Länder, so Deutschland, Amerika und so, versuchen [...] dieses Land wieder zu befreien und [...] da Truppen hin[schicken]". Daraufhin greift Frau Wernert erneut in das Gespräch ein. Sie betont, dass es in »Afrika« ja auch heute "durchaus keinen Frieden gibt" und bittet die SuS zu überlegen, was die heutigen Kriege in »Afrika« vom "Herero-Aufstand" unterscheide. David nennt daraufhin Syrien, wo es einen "Völkeraufstand [...] gegen den eigenen Herrn" gäbe und Frau Wernert hält fest, dass es sich bei den heutigen Kriegen in »Afrika« vor allem um solche innerhalb von Staaten und nicht zwischen Staaten handele. Anschließend wiederholt sie nochmals ihre Frage, ob sowas heute noch möglich sei und was die Folgen wären. Nach einem erneuten längeren Schweigen bittet sie die SuS mal einen Schritt zurückzugehen und darüber nachzudenken, warum "sich die Deutschen so gegenüber den Herero und Nama" verhalten hätten. 555

Die SuS nennen daraufhin eine Reihe möglicher Motive. Jone vermutet, dass die Herero sich wie gewünscht verhalten sollten, woraufhin Frau Wernert entgegnet: "Aber das ist ja nun kein Grund, 60.000 Menschen umzubringen, oder?" Im Anschluss betont Julianna, dass die »Deutschen« das Land für sich haben wollten, und Pauline ergänzt: "Die wollten, glaube ich, dass da nur noch Weiße sind." Frau Wernert erwidert jedoch, dass dafür nicht genug Deutsche dort angesiedelt worden seien. In der Folge spekuliert

⁵⁵⁴ Bildl 2010, S. 19f.

⁵⁵⁵ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Jasper, dass die »Deutschen« ihre Macht unterstreichen wollten; Lukas, dass sie sich die Bodenschätze sichern wollten, und Samuel, dass der Aufstand nicht zu einem Vorbild für andere Kolonien werden sollte. Nachdem Frau Wernert anmerkt, dass die Antworten zwar durchaus alle richtig seien, aber noch ein Aspekt fehle, den sie auch im Zusammenhang mit den Motiven der Kolonialmächte angesprochen hätten, antwortet Samuel: "Weil es ein niederes Volk war." Frau Wernert unterstreicht diese Aussage und führt aus:

"Ja, ne! Also die waren einfach nichts wert in=in den Augen vieler (-) Deutscher und vieler Europäer. Und deswegen hat man da auch sehr bedenkenlos eben äh sie einfach in so 'n Wüstengebiet geschickt und hat da seelenruhig zugeguckt, wie sie ums Leben gekommen sind. So wie man das mit Tieren vielleicht auch gemacht hätte unter irgendwelchen Umständen. Also ZWEI wichtige Punkte, dass es um die Macht geht, die man präsentieren will, und eben darum, dass man die Leute eben gar nicht als Menschen wirklich ansieht."

Der Bezug auf »Rassevorstellungen« und eine damit einhergehende Entmenschlichung, auch im Kontext mit dem Vernichtungskrieg gegen die Herero und Nama verdeutlicht die Klammer, die diese für die Auseinandersetzung mit Imperialismus und europäischem Kolonialismus und insbesondere den Arbeitsphasen bilden, in denen auch afrikanische Akteur*innen und Gesellschaften behandelt werden. Zu Beginn der Unterrichtseinheit dient die Arbeit an den Reklamebildern und der Lehrendenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen dazu, diese Vorstellungen herauszuarbeiten und anschlussfähig zu machen, an das zuvor behandelte Zitat Cecil Rhodes vom Arbeitsblatt "Warum wir Kolonien brauchen" sowie an die aufgezeigte Verbindung zur nationalsozialistischen Rassenideologie. Zum Ende der Unterrichtseinheit werden diese Vorstellungen nun noch einmal aufgegriffen, um auf ihrer Grundlage das Vorgehen der deutschen Kolonialtruppen erklärbar zu machen.

Der Fokus auf »Rassevorstellungen« führt erneut dazu, dass die von den SuS eingebrachten Aspekte, die das Potential haben die Diskussion zu erweitern und zu differenzieren, unberücksichtigt bleiben. Dies gilt für Jones Eingabe zur Etablierung und Durchsetzung kolonialer Herrschaft, Lukas Hinweis auf Bodenschätze, Juliannas und Paulines Aussagen zur Bedeutung von Kolonien als Siedlungsgebiete sowie Samuels Anmerkung zu politischen Motiven, wie der Angst vor weiteren Aufständen. Letztere Antwort weist indirekt zudem auf einen weiteren Aspekt hin, der während der gesamten Unterrichtseinheit nicht angesprochen wird: die innenpolitischen Konflikte über die Kolonialpolitik. 556 Stattdessen beschränken sich die Gründe, die für das

⁵⁵⁶ Kolonialismuskritische Stimmen werden auch in den Schulbüchern nur am Rande thematisiert. In *Forum Geschichte* (2010, S. 44), *Geschichte und Geschehen* (2011, S.55) und *Mosaik* (2010, S.51) findet sich jeweils ein Auszug aus einer Reichtagsrede von August Bebel, in der er die deutsche Kolonialpolitik kritisiert. *In Geschichte und Geschehen* (S. 55) wird zudem ein Zitat des späteren französischen

Vorgehen der Deutschen festgehalten werden, auf einen diffusen Begriff von Macht, "die man präsentieren will", sowie die durch »Rassevorstellungen« bedingte Entmenschlichung der Herero. Das Handeln der Deutschen wird auf das gewaltvolle Vorgehen reduziert und durch die zugrundeliegenden Vorstellungen von der "Wertlosigkeit" der lokalen Bevölkerung erklärt. »Rassevorstellungen« werden somit erneut, wie bereits im Zusammenhang mit dem europäischen Kolonialismus im Allgemeinen, zu einem Motiv. Diese Vermischung von Motiven Rechtfertigungsversuchen verschleiert jedoch, dass solche diskursiven Strategien der Entmenschlichung und Hierarchisierung von Menschengruppen immer das Ergebnis von politischen Prozessen der Instrumentalisierung und Manipulierung sind, hinter denen sich klare politische und wirtschaftliche Interessen verbergen.

Widerstand erscheint zudem eher als Folge einer ,falschen' Kolonialpolitik, statt als alltägliche Infragestellung und Ablehnung von Fremdherrschaft, die wiederum erklären könnte, warum es den imperialistischen Mächten nicht immer gelang, ihren Herrschaftsanspruch vollständig oder flächendeckend durchzusetzen. 557 Dass der Widerstand der Kolonisierten keinesfalls auf einzelne Aufstände und Kriege beschränkt war, sondern vor allem auch in alltäglichem widerständigem Verhalten zum Ausdruck kam, wird in den Schulbüchern und infolgedessen auch im Unterricht nicht thematisiert. Dabei war diese Form des Widerstandes für den gesamten Zeitraum der Fremdherrschaft kennzeichnend, indem "in vielen Dingen des täglichen Lebens die Aktionen der Kolonialmächte erschwert, boykottiert oder ins Gegenteil verkehrt wurden", wie Leonhard Harding es schildert. 558 Ebenso wenig wird auf Kooperationen zwischen den europäischen Kolonialmächten und Teilen der lokalen Bevölkerung hingewiesen. 559

Ministerpräsidenten Georges Clemenceau aus dem Jahr 1885 angeführt, in dem er von einem "Missbrauch der Macht" im Zusammenhang mit der Kolonialpolitik spricht.

Die innenpolitische Kritik an der Kolonialpolitik im Kaiserreich war zumeist nicht grundsätzlicher Art auf die koloniale Bestrebungen an sich bezogen, sondern vor allem auf die Herrschaftspraktiken in den Kolonien und den Umgang mit der lokalen Bevölkerung oder auch die mit der kolonialen Machtausübung verbundenen Kosten. Das Vorgehen gegen die Herero und Nama führte vor diesem Hintergrund zu massiven innenpolitischen Spannungen, die letztlich zur Neuwahl des Reichstags im Jahr 1907 führten, den sogenannten "Hottentotten-Wahlen". In den Schulbüchern werden die Reichtagswahlen von 1907 lediglich in Das waren Zeiten 4 (2010, S.45) kurz erwähnt (vgl. u.a. Becker, Frank: Die Hottentotten-Wahlen (1907). In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main 2013, S. 177-189; Melber, Henning: "... das die Kultur der Neger gehoben werde!" - Kolonialdebatten im deutschen Reichstag. In: van der Heyden, Ulrich & Zeller, Joachim (Hg.): Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin 2002, S. 67-72; Sobich, Frank Oliver: "Schwarze Bestien, rote Gefahr": Rassismus und Antisozialismus im deutschen Kaiserreich. Frankfurt am Main 2006.

⁵⁵⁷ Vgl. Grindel 2009, S. 7; Harding 2013, S. 76-95.

⁵⁵⁸ Harding 2013, S. 80.

⁵⁵⁹ Vgl. zur Zusammenarbeit von Akteur*innen der lokalen Bevölkerungen mit den deutschen Besatzern in den heutigen Ländern Tansania, Burundi und Ruanda u.a. Michels, Stefanie: Der Askari. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am

Eine Ausnahme stellt die im Schulbuchtext geschilderte Zusammen-arbeit Samuel Mahareros mit den Deutschen dar. Dabei wird jedoch, ein fragwürdiges Bild der politischen Repräsentant*innen der Herero als unfähig und korrupt gezeichnet, dass äußerst anschlussfähig ist an gegenwärtig dominante Vorstellungen von Politiker*innen afrikanischer Staaten. 560

Im Anschluss an die Betonung der Entmenschlichung der Herero ("so wie man das mit Tieren vielleicht auch gemacht hätte"), die dem Vorgehen der Deutschen zu Grunde gelegt wird, fragt Frau Wernert noch einmal, ob so etwas heute noch denkbar sei und ergänzt: "Was wären die Folgen, wenn sich so jemand verhalten würde?" David antwortet abermals, dass das unwahrscheinlich sei und wenn doch ein Krieg damit einhergehen würde. Lukas betont: "Ich denke, da würden sich viele Länder verbünden und gegen die gemeinsam vorgehen" und Simon bringt erneut Afghanistan ins Spiel und nennt "diesen Drohnen-Skandal von Amerika". Da die Antworten scheinbar erneut nicht in die von Frau Wernert gewünschte Richtung gehen, greift sie abermals lenkend in das Gespräch ein. Sie betont, dass man zum einen natürlich sagen müsse, "dass Afrika heute auch eine eigene Stimme hat sozusagen, dass sich die Staaten das auch nicht mehr gefallen lassen würden". Zum anderen gäbe es heute Organisationen, die extra gegründet worden seien, "um solche Dinge eben auch zu verhindern oder zumindest Protest einzulegen." Auf die Frage, welche Organisationen den SuS da einfallen, nennt Julianna als erstes Amnesty International. Dies ist insofern spannend, da der Klassenlehrer Herr Schrader häufiger ein T-Shirt von Amnesty trägt und Julianna vermutlich auch aus diesem Grund diese Organisation als erstes einfällt. Anschließend nennt Samuel, die UNO. Die Frage abschließend führt Frau Wernert daraufhin aus:

> "UNO zum Beispiel auch. Also es gibt ja inzwischen Organisationen, wo eben auch bewusst alle Staaten äh vertreten sind. [...] Das ist eben eine Dachorganisation, die versucht ähm über Empfehlungen, sie kann ja keine Gesetze (-) erlassen, die UNO, das sind also immer nur irgendwelche Vereinbarungen oder Empfehlungen, solche Konflikte eben dann auch (-) ja positiv zu beeinflussen. Also es wäre zumindest schwerer heute, einen anderen Staat so zu behandeln."⁵⁶¹

Die Frage, ob so etwas wie die deutschen Kolonialverbrechen an den Herero und Nama heute noch passieren könne, stellt meines Erachtens einen Vorgriff auf die Behandlung der Weltordnung nach 1945 dar. Diese wird am Ende der 10. Klasse, im Anschluss an die Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus, kurz diskutiert, wobei vor allem auf die

Main 2013, S. 294-310; Morlang, Thomas: Askari und Fitafita. "Farbige" Söldner in den deutschen Kolonien. Berlin 2008.

⁵⁶⁰ Zeit für Geschichte 2011, S. 64.

⁵⁶¹ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Gründung der UNO eingegangen wird. 562 Die Diskussion spiegelt eine Vorstellung wider die besagt, dass wir hier und heute in einer besseren Welt leben, in der internationale Organisationen wie die UNO Frieden, staatliche Souveränität und Menschenrechte garantieren sollen. Diese Vorstellung birgt jedoch die Gefahr, die Gegenwart mit Blick auf die Vergangenheit zu verklären und gegenwärtige Probleme und Aspekte auszublenden. Sie bedingt zudem zwei wesentliche Dethematisierungen: Erstens werden mit der Überwindung des Kolonialismus auch die durch ihn etablierten Machtverhältnisse implizit als überwunden konzipiert und deren postkoloniale Kontinuität und Realität verleugnet. Dies gilt insbesondere, da durch den Fokus auf Gewalt und »Rasse«, die Etablierung unfairer globaler Wirtschaftsbeziehungen im Rahmen des Kolonialismus und damit die Rolle, die die Kolonien bei der wirtschaftlichen Entwicklung »Europas« gespielt haben, ausgeblendet werden. Im Unterricht geschieht dies, indem diese Aspekte nicht erwähnt bzw. die Aussagen der SuS, die diese andeuten, wiederholt nicht aufgegriffen und stattdessen wirtschaftliche Motive, zumindest für die Phase des Imperialismus, marginalisiert werden. Dies gilt bis auf wenige Ausnahmen auch für die Aufbereitung des Themas in den Schulbüchern. 563 Im Kerncurriculum wird durch die Auswahl der Themen eine von äußeren Entwicklungen unabhängige europäische Entwicklung suggeriert globalgeschichtliche Verflechtungen systematisch verschwiegen.

Zweitens wird erneut auch die Relevanz und Aktualität von Rassismus für die gesellschaftliche Realität dethematisiert. Im Verlauf der beschriebenen Sequenz des Unterrichtsgesprächs werden die Verbrechen der deutschen Kolonialtruppen mit der Vorstellung der "Wertlosigkeit" der lokalen Bevölkerung verbunden. Anschließend wird das Bild von einer im Gegensatz zur kolonialen Vergangenheit besseren Gegenwart gezeichnet, wodurch implizit suggeriert wird, dass solche rassistischen Vorstellungen heute keine gesellschaftliche Bedeutung mehr hätten.

Die Vorstellung einer besseren Gegenwart wird auch in dem bereits ausschnittweise zitierten Interview mit Carlotta, Leonie und Samira von den Schülerinnen im Zusammenhang mit meiner Frage, was solche Bilder wie die von den Herero oder den

-

⁵⁶² Unterrichtstranskript vom 12.06.2015.

In einigen Schulbüchern werden die Folgen der kolonialen Fremdherrschaft umfangreich angesprochen und auch teilweise auf ihr Fortwirken in der Gegenwart explizit hingewiesen. In *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 42) wird bspw. im Zusammenhang mit Düngemitteln die Schaffung von Abhängigkeiten auf dem Weltmarkt betont. Eine systematische Auseinandersetzung mit den postkolonialen Folgen der durch den europäischen Kolonialismus etablierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse findet sich jedoch in den Büchern nicht, da in den Texten lediglich einige Folgen benannt, diese aber nicht weiter vertieft und kontextualisiert werden.

Völkerschauen bei ihnen auslösen, zum Ausdruck gebracht (vgl. 3.1). Der folgende Auszug aus dem Interview veranschaulicht dies.⁵⁶⁴

Leonie:	Nein, das man so=so menschen(-)verachtend sein kann, dass man das anderen Menschen antut, obwohl die genauso sind wie du. Nur halt 'nen anderen Lebensstil	
	hatten und du kann=kanntest sie vorher nicht, also das du ohne sie irgendwie	
	kennenzulernen einfach/	
Sira:	Ich glaube die hatten da aber in der Zeit alle so die Meinung.	
Leonie:	Ja, die waren einfach alle blöd. (-) Kann man einfach nicht anders sagen.	
Sira:	[Ich weiß nicht. Ich glaube es kommt	
	irgendwie auch auf die Zeit an. Also wir sind ja jetzt alle irgendwie []	
Carlotta:	[(sehr leise) Aber es gibt doch immer noch genug Krieg, oder?	
Sira:	weiter oder ich hab (-) das Gefühl, das wir so über alles informiert sind so und früher	
	hatten die ja auch nur von ihrem Land so	
Leonie:	[Ja gut, aber (-)	
Sira:	die Meinung.	
Leonie:	Stimmt da wurde denen einfach 'nen Gedanke eingepflanzt von=von dem Obersten, was auch immer Kaiser, König. Da wurde einfach gesagt, so das ist richtig, glaubt daran und dann mussten die das machen.	

Der Ausschnitt ist von einem klaren Fortschrittsdenken geprägt, indem ein Bild von einer menschenverachtenden Vergangenheit gezeichnet wird das an die Vorstellung einer gewaltvollen Vergangenheit im Gegensatz zu einer friedlicheren Gegenwart anknüpft. Die Schülerinnen ziehen eine klare Grenze zwischen dem Verhalten der Menschen in der Vergangenheit und dem, wie es ihrer Meinung nach in der Gegenwart üblich sei. Dabei kommt es zu einem Zwiegespräch zwischen ihnen. Dieses beginnt mit Leonies Schilderung ihres Unverständnisses darüber, wie die Menschen andere damals so behandeln konnten, "obwohl die genauso sind, wie du", woraufhin Sira darauf hinweist, dass man das auch aus der Zeit heraus betrachten müsse. Auch Leonies anschließende Aussage, dass die "einfach alle blöd" waren, wird von Sira in gewisser Weise relativiert, indem sie ihren Hinweis wiederholt. Zudem zeichnet sie ein Bild von einer Gegenwart, in der die Menschen "irgendwie weiter" und auch besser informiert seien, als in der Vergangenheit, in der sie "nur von ihrem Land so" die Meinung hatten. Leonie stimmt ihr hier zu und unterstreicht dies, indem sie betont, dass denen einfach "Gedanken eingepflanzt" worden wären.

Während Leonie und Sira darüber diskutierten, warum die Menschen damals so gehandelt haben und Letztere den historischen Kontext betont, wird Carlottas schüchtern geäußerte Frage, ob es heute nicht "immer noch genug Krieg" gäbe, die das Potential hätte, die Vorstellung einer besseren Gegenwart zu relativieren und zu irritieren, von den beiden anderen überhört. Auch in diesem Fall kann sich der Irritationsmoment, gegen gängige Vorstellungen von einer besseren Gegenwart in Abgrenzung zur Vergangenheit, nicht behaupten. Letztlich bleibt so eine einseitige

⁵⁶⁴ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

Betonung einer positiven, fortschrittlichen Entwicklung der Weltordnung haften, wie sie auch im Unterricht herausgearbeitet wird. Carlottas Frage verweist jedoch darauf, dass das Bild einer positiven Gegenwart in einer gewissen Ambivalenz zur globalen Realität steht, der die SuS jeden Tag in den Medien begegnen.

Neben der Konzeption einer besseren Gegenwart, in der die Folgen des Kolonialismus überwunden scheinen, lassen sich in diesem Abschnitt des Unterrichtsgesprächs einige unauffälligere Äußerungen identifizieren, die eine implizit vom Echo des kolonialen Diskurses geprägte Vorstellung von der Gegenwart afrikanischer Gesellschaften transportieren. Zu nennen sind hier insbesondere Frau Wernerts Aussage, dass es in »Afrika« auch heute "durchaus keinen Frieden gibt", sowie die daran angeschlossenen Frage an die SuS, was die heutigen Kriege in »Afrika« vom Herero-Aufstand unterscheide. Eindeutig wird hier das Bild vom Kontinent der Kriege bedient, das in der medialen Berichterstattung und im Alltagsverstand häufig noch durch Katastrophen und Krankheiten, zu den drei großen "Ks", ergänzt wird. 565 Die Folgen des Kolonialismus, etwa in Form willkürlicher Grenzziehungen oder der Zerstörung politischer Strukturen, für die Gesellschaften des afrikanischen Kontinents werden hingegen ausgeblendet.

Neben der Betonung »Afrikas« als Kontinent, der durch die Abwesenheit von Frieden gekennzeichnet ist, wird den afrikanischen Gesellschaften durch die Aussage Frau Wernerts, "dass Afrika heute auch eine eigene Stimme hat" Handlungsmacht in der Gegenwart zugeschrieben. Zugleich wird jedoch durch die Ergänzung, dass "sich die Staaten das auch nicht mehr gefallen lassen würden" suggeriert, dass sich afrikanische Gesellschaften der kolonialen Fremdherrschaft passiv ergeben hätten oder nicht in der Lage gewesen wären sich zu wehren. Der permanente Widerstand der lokalen Bevölkerungen wird hingegen ausgeblendet. Auch hierin wird die Ambivalenz zwischen dem Ansatz, afrikanische Akteur*innen und Gesellschaften als selbstbewusst und handlungsmächtig zu konzipieren und einem vernehmbaren Echo des kolonialen Diskurses deutlich. Zudem wird »Afrika« als homogener Raum konzipiert, in dem die Unterscheidung zwischen Regionen obsolet erscheint und der "durch die konstante Wiederholung althergebrachter Stereotype zu einem begreifbaren und gleichzeitig dominierbaren Phänomen zusammenschrumpft". ⁵⁶⁶

_

⁵⁶⁵ Bendix, Daniel/Nduka-Agwu, Adibeli: Die weiße Darstellung "Afrikas". Wie ein Kontinent genormt, verformt und verdunkelt wird. In Analyse & Kritik 520 (2007), S. 9; Mükke, Lutz: "Journalisten der Finsternis". Akteure, Strukturen und Potenziale deutscher Afrika-Berichterstattung. Köln 2009.

⁵⁶⁶ Bendix, Daniel: Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim 2015, S. 26-38. Vgl. auch: Mudimbe,

Wie stark sich historische mit gegenwärtigen Bildern von »Afrika« vermischen, lässt sich anhand weiterer Aussagen von Carlotta, Leonie und Sira aufzeigen. Darauf angesprochen, was sie aus heutiger Perspektive mit dem afrikanischen Kontinent verbinden, nennen die Schülerinnen zunächst einige Schlagwörter (Urwald, Tiere, Sonne, Wüste, Armut), die sich auch in anderen Interviews finden lassen. 567 Im weiteren Verlauf betont Sira: "Ich glaube irgendwie ist es da schwierig so Zivilisation hinzubringen", obwohl das "so Organisationen, z.B. Plan International" versuchen würden. Leonie fügt dem hinzu, sie habe "bei Galileo sowas gesehen und da waren halt auch so Dörfer, wirklich noch so Stroh oder so -häuser. [...] Und dann, also das die daran festhalten, dass sie ihre Kultur auch noch behalten wollen". 568

An den Aussagen zeigt sich, wie koloniale Vorstellungen auf die Gegenwart des afrikanischen Kontinents übertragen werden und der koloniale Diskurs durch den Entwicklungsdiskurs der Gegenwart ersetzt wird. Zugleich wird deutlich, dass dieses Bild in medialen Darstellungen und auch von Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit bedient wird. »Afrika« wird so zu einem Raum, der nur schwer zu entwickeln ist, da die Menschen dort an ihrer Lebensweise (Strohhäuser) und Kultur festhalten würden. Die Schülerinnen reproduzieren ein Bild von »Afrika« als ,ursprünglich', ,rückständig' und ,vormodern', das sie, ebenso wie alle Gesellschaftsmitglieder, von klein auf in der Familie, dem Kindergarten, der Schule in der Auseinandersetzung mit Kinderbücher, Comics, Hörspielen, Filmen, Werbung, Liedern, medialer und alltäglicher Kommunikation etc. erlernt haben. ⁵⁶⁹ Zugleich zeigt sich in ihren Aussagen, wie das koloniale Narrativ von der europäischen »Zivilisierungsmission« im gegenwärtigen Entwicklungsdiskurs weiterlebt, und dazu dient, das weiterhin bestehende Spannungsverhältnis zwischen der Vorstellung, dass alle Menschen gleich und mit gleichen Rechten ausgestattet sind und den im postkolonialen Kapitalismus fortbestehenden, ungerechten globalen Machtverhältnissen zu erklären und zu rechtfertigen.

Valentin Y.: The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the order of knowledge. Bloomington/Indianapolis 1988.

⁵⁶⁷ Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014; Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014; Moritz und Simon. Interview am 10.03.2014; Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

⁵⁶⁸ Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

⁵⁶⁹ Vgl. Brinkmann, Heinz-Ulrich/Marschke, Britta: "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber....". Alltagsrassismus in Deutschland. Berlin 2015; Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, 2. Aufl. Münster 2010.

4.5.2 Zur Auseinandersetzung mit der Entschädigungsfrage

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde wird mit der Entschädigungsfrage im Zusammenhang mit dem Völkermord an den Herero und Nama eine aktuelle Debatte aufgegriffen.⁵⁷⁰ Diese findet in den letzten Jahren zunehmend auch in der medialen Berichterstattung Berücksichtigung und rückt verstärkt in die öffentliche Aufmerksamkeit. In den Schulbüchern kommt sie bisher hingegen nur am Rande vor. 571 Im Unterricht ist die Diskussion dieser Frage zugleich Hausaufgabenbesprechung. Im Vorfeld der dreiwöchigen Unterrichtsunterbrechung hatten die SuS ein Arbeitsblatt bekommen und sollten, wie auf diesem als Aufgabe formuliert, eine "Stellungnahme eines Bundestagsabgeordneten" mit Pround Kontraargumenten zur Entschädigungsfrage verfassen. Bevor die Hausaufgabe besprochen wird, erhalten die SuS von Frau Wernert etwa neun Minuten Zeit, um sich noch mal mit ihren Mitschüler*innen auszutauschen und gemeinsam Argumente zu überlegen. Im Anschluss wählt Frau Wernert mit Toska und Pauline zwei Schülerinnen aus, die die Argumente auf Zuruf an der Tafel niederschreiben sollen. Daraus ergibt sich folgendes Tafelbild:

Pro	Kontra
- wollen anderen Länder Großzügigkeit zeigen	- Lieber mit Häusern und Essen unterstützen
- wurde Unrecht angetan	- keine Entschädigung, da sie Aufstand initiiert
- Vernichtung der Herero (20% überleben)	haben
	- keine Genugtuung für Morde
	- derzeitige Generation kann nichts für Verhalten
	der früheren Generationen
	- andere Völker könnten auch Entschädigung
	verlangen

Die Auseinandersetzung abschließend macht Frau Wernert einige Ausführungen dazu, "wie es tatsächlich gelaufen ist". Sie berichtet detailreich vom Streit zwischen den Herero und der Bundesregierung um die Rückgabe von Schädeln, die vor allem zu Untersuchungszwecken in die Berliner Charité gebracht worden seien. In diesem Zusammenhang betont sie, dass tausende dieser Schädel dann auch zurückgegeben worden seien, was insofern nicht korrekt ist, da es sich bis heute nur um eine kleine Anzahl handelt. Mit ihren Ausführungen bringt Frau Wernert jedoch einen Aspekt

[^]

⁵⁷⁰ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

⁵⁷¹ In *Horizonte 3* (S. 57) ist eine Stellungnahme des Auswärtigen Amtes aus dem Jahr 2006 abgedruckt, verbunden mit der Aufgabe herauszuarbeiten, welche Beurteilung der damaligen Ereignisse aus dieser ersichtlich wird. In *Mosaik* (S.55) befindet sich ein Auszug aus der Rede Heidemarie Wieczorek-Zeuls zum "100. Jahrestag des Hereroaufstandes". Verbunden wird dieser mit der Aufgabe aufzuzeigen, "[...] in welcher Weise sich die Einstellung zum Kolonialismus gewandelt hat".

⁵⁷² Bisher wurden nur einige wenige Schädel zurückgegeben, eher einem symbolischen Akt gleichend. Nicht nur im Berliner Charité, sondern auch in anderen Uniklinken und Museen lagern bis heute eine unbekannte Anzahl an Schädeln von Menschen aus den ehemaligen Kolonien (vgl. u.a. Becker, Julia: Berliner Charité. Schädel aus der Kolonialzeit gehen an Namibia zurück. In: Spiegel Online (27.09.2011).

ein, der durch die vom Arbeitsblatt vorgegebene Engbindung an die Frage der Entschädigung ansonsten unberücksichtigt geblieben wäre, und aufzeigt, dass es beim Gedenken um viel mehr geht, als einzig um die Frage nach monetärer Entschädigung. Zudem erwähnt sie eine Bundestagsdebatte aus dem Jahr 2012, bei der auf Antrag der Partei Die Linke über Entschädigungszahlungen debattiert wurde. Dieser wurde jedoch u.a. mit dem Hinweis auf die hohen Entwicklungshilfezahlungen an Namibia sowie aufgrund der Befürchtung, dass weitere Forderungen auf die Bundesrepublik zukommen könnten, abgelehnt. Auf die Debatte um eine offizielle politische Anerkennung der Verbrechen als Völkermord, wie sie von Vertreter*innen der Herero und Nama eingefordert wird, und um die es in dem Antrag vor allem ging, geht sie in ihren Ausführungen nicht ein. 573

Grundlage für die Diskussion der Entschädigungsfrage bzw. für die Bearbeitung der Hausaufgabe ist ein Textauszug aus einem Zeitungsartikel von Oliver Holschen vom Arbeitsblatt zum "Gedenken an den Herero-Aufstand". 574 In dem Artikel wird auf die Rede der damaligen Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Heidemarie Wieczorek-Zeul zum 100. Jahrestag der Schlacht am Waterberg eingegangen. Zusätzlich führt der Autor einige Argumente gegen die Forderung nach Entschädigung an. Verwiesen wird auf "die höchste deutsche Entwicklungshilfe in ganz Afrika", die Namibia seit dessen Unabhängigkeit 1990 erhalten habe. Zudem wird den Forderungssteller*innen vom Autor das Recht abgesprochen von Deutschland Entschädigungen zu verlangen, da die Forderungen nur von einem Herero-Führer ausgingen, dem zudem politische Absichten unterstellt werden. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass dieser nur ein Drittel der insgesamt noch sieben Prozent der Gesamtbevölkerung Namibias ausmachenden Herero vertrete und die Forderungen nicht von der politischen Führung Namibias unterstützt würden. ⁵⁷⁵

http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/berliner-charite-schaedel-aus-der-kolonialzeit-gehen-annamibia-zurueck-a-788674.html (Zugriff: 30.08.2018); Habermalz, Christiane: Streit um Herero-Schädel. Stiftung will Gebeine wieder nach Namibia geben. In: www.deutschlandfunk.de (09.07.2015). http://www.deutschlandfunkkultur.de/streit-um-herero-schaedel-stiftung-will-gebeine-wieder-

nach.2165.de.html?dram:article_id=324969 (Zugriff: 30.08.2018); Stang, Michael: Koloniale Skelettsammlungen. Leichen Keller. In: www.deutschlandfunk.de (03.04.2015).http://www.deutschlandfunk.de/koloniale-skelettsammlungen-leichen-im-keller.740.de.html?dram: article id=315706 (Zugriff: 30.08.2018).

⁵⁷³ Vgl. Movassat, Niema u.a: Antrag: Die deutschen Kolonialverbrechen im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika als Völkermord anerkennen und wiedergutmachen. In: Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode, Drucksache 17/8767 (2012). http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/087/1708767.pdf (Zugriff: 30.08.2018).

⁵⁷⁴ Bildl 2010, S. 19f.

⁵⁷⁵ Vgl. Holschen 2004.

Der Artikel spricht zwar die von Wieczorek-Zeul angesprochene Versöhnung und das von ihr geäußerte Bekenntnis Deutschlands zu "seiner besonderen historischen und moralischen Verantwortung gegenüber Namibia" an. Der Duktus der darauffolgenden Argumentation ist jedoch nicht versöhnlich gehalten, da die Forderungen der Nachfahr*innen der Opfer als ungerechtfertigt abgetan und die Forderungssteller*innen als unbedeutend und von persönlichen Interessen geleitet dargestellt werden. Hier findet sich erneut ein implizit abwertendes Bild politischer Repräsentant*innen afrikanischer Gesellschaften. Der Verweis auf den hohen Anteil von Entwicklungsgeldern, die Namibia von Deutschland erhalte, ist problematisch, da es sich bei diesen Zahlungen nicht um Entschädigungen an die Nachfahr*innen der Opfer handelt, deren Vorfahren ihr Land und ihr Vieh während der Kolonialzeit und damit die Grundlage ihres wirtschaftlichen Handelns für Generationen verloren haben, sondern um Zahlungen an den namibischen Staat. In diesem stellen die Herero und auch die Nama, die in dem Artikel nicht erwähnt und aus der Debatte systematisch ausgeklammert werden, jedoch u.a. auch als Folge ihrer Dezimierung während der deutschen Kolonialzeit nur noch relativ kleine Minderheiten dar. 576

Die Verknüpfung der Aufarbeitung der deutschen Kolonialzeit sowie der Entschädigungsfrage mit dem Entwicklungsdiskurs stellt ein gängiges Argumentationsmuster dar, um Forderungen nach Reparationen zu begegnen. Die Ausführungen Frau Wernerts zum Antrag der Partei *Die Linke* verdeutlichen dies. Auch der ehemalige Präsident des Bundestages Norbert Lammert verweist bspw. auf diesen Zusammenhang in einem Gastbeitrag für *Die Zeit*. Als Reaktion auf die Diskussion um eine Anerkennung der Verbrechen an den Armenieren als Völkermord im Zuge des 100. Jahrestages im Jahr 2015, spricht er sich in dem Beitrag für eine Anerkennung der Verbrechen an den Herero und Nama als Völkermord aus. Nicht jedoch ohne zuvor darauf zu verweisen, dass sich Deutschland seiner Verantwortung für die ehemalige Kolonie bewusst sei, was u.a. durch den "Umfang der deutschen Entwicklungshilfeleistungen für den inzwischen unabhängigen Staat Namibia deutlich" werde. 577

-

⁵⁷⁶ Vgl. World Population Review. Namibia Population 2018.

http://worldpopulationreview.com/countries/namibia-population/ (Zugriff: 31.08.2018).

Das essentialistische Kulturverständnis, das in der Auseinandersetzung um Entschädigung, und auch ihrer Schilderung im Rahmen dieser Arbeit, zum Tragen kommt, ist immer auch als Ausdruck eines politischen Kampfes zu verstehen, bei dem mitunter im Ringen um symbolische und materielle Ressourcen bewusst auf solche starren Kulturkonzepte als politisches Mittel zurückgegriffen wird, um gehört zu werden. Ein derartiger strategischer Essentialismus kann somit als Widerstandsstrategie von Gruppen gegen ihre Marginalisierung interpretiert werden (vgl. Spivak, Gayatri C.: Can the Subaltern Speak? In: Chrisman, Laura/Williams, Patrick (Hg.): Colonial discourse and post-colonial theory. New York 1994, S. 66-111). Norbert: Deutsche ohne Gnade. Zeit Lammert, In: Nr. (2015),http://www.zeit.de/2015/28/voelkermord-armenier-herero-nama-norbert-lammert (Zugriff: 31.08.2018).

Die im Artikel von Oliver Holschen genannten Argumente werden von den SuS im Unterrichtsgespräch nur am Rande eingebracht. ⁵⁷⁸ Dies liegt vor allem daran, dass nicht nur Lena, Rubens, Maxime und Lukas, an deren Gruppentisch ich während dieser Gruppenarbeitsphase sitze, die Hausaufgaben nicht gemacht haben, sondern auch eine ganze Reihe weiterer SuS. Bereits vor der Stunde, als wir gemeinsam vor dem Klassenraum stehen und auf Frau Wernert warten, sind die Hausaufgaben Thema, und einige SuS bekennen freimütig, dass sie diese nicht erledigt haben. Die Argumente, die im anschließenden Unterrichtsgespräch genannt werden, sind folglich nicht das Ergebnis der Hausaufgabe, sondern wurden vor allem während der Gruppenarbeitsphase im Gespräch miteinander entwickelt. Dass Frau Wernert dies nicht anspricht unterstreicht, dass auch ihr nach der dreiwöchigen Unterrichtsunterbrechung die Argumente aus dem Artikel nicht mehr allzu präsent sind.

Der erste Punkt der Zusammenstellung von Pro- und Kontraargumenten geht auf die Aussage Olivers zurück, dass man "die lieber mit schönen neuen Häusern oder Essen unterstützen [sollte]", die an den oben diskutierten Entwicklungsdiskurs anknüpft. Sie bezieht sich jedoch nicht auf in der Vergangenheit geleistete "Hilfe", sondern darauf, wie seiner Ansicht nach eine Unterstützung heute aussehen könnte. Seine Aussage lässt sich sowohl als Versuch der Provokation als auch der Profilierung vor den Mitschüler*innen deuten, wird von Frau Wernert jedoch entweder nicht so wahrgenommen oder routiniert ignoriert. Gleiches gilt als er im weiteren Verlauf das Argument noch einmal in leicht abgewandelter Weise einbringt und betont, dass Geld keine gute Entschädigung sei, sondern man "ihnen lieber irgendwas Symbolisches schenken [sollte], das von Herzen kommt". Erfolgreicher als mit der ersten Aussage, gelingt es ihm diesmal einige Mitschüler*innen zum Lachen zu bringen und Fabian ergänzt leise: "Was Gehäkeltes." Frau Wernert lässt sich auch hierauf nicht ein und weist die Aussage schlicht dadurch zurück, dass sie betont, dass diese in die gleiche Richtung wie der oberste Punkt in der Tabelle gehe und nicht extra noch mal aufgeschrieben werden müsse. Abgesehen vom provokanten Charakter der Aussagen Olivers, verweisen diese sowohl darauf, dass er die Forderungen der Herero nicht ernst nimmt, als auch auf seine Vorstellung von »Afrika« bzw. von Namibia als entwicklungs- und hilfsbedürftig. Eine Vorstellung die anschlussfähig ist, an das im letzten Abschnitt beschriebene »Afrikabild« von Carlotta, Leonie und Sira, wie auch an die Aussagen anderer SuS in den Interviews.

_

⁵⁷⁸ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Auch die zweite Kontra-Aussage, dass die Herero keine Entschädigung erhalten sollten, da sie den Aufstand initiiert haben, stammt von Oliver und ist im selben Kontext zu bewerten. Sie stellt zugleich ein Argument dar, dass in der Debatte neuerdings auch von der AfD vorgebracht wird und einer Täter-Opfer-Umkehr vorschub leistet.⁵⁷⁹ Die beiden nächsten Punkte, dass Entschädigungen keine Genugtuung für die Morde darstellten (Sira) und das die gegenwärtige Generation nicht für das büßen könne "was unsere Vorfahren gemacht haben, obwohl wir eigentlich ganz anderer Meinung sind" (David), stellen ebenfalls gängige Argumentationsmuster im Zusammenhang mit der Entschädigungsfrage dar. Im Gegensatz zu Argumenten, die die Debatte mit Entwicklungsgeldzahlungen bzw. zu leistender "Entwicklungshilfe" verknüpfen oder eine Täter-Opfer-Umkehrung vornehmen, berühren diese Punkten jedoch eine spannende ethisch-moralisch oder philosophische Dimension der Diskussion. Sie öffnen den Raum für eine differenzierte, kontroverse Auseinandersetzung in Bezug auf den Umgang mit problematischer Geschichte und ihrer Erinnerung und Aufarbeitung.

Das letzte Kontraargument, dass auch "andere Völker" Entschädigungen verlangen könnten, wird mehr oder weniger von Frau Wernert selbst eingebracht, indem sie die SuS am Ende darauf hinweist, dass noch ein Punkt fehle und die SuS fragt: "Aber was könnte ein Staat noch fürchten, wenn er so einer Gruppe wie den Herero eine Entschädigung zahlt?" Nachdem Jasper die gewünschte Antwort gegeben hat, indem er darauf hinweist, dass sich auch noch anderer Länder melden könnten, stellt Frau Wernert eine Verbindung zur Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen her: "Wenn Ihr mal an den Nationalsozialismus denkt zum Beispiel, da hat es auch sehr spät Entschädigungen gegeben, weil man eben gefürchtet hat, dass dann alle, die verfolgt wurden im Dritten Reich, dass die also irgendwelche Forderungen stellen."⁵⁸⁰

Das Nachdenken über Pro-Argumente fällt im Gegensatz zu den Kontra-Argumenten recht knapp aus. Dass den Herero Unrecht angetan wurde und ein Großteil von ihnen im Verlauf des Konfliktes gestorben ist, stellt eine Beschreibung der Ursachen und Folgen des Krieges dar. Der Punkt, dass "sie [die »Deutschen«] den anderen Länder ihre Großzügigkeit zeigen [wollen]" (Fabian), bezieht sich nicht darauf, warum die Forderungen der Herero berechtigt sein könnten, sondern auf die Reputation Deutschlands im internationalen Vergleich. 581

-

⁵⁷⁹ Bohne, Andreas: AfD entdeckt Kolonialismus: War doch nicht alles schlecht damals. In: iz3w 396 (2018). https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/369 friedensprozesse/kolonialismus (Zugriff: 17.10. 2018).

⁵⁸⁰ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

⁵⁸¹ Ebd.

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Pro-Argumenten fehlt es den SuS, sowie vor allem auch der gesellschaftlichen Debatte, an Hintergrundinformationen. Nicht nur im Hinblick darauf, was die Vertreter*innen von Herero und Nama fordern. Diskutiert werden müsste vor allem die Bedeutung und Ausgestaltung von Versöhnung. Ein erster Schritt in diese Richtung wäre die Berücksichtigung der Perspektiven der Nachfahr*innen der Opfer und anderer lokaler Akteur*innen, die bisher zumeist stumm bleiben. Dass diese Respektlosigkeit die Beziehungen zwischen der Bundesregierung und Teilen der Repräsentant*innen der Herero und Nama prägt, zeigt sich an einer inzwischen in New York eingereichten Sammelklage gegen Deutschland. Der für die Diskussion vorgesehene Artikelauszug ist in diesem Sinne keine große Hilfe für die SuS um ein Verständnis für die Pro-Seite zu entwickeln, selbst wenn sie diesen für die Vorbereitung herangezogen hätten.

An der fehlenden Beschäftigung mit Pro-Argumenten in der öffentlichen wie auch der unterrichtlichen Debatte wird zudem ersichtlich, dass diese weniger auf die gleichberechtigte Anerkennung der Perspektiven der Herero und Nama abzielt als, durch die Selbstvergewisserung als Nation, die sich ihrer Vergangenheit bewusst ist und sich ihrer Verantwortung stellt, an ein nationales Selbstbild appelliert. In der öffentlichen Debatte, stärker als im Unterricht, geht dies mit dem fast schon mantrahaft wiederholten Verweis auf die geleisteten Zahlungen von Hilfsgeldern an den namibischen Staat einher.

Vermutlich auch durch die vom Arbeitsblatt vorgegebene Verknüpfung des Gedenkens mit der Entschädigungsfrage, möglicherweise auch, weil Frau Wernert diese Debatte im

Nachdem der Bundestag im Juni 2016 eine Resolution verabschiedet hat, durch die die vom Osmanischen Reich begangenen Verbrechen an den Armenier*innen als Völkermord anerkannt werden, wodurch der Widerspruch zur Bewertung der Verbrechen an den Herero und Nama offensichtlich wurde, erkennt die Bundesregierung inzwischen auch diese als Völkermord an. Rechtsfolgen, etwa in Form von Reparationszahlungen für die Bundesrepublik, werden jedoch ausdrücklich verneint (vgl. u.a. Das Gupta, Oliver/Munzinger, Paul: Kolonialzeit. Bundesregierung räumt deutschen Völkermord an Herero und Nama ein. In: www.sueddeutsche.de (13.06.2016) http://www.sueddeutsche.de/politik/kolonialzeit-bundesregierung-raeumt-deutschen-voelkermord-an-herero-ein-1.3076606 (Zugriff: 31.08.2018)).

Zur Frage, wie der Deutsche Bundestag mit den Verbrechen an den Herero und Nama umgeht, siehe eine Ausarbeitung der wissenschaftlichen Dienste des Bundestages aus dem Jahr 2016 (vgl. Deutscher Bundestag: Ausarbeitung. Der Aufstand der Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika (1904-1908). Völkerrechtliche Implikationen und haftungsrechtliche Konsequenzen. Berlin 2016. https://www.bundestag.de/blob/478060/28786b58a9c7ae7c6ef358b19ee9f1f0/wd-2-112-16-pdf-data.pdf (Zugriff: 31.08.2018)).

Eine offizielle Resolution des Bundestages, wie im Fall des Völkermords an den Armeniern, gibt es bis heute nicht. Stattdessen fühlen sich eine Reihe von Vertreter der Nachfahr*innen, von den Gesprächen zwischen den Regierungen der Bundesrepublik und Namibias. Als Reaktion auf diese Missachtung haben sie Anfang 2017 in New York eine Sammelklage gegen Deutschland eingereicht, um direkte Entschädigungszahlungen an die Nachfahr*innen der Opfer einzuklagen (vgl. u.a. Zeit Online: Kolonialverbrechen. Herero und Nama verklagen Deutschland. In: www.zeit.de (06.01.2017). werhandlungen (Zugriff: 31.08.2018)).

Unterricht vermeiden möchte, gerät zudem der zentrale Aspekt aus dem Blick: die Frage nach Anerkennung der Verbrechen als Völkermord. Diese steht zwar in einem engen Zusammenhang mit der Entschädigungsfrage, wird im Unterricht jedoch, im Gegensatz zu der Rückgabe von Schädeln, nicht explizit angesprochen. Ein Indiz dafür, dass sie kein Interesse daran hat, das Thema Völkermord Ja oder Nein im Unterricht zu behandelt, liefert die Beobachtung, dass sie es während der gesamten Arbeitsphase vermeidet die Begriffe Völkermord und Genozid im Zusammenhang mit den deutschen Kolonialverbrechen zu verwenden. Auch der Vernichtungsbefehl von General Lothar von Trotha, der in dem auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Textausschnitt von Bartholomäus Grill zitiert wird, findet im Unterricht keine Erwähnung. 583 Stattdessen werden die Ereignisse von ihr zwar in drastischen Worten – "so wie man das mit Tieren vielleicht auch gemacht hätte" - als Völkermord umschrieben, aber nicht als solcher benannt. Besonders auffällig wird diese Begriffsvermeidung, als sie in ihren abschließenden Ausführungen den Antrag der Partei Die Linke aufgreift, diesen aber zugleich auf die Frage nach Entschädigung reduziert, obwohl er nicht nur eine Wiedergutmachung, sondern eine Einstufung der Verbrechen als Völkermord forderte. 584

Durch diese Begriffsvermeidung tritt Frau Wernert hinter die Entwicklung in den Schulbüchern zurück. In der Regel nehmen diese diskursive Verschiebungen, wie bspw. die zunehmende Thematisierung der deutschen Kolonialherrschaft und ihrer Folgen in den Geschichtswissenschaften, nur langsam auf. Die Bezeichnung der Verbrechen an den Herero und Nama als Völkermord in einigen der untersuchten Geschichtsschulbücher stellt insofern eine Ausnahme dar, als sie zwar nicht der geschichtswissenschaftlichen, aber der politischen Anerkennung vorausgeht.

Durch die erneute Verbindung mit dem Nationalsozialismus im Zusammenhang mit der Entschädigungsfrage wird zudem ein weiterer Aspekt deutlich. In den Geschichtswissenschaften und in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung stand die Erinnerung an den Kolonialismus lange in einer Erinnerungskonkurrenz zu National-

-

⁵⁸³ Grill 2004.

⁵⁸⁴ Vgl. Movassat u.a. 2012.

⁵⁸⁵ Vgl. Marmer 2015.

⁵⁸⁶ In Zeit für Geschichte (2011, S. 64), Das waren Zeiten 4 (2010, S. 45) und Horizonte 3 (2009, S. 57) werden die an den Herero und Nama begangenen Verbrechen explizit als Völkermord bezeichnet. In Forum Geschichte (2010) werden die Ereignisse nicht thematisiert. In Geschichte und Geschehen (2011) wird das Vorgehen der deutschen Kolonialtruppen nicht als Völkermord bezeichnet. In Mosaik (2010, S.55) geschieht dies indirekt anhand des Auszugs aus der Rede Heidemarie Wieczorek-Zeuls aus dem Jahr 2004, in der sie davon spricht, dass man die "damaligen Gräueltaten [...] heute als Völkermord bezeichnen würde". Vgl. hierzu auch Müller, Lars: "We need to get away from a culture of denial"? The German-Herero war in politics and textbooks. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 5/1 (2013), S. 50-70.

sozialismus und Holocaust.⁵⁸⁷ Erst in den letzten Jahren lässt sich hier eine gewisse Veränderung durch die zunehmende Beschäftigung auch mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands feststellen. Ausdruck findet dies bspw. in der in den letzten Jahren in den Geschichtswissenschaften kontrovers geführten Diskussion hinsichtlich der von Jürgen Zimmerer eingebrachten These, dass "die nationalsozialistische Eroberungs- und Vernichtungspolitik in ihren zentralen Begriffen wie "Rasse" und "Raum" in der Tradition des europäischen Kolonialismus stehe, ohne dass man die Verbrechen des Nationalsozialismus gradlinig auf den Kolonialismus zurückführen könne".⁵⁸⁸

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit dem zunehmenden Interesse am deutschen Kolonialismus zu nennen ist, ist die Beschäftigung mit kolonialen Spuren in der deutschen Gegenwartskultur.⁵⁸⁹ Diesem Zusammenhang widmen sich eine Reihe zivilgesellschaftlicher Akteur*innen, die immer wieder Debatten anstoßen und Veränderungen verfolgen, die mitunter auch den Weg in eine breitere Öffentlichkeit finden, wie bspw. im Fall der geplanten Umbenennung von Straßennamen im afrikanischen Viertel in Berlin oder aktuell vor allem die Debatte um das Humboldt Forum.⁵⁹⁰ In die Schulbücher oder den beobachteten Unterricht haben es diese Debatten bisher jedoch nur am Rande geschafft, auch wenn die Auseinandersetzung mit lokaler Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht inzwischen eine große Rolle einnimmt.⁵⁹¹

_

⁵⁸⁷ Vgl. u.a. Messerschmidt 2011.

⁵⁸⁸ Eckert 2008, S. 37; vgl. auch Fußnote 333.

⁵⁸⁹ Vgl. Ervedosa, Clara: Das May-Amin-Ufer in Berlin. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt a. M. 2013, S. 424-441; Möhle 1999; van der Heyden/Zeller 2002.

⁵⁹⁰ Vgl. Berlin Postkolonial e.v.: Just Listen! Globalgeschichte(n) von unten und zivilgesellschaftlicher Dialog. http://www.berlin-postkolonial.de/ (Zugriff: 03.09.2018); Biermann, Kai: Straßennamen. Völkermordstraße. In: Zeit Online (28.01.2018). https://www.zeit.de/wissen/2018-01/strassennamen-kolonialismus-rassismus-umbenennung-initiativen (Zugriff: 03.09.2018); Castlo, Matondo: Spuren der Kolonialzeit. Berlin 2017. https://www.youtube.com/watch?v=6vzn8Q55iBE (Zugriff: 03.09.2018); Lehrke, Gerhard: Afrikanisches Viertel. Kolonialherren sollen bei Straßen-Umbenennung entthront werden. In: https://www.berliner-zeitung.de/berlin/afrikanisches-viertel-kolonialherren-sollen-bei-strassen-umbenennung-entthront-werden-27015448 (Zugriff: 03.09.2018).

Zur Diskussion über das Humboldt-Forum siehe u.a. Peitz, Christiane: Streit ums Humboldt-Forum. Kunsthistorikerin Savoy: "Da herrscht totale Sklerose". In: www.tagesspiegel.de (21.07.2017). www.tagesspiegel.de/kultur/streit-ums-humboldt-forum-kunsthistorikerin-savoy-da-herrscht-totale-sklerose/20092228.html (Zugriff: 03.09.2018); Seidel, Änne: Aufarbeitung der Kolonialgeschichte. "Es geht ums Überleben". Gespräch mit Bénédicte Savoy. In: www.deutschlandfunk.de (25.12.2017). https://www.deutschlandfunk.de/aufarbeitung-der-kolonialgeschichte-es-geht-ums-ueberleben.911.de.html?dram:article_id=406759 (Zugriff: 03.09.2018).

⁵⁹¹ Koloniale Spuren werden in den Schulbüchern lediglich in *Das waren Zeiten 4* (2010, S. 42) thematisiert, in dem ein Straßenschild mit dem Namen Carl Peters abgebildet ist. Als Aufgabe wird formuliert, dass sich die SuS über die Person informieren und die Umbenennung der Straße diskutieren sollen. Zudem wird als Internettipp eine Webseite zu kolonialen Spuren in Hannover empfohlen.

Im Unterricht nimmt die Auseinandersetzung mit lokaler Erinnerungskultur einen großen Raum ein. Während der Unterrichtseinheit zum Kaiserreich werden u.a. Auszüge aus den Schulchroniken zum Gedenken an die Schlacht von Sedan vorgelesen und über ein Kriegsdenkmal aus der Zeit in Brauenburg gesprochen (Unterrichtstranskript vom 28.08.2013). Im Zusammenhang mit Antisemitismus in der

Im Geschichtsunterricht steht die Erinnerung an Kolonialismus weiterhin in einer Konkurrenz zur beobachteten Zentralität des Nationalsozialismus. In der beschriebenen Arbeitsphase geschieht dies durch die Verknüpfung der Entschädigungsfrage mit der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und dem Verweis Frau Wernerts darauf, dass man auch da erst sehr spät Entschädigungen gezahlt habe, da man befürchtet habe, dass sich weitere Opfergruppen melden könnten. Zugleich fällt auf, dass eine Reihe von naheliegenden Verbindungen zwischen den damaligen Geschehnissen im heutigen Namibia und dem Nationalsozialismus trotz der sonst üblichen Zentralität des Letzteren nicht explizit gemacht werden. Auffällig ist insbesondere, dass die Frage nach der Anerkennung der Verbrechen als Völkermord im Unterricht nicht thematisiert wird. Dies kann entweder als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass Frau Wernert die Ereignisse in 'Deutsch-Südwestafrika' nicht als Völkermord bewertet bzw. die Diskussion darüber im Unterricht vermeiden möchte oder, dass der Begriff für sie für die Shoa reserviert ist und sich die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus in einer gewissen Erinnerungskonkurrenz zum Nationalsozialismus befindet. Ansätze einer multidirektionalen Erinnerungskultur nach Michael Rothberg, ⁵⁹² in der Kolonialismus und Nationalsozialismus nicht als konkurrierende sondern als verflochtene Phänomene wahrgenommen werden, bleiben somit im Unterricht vor allem auf die Thematik »Rassevorstellungen« und die koloniale Frage beschränkt, während andere Aspekte ausgeblendet oder dem Nationalsozialismus zugeschrieben werden.

4.6 Zusammenführung

Mit den Reklamebildern, dem Lehrerinnenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen und der Behandlung der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia wurden in diesem Kapitel die Arbeitsphasen analysiert, in denen der Unterricht Frau Wernerts über die vom Kerncurriculum vorgegebene und in die gängigen Schulbuchdarstellungen übersetzte dominante Rahmenerzählung hinausgeht. Zu diesem Zweck habe ich in der Einleitung zu diesem Kapitel zunächst mein Verständnis von

Gesellschaft des Kaiserreichs wird zudem auf Spuren jüdischer Kultur in Brauenburg hingewiesen (Unterrichtstranskript vom 02.10.2013).

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit zum Imperialismus bzw. zum Ende der Unterrichtseinheit findet zudem eine sich über zwei Doppelstunden erstreckende Gruppenarbeit statt, während der sich die SuS an verschiedenen Stationen mit Denkmälern beschäftigen sollen: (i) Denkmäler erklären; (ii) Denkmäler kritisch sehen; (iii) Denkmäler kennenlernen; (iv) Denkmäler als historische Quelle untersuchen; (v) ein Denkmal entwerfen. Bezug genommen wird dabei u.a. auf ein Denkmal mit regionalem Bezug zu einer größeren Stadt in Niedersachsen sowie auf den lokalen Bismarck-Turm. Zudem sollen sich die SuS anhand der Webseite von "Der Elefant!" e.V. (http://www.der-elefant-bremen.de/) kritisch mit Kolonialdenkmälern auseinandersetzen.

⁵⁹² Vgl. Rothberg 2009.

Rassismus dargelegt. Ich habe Rassismus aus ideologiekritischer Perspektive als ein System definiert, das mittels rassistischer, häufig kolonialer Narrative, Diskurse und Bilder/Imaginationen vom »Eigenen« und vom »Anderen« dazu dient, ein Klassifikationssystem zu schaffen, über das der Zugang gesellschaftlicher Akteur*innen zu materiellen und symbolischen Ressourcen geregelt sowie Ungleichverhältnisse und hegemoniale Machtverhältnisse plausibilisiert werden. Anschließend wurden, auf Grundlage eines Aufsatzes von Astrid Messerschmidt, zentrale Distanzierungsstrategien und Abwehrreaktionen benannt, die sich dann teils auch in den analysierten Unterrichtssequenzen offenbart haben: die Verlagerung von Rassismus in die Vergangenheit und seine Betrachtung als abgeschlossenes historisches Phänomen; eine Skandalisierung des Benennens von Rassismus und die Unterstellung einer verzehrten Wahrnehmung; die Darstellung rassistischer Grenzziehungen als kulturelle Unterschiedlichkeiten; ein verkürztes Verständnis von Rassismus, das ihn auf direkte körperliche und verbale Gewalt von Rechtsextremist*innen reduziert. 593

Wird Rassismus im Kontext Schule thematisiert, bezieht sich dies in erster Linie auf konkrete rassistische Diskriminierungserfahrungen und Benachteiligungen. Die diskursiv geprägten kolonialen, rassistischen Bilder/Imaginationen vom »Anderen«, die auch in der Schule und im Geschichtsunterricht erlernt und/oder bestätigt werden und in der Gesellschaft allgegenwärtig sind, sind hingegen eher selten Gegenstand der Auseinandersetzung. Dabei trägt ihre Übernahme, durch den Erwerb eines rassifizierten Bewusstseins im Verlauf von Enkulturation- und Subjektivierungsprozessen, dazu bei, dass Rassismus häufig unreflektiert und unbeabsichtigt reproduziert wird. Die Alltäglichkeit mit der Rassismus mittels kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen hervorgebracht wird, wurde durch die Analyse in den Blick gerückt. Vor diesem Hintergrund kann die Studie, im Sinne Foucaults, auch als Bestreben verstanden werden, sichtbar zu machen "auf welchen Erkenntnissen, Gewohnheiten und erworbenen, aber nicht reflektierten Denkweisen die akzeptierte Praxis beruht". 594

Zu diesem Zweck wurden in Kapitel 4.2 anhand der Gruppenarbeit zu Reklamebildern sowie dem Lehrerinnenvortrag zu den Hagenbeckschen Völkerschauen exemplarisch Reproduktionen des kolonialen Diskurses sowie Auslassungen und Marginalisierungen geschildert. Anschließend habe ich anhand der Gruppenarbeit zu den Herero Fotos ethnographische Verstrickungen im Forschungsprozess erörtert. Im Zentrum stand mein Beitrag zum Zustandekommen der Gruppenarbeit, die Einnahme einer moderierenden,

-

⁵⁹³ Vgl. Messerschmidt 2010, S. 42-49.

⁵⁹⁴ Zitiert nach Bröckling 2010, S. 433.

teils intervenierenden Position während dieser Arbeitsphase sowie mein Umgang mit den rassistischen Sprechweisen der SuS, sowohl in der spezifischen Unterrichtssituation, als auch in anderen Kontexten. Darüber hinaus wurden in diesem Unterkapitel die Arbeit mit Fotos und die Wirkmächtigkeit von Bildern sowie die problematische rassistische Wirkung von Opferdarstellungen reflektiert.

In Kapitel 4.4 standen dann diskursive Verschiebungen im Mittelpunkt. Auf Grundlage des Schulbuchtextes zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia und seiner Behandlung im Unterricht wurde exemplarisch das Ringen um die Veränderung dominanter Darstellungsweisen in Bezug auf die Geschichten ehemals kolonisierter afrikanischer Gesellschaften analysiert. Im abschließenden Unterkapitel wurde schließlich, anhand der im Unterrichtsgespräch behandelten Frage, ob solche Verbrechen, wie die an den Herero heute noch möglich wären sowie der Auseinandersetzung mit der Entschädigungsfrage, die Aushandlung von Gegenwartbezügen erörtert.

4.6.1 Herausfordern und irritieren versus reproduzieren und anpassen

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass mit den in diesem Kapitel untersuchten Arbeitsphasen eine Erweiterung der Erzählung verbunden ist; weg vom Imperialismus als eine von Machtkämpfen, Spannungen und Konflikten unter den europäischen Kolonialmächten geprägte spezifische Phase des europäischen Kolonialismus, hin zu einem zumindest partiellen Einbezug der Perspektiven und Geschichten ehemals kolonisierter Gesellschaften und der kolonialen Beziehung. Die eurozentrische, wie auch die nationale Perspektive bleiben dabei ebenso erhalten, wie die Zentralität des Nationalsozialismus. Als Klammer fungieren »Rassevorstellungen« der Zeit. Sie dienen sowohl dazu, zu betonen, dass die »Rassenideologie« der Nationalsozialisten an in der Gesellschaft verankerte Vorstellungen vom »Anderen« anknüpfen konnte, als auch dazu, die Verbrechen der deutschen Kolonialtruppen an den Herero und Nama erklärbar zu machen.

Mit dieser Erweiterung der dominanten Rahmenerzählung rückt zugleich die Frage ins Zentrum, welche konkreten Bilder/Imaginationen von den »Anderen« und von ihren Geschichten auf welche Arten und Weisen verhandelt und aufgerufen werden. Damit geht, zumindest implizit, auch die Frage einher welche Rolle diese Bilder/Imaginationen für gegenwärtige Aushandlungen von Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit spielen. Durch die Analyse wurde ein Ringen zwischen Praktiken sichtbar, die den kolonialen Diskurs und die hegemoniale Darstellungsweise herausfordern, irritieren und

verschieben, und solchen Praktiken, die auf seine Aufrechterhaltung oder Anpassung abzielen. Dieses Ringen lässt sich v.a. anhand der Darstellung der Geschichten der »Anderen«, der Konzeption ihrer Handlungsmacht, der Berücksichtigung ihrer Stimmen, der verwendeten Sprache für das Sprechen über die »Anderen« und ihrer Repräsentation mittels Fotos und Bildern systematisieren.

Geschichte

Im zugrundeliegenden Kerncurriculum von 2008 wird eine Thematisierung außereuropäischer Geschichte nicht eingefordert, das Schulbuch und der Unterricht nehmen dennoch einige Verschiebungen in diese Richtung vor. Im Fall des Schulbuchs Zeit für Geschichte zeigen sich diese daran, dass die Themen Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg in je eigenständigen Kapiteln behandelt werden. Zudem wird innerhalb des Kapitels zum Imperialismus ein klarer Fokus auf Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in »Asien« sowie insbesondere »Afrika« gelegt und die Geschichten ehemals kolonisierter Gesellschaften aufgewertet. Zusätzlich werden mittels einer Karte verschiedene vorkoloniale afrikanische Gesellschaften angesprochen. Der Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia schildert darüber hinaus die Situation in dem Gebiet im Vorfeld bzw. zum Zeitpunkt der Kolonisierung durch das Deutsche Kaiserreich und liefert Informationen zu den Gesellschaften der Herero und Nama sowie zu ihren Reaktionen auf die Fremdherrschaft.

Im Unterricht wurden mit den Reklamebildern und der Thematisierung der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia zwei Arbeitsphasen aus dem Schulbuch aufgegriffen, durch die die koloniale Beziehung und die Geschichten der »Anderen« zum Gegenstand der Aushandlung wurden. Mit der Frage, ob sowas wie die Verbrechen an den Herero und Nama heute noch passieren könnte, sowie der Diskussion der Entschädigungsfrage wurden darüber hinaus auch postkoloniale Aspekte der Geschichte angesprochen.

Die Verschiebungen hinsichtlich der Konzeption der Geschichte afrikanischer Gesellschaften werden v.a. durch Praktiken abgeschwächt, die dazu beitragen Komplexität zu reduzieren, indem Auswahlentscheidungen über Themen, Inhalte und Methoden getroffen werden. Solche Reduzierungen und Auswahlentscheidungen verdeutlichen das zwangsläufige Dilemma in dem sich die Schulbuchautor*innen und Lehrenden befinden: Inhalte differenziert, auf begrenzt zur Verfügung stehenden Platz darzustellen bzw. in einer begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit. Sie werden auf allen

Ebenen und von allen Akteur*innen vorgenommen: von den Schulbuch- und Lehrplanautor*innen im Zusammenhang mit der Frage, was als erinnerungswürdig bestimmt, im Kerncurriculum vorgegeben und in die Schulbücher, unter bestimmten formatbedingten Vorgaben (z.B. eine Seite Text, eine Seite Quellen), übersetzt wird; von den Fachgruppen durch ihre Entscheidungen bezüglich des zu verwendenden Schulbuchs oder der Auswahl der schuleigenen Wahlmodule in der Oberstufe; von den Lehrkräften durch die Auswahl, die sie bezüglich der konkreten Inhalte, Unterrichtsmaterialen und Methoden für die Vermittlung eines spezifischen Themas treffen; von den SuS hinsichtlich der Frage, was von ihnen wirklich bearbeitet und beachtet wird; von mir u.a. durch die Momente, Themen und Geschichten die ich in der Untersuchung bearbeite oder das theoretische Fundament, dass dieser von mir zugrunde gelegt wird. Praktiken des Auswählens und Reduzierens wurden v.a. sichtbar gemacht, indem der Weg des Autorentextes über die deutsche Kolonialherrschaft in 'Deutsch-Südwestafrika' vom Manuskript zum Schulbuchtext, bis hin zu seiner Thematisierung im Unterricht nachgezeichnet wurde. In einem weiteren Schritt wurde beschrieben, wie die Informationen die den Weg vom Manuskript in den Schulbuchtext gefunden haben, im Unterrichtsgespräch noch einmal radikal gekürzt werden. Es wurde ersichtlich, dass Auswahlentscheidungen und Reduzierungen dominante Darstellungsweisen begünstigen und dazu beitragen, im Alltagsverstand verankerte Bilder/Imaginationen vom »Anderen« zu bestätigen. Neben dem Schulbuchtextbeispiel hat sich dies z.B. auch daran gezeigt, dass die Karte zum vorkolonialen »Afrika« aus Zeitgründen von Frau Wernert gestrichen und die angekündigte Karte zum Widerstand in den Kolonien ebenfalls nicht aufgegriffen wurde.

Die unterrichtliche Aushandlung wird zudem durch Praktiken begleitet, die auf vielfältige Art und Weise dazu beitragen den Kolonialismus und seine Folgen zu relativieren und abzuschwächen. Zwar werden in den analysierten Unterrichtssequenzen die Folgen der deutschen Kolonialpolitik und der koloniale Beziehung klar als brutal und menschenverachtend konzipiert, wenn bspw. die entwürdigende und entmenschlichende Zurschaustellung von Menschen in den Völkerschauen oder die genozidialen Verbrechen an den Herero und Nama thematisiert werden. Dies zeigt sich auch an den emotionalen Regungen der SuS im Unterricht und ihren Aussagen in den Interviews, in denen zugleich eine Distanzierung von der Vergangenheit offensichtlich wird, so als hätte sie nichts mit der gesellschaftlichen Gegenwart und der eigenen Lebensrealität zu tun.

An anderen Stellen werden die Folgen der kolonialen Beziehung jedoch dadurch relativiert und abgeschwächt, dass die Politiken der Unterdrückung, Ausbeutung und Vernichtung nicht klar benannt werden. Aufgezeigt werden konnte dies u.a. anhand der Benennung der Themenbereiche im Zusammenhang mit den Reklamebildern. Auch die Thematisierung der Ursachen für die Erhebung der Herero im Unterricht weist in diese Richtung. Zum einen durch die vorgeschaltete Aussage Frau Wernerts, dass es sich bei den Ereignissen im heutigen Namibia um "ein sehr extrem negatives Beispiel der deutschen Kolonialgeschichte" handele. Dies erweckt implizit den Eindruck, Widerstand sei als Ausdruck einer falschen oder verfehlten Kolonialpolitik und nicht als alltägliche und selbstverständliche Infragestellung und Ablehnung von Fremdherrschaft zu verstehen. Zum anderen indem es die Lehrerin vermeidet den Begriff Genozids im Zusammenhang mit den Verbrechen der deutschen Truppen im Krieg gegen die Herero und Nama im Unterrichtsgespräch zu verwenden. Dies lässt zugleich eine Erinnerungskonkurrenz erkennen, mittels der die Bedeutung des einen Ereignisses (Kolonialismus) durch Bezugnahme auf ein anderes (Nationalsozialismus und Holocaust) relativiert wird.

Handlungsmacht

In den Unterrichtssequenzen die über die dominante Rahmenerzählung hinausgehen, werden die Kolonisierten wiederholt als aktiv und handlungsmächtig konzipiert. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z.B. die Reklamebilder, die widerständige Szenen abbilden, der Tagebuchauszug Abraham Ulrikabs oder die Beschreibung des Kriegs zwischen der deutschen Kolonialmacht und den Herero und Nama im Schulbuchtext, der davon absieht, ein klares Bild von Über- und Unterlegenheit zu entwerfen. In Letzterem findet die Handlungsmacht der lokalen Bevölkerung zudem Ausdruck in einer Verschiebung des Verhältnisses von grammatikalischen aktiv-passiv Konstruktionen. Auch im Unterrichtsgespräch wird den Herero durch Simons Aussage, dass diese "nicht wirklich Lust haben sich unterwerfen zu lassen" und sich deshalb gewehrt hätten, Handlungsmacht zugeschrieben. Hinsichtlich der Nama wird zudem von Frau Wernert im Unterricht betont, dass diese, im Gegensatz zu den Herero, "den Deutschen sehr viel selbstbewusster und ablehnender gegenüber" gestanden hätten, wodurch ihnen ein eigener politischer Standpunkt und eine aktive, selbstbestimmte Rolle zugeschrieben wird.⁵⁹⁵

_

⁵⁹⁵ Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Verschiebungen hinsichtlich der Konzeption der Handlungsmacht der ehemals Kolonisierten werden v.a. durch das Echo des kolonialen Diskurses eingeschränkt, das die Aushandlung permanent begleitet. Gemeint sind Momente, in denen kolonialrassistische Bilder/Imaginationen in heutigen Diskussionen über z.B. »Afrika« aufgegriffen werden. Dabei entwickeln sie eine Wahrhaftigkeit, die dazu führt, dass sie nicht als Erfindung betrachtet werden, die der Legitimierung des kolonialen Unterfangens diente, sondern als eine Beschreibung der vorkolonialen, kolonialen und postkolonialen Realität außereuropäischer Gesellschaften.

Zum Ausdruck kommt das Echo häufig in sprachlichen Äußerungen, die an Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses anknüpfen. Es trägt dazu bei, die konzipierte Kulturspanne als zentrales Element der kolonialen Konzeption aufrechtzuerhalten. Dabei ist das Echo jedoch nicht als etwas zu verstehen, das nur in einzelnen Momenten vernehmbar ist und einen unverfälschten Widerhall vorgängiger Bilder/Imaginationen darstellt, sondern vielmehr als permanent anwesender, anpassungsfähiger Begleiter der Aushandlung. Es zeigt sich bspw. indem »Afrika« spontan mit Nacktheit assoziiert wird; der Einschränkung der Handlungsmacht der Herero durch die Betonung ihrer Unterlegenheit; dem wiederholten Rückgriff auf Differenzvokabularien; der Darstellung afrikanischer Politiker*innen als potentiell korrupt oder dem Ausschluss afrikanischer Gesellschaften aus der Geschichte im Zusammenhang mit der Thematisierung von Stadtentwicklung im Erdkundeunterricht.

Stimme

In der Untersuchung wurde zudem herausgearbeitet, dass lokale Akteur*innen im Schulbuch Zeit für Geschichte als Personen konzipiert werden, deren Meinungen zur politischen Lage Gewicht haben. Zum Ausdruck kommt dies v.a. dadurch, dass sie, im Gegensatz zur teilweise bis heute üblichen Darstellungsweise in Schulbüchern und anderen Bildungsmedien, namentlich benannt werden. Samuel Mahareros und Hendrik Witboois Rolle als Repräsentanten der Herero bzw. Nama wird zudem zusätzlich dadurch unterstrichen, dass sich an den Rändern der Doppelseite zum Fallbeispiel ,Deutsch-Südwestafrika' jeweils ein kleines Foto von ihnen befindet, auf denen sie als selbstbewusste Akteure erscheinen. Die Nama erhalten darüber hinaus dadurch eine Stimme, dass ihre in den anderen Schulbüchern weitestgehend ausgeblendete Geschichte im Schulbuchtext erwähnt wird.

Eingeschränkt wird diese Verschiebung dadurch, dass in allen Schulbüchern weiterhin wesentlich mehr »europäisch-westliche« statt außereuropäischer Stimmen zu Wort

kommen und diese zudem in vielen Fällen namenlosen Akteur*innen zugeordnet werden. Im Unterricht finden außereuropäische Stimmen nur im Fall des Tagebuchauszugs von Abraham Ulrikab Gehör. Samuel Maharero und Hendrik Witbooi werden im Unterrichtsgespräch zum Krieg zwischen dem Deutschen Kaiserreich und den Herero und Nama hingegen nicht namentlich erwähnt.

Sprache

In diesem Kapitel habe ich auch das Bemühen thematisiert auf koloniale Sprache und Differenzvokabularien zu verzichten. Dass dies nicht durchgängig gelingt bzw. nicht konsequent gehandhabt wird, offenbart sich im Schulbuch daran, dass mitunter in ein und demselben Absatz sowohl neutrale, als auch abwertende Begrifflichkeiten zu finden sind. Im Unterricht verdeutlicht u.a. der plötzliche Sprachwandel Frau Wernerts während des Unterrichtsgesprächs zu den Reklamebildern, wie sich problematische Begrifflichkeiten, als weiterer Ausdruck des Echos des kolonialen Diskurses, in die Sprache der Akteur*innen einschleichen.

Zugleich machen einige der SuS solche Sprechweisen in eher informellen Situationen mitunter explizit und setzen sie sehr bewusst ein. Anhand einer Interviewepisode mit Max, Pascal, Oliver und Samuel wurde geschildert, wie die Schüler, angesprochen auf die Verwendung rassistischer und antisemitischer Sprechweisen, ähnliche Abwehrreaktionen bemühen, wie sie von Susan Arndt als charakteristisch für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit rassistischer Sprache beschrieben werden. 596 Als Rechtfertigung präsentieren sich die Schüler als Opfer einer Art umgekehrten Rassismus, konzipieren die Benutzung solcher Sprechweisen als Angriff auf eine angebliche political correctness gegen die sie aufbegehren wollen und betonen (Oliver), dass sie selbst einen »Schwarzen« kennen würden, der nichts gegen das Wort habe und sich auch selbst so bezeichne. Die fehlende Sensibilisierung dafür, wie Rassismus mit all seinen Konsequenzen beständig über Sprache reproduziert wird, setzt sich auf Ebene der Lehrenden fort. Die Benutzung rassistischer Sprechweisen durch die SuS wird von ihnen als fehlende Reife und jugendliches Gequatsche ausgelegt, statt sich kritisch mit solchen Sprechweisen auseinanderzusetzen.

Dies alles macht ersichtlich, wie wichtig die gezielte Entwicklung und Förderung eines kritischen Bewusstseins für den Umgang mit kolonialen und rassistischen Sprechweisen sowohl in der Schule als auch in der Lehrendenbildung wäre. Den Schulbuchautor*innen sollte es zudem möglich sein auf Differenzvokabularien zu verzichten. Dies

-

⁵⁹⁶ Arndt 2004, S. 99f.

gilt insbesondere vor dem Hintergrund des überschaubaren Rahmens von Schulbüchern sowie angesichts des Umstandes, dass es sich bei ihnen nicht um Alltagskommunikation, sondern um Texte handelt, die im Vorfeld ihrer Veröffentlichung von zahlreichen Akteur*innen gelesen werden.

Bilder

Auch in Bezug auf die verwendeten Bilder und Fotos sind in den Schulbüchern Versuche zu erkennen, den dominanten Darstellungen von passiven und sich in Opferposition befindenden Kolonisierten solche entgegenzustellen, die die abgebildeten Personen als aktiv agierende und selbstbewusste Menschen repräsentieren. In *Zeit für Geschichte* lassen sich Beispiele hierfür in den beiden Reklamebildern, die widerständige Szenen zeigen, sowie den Fotos von Samuel Maharero und Hendrik Witbooi identifizieren. Zugleich befinden sich jedoch sowohl in diesem, wie auch den anderen untersuchten Schulbüchern, weiterhin zahlreiche problematische Bilder, die weder kontextualisiert noch in eine Debatte über Rassismus und Entmenschlichung eingebunden werden.

Im Unterricht wurde während des Vortrags zu den Hagenbeckschen Völkerschauen auf Darstellungen zurückgegriffen, die eher ethnopornographischer Natur sind. Zudem wurden durch mein Zutun verschiedene Versionen des Fotos erschöpfter und fast verhungerter Herero im Rahmen einer Gruppenarbeit behandelt. Dabei offenbarte sich ihre problematische rassistische Wirkung unmittelbar in den sprachlichen Äußerungen der Schüler, an deren Gruppentisch ich saß. Zugleich wurde die übliche illustrative Funktion, die solche Bilder in den Schulbüchern häufig einnehmen, durch zusätzliche Informationen zum Verwendungskontext sowie ihre Einbindung in eine umfassende Beschäftigung mit den Ereignissen im heutigen Namibia unter deutscher Kolonialherrschaft erweitert.

4.6.2 Auslassen und Verschweigen

Neben dem beschriebenen Ringen um die Veränderung dominanter Darstellungsweisen beruht ihre Aufrechterhaltung v.a. auch auf Praktiken des Auslassens und Verschweigens. Zentral sind für die Unterrichtseinheit zum Imperialismus drei Auslassungen. Sie unterstreichen die Marginalisierung postkolonialer, postmigrantischer und rassismuskritischer Aspekte und Perspektiven. Diese stehen in einer engen Verbindung zueinander und verhalten sich widerständig gegenüber Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus als zentrale Eckpfeiler »europäisch-

westlicher« Gesellschaften. Sie rütteln am dominanten Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein »europäisch-westlicher« Gesellschaften.

Erstens spiegelt die Ausblendung von Verflechtungsgeschichten und Prozessen der doppelten Einschreibung bzw. der Interdependenzen zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Rassismus, die eurozentrische Konzeption einer einmaligen, vorbildhaften und unabhängig von äußeren Einflüssen abgelaufenen Entwicklung »Europas« wider. Der Einbezug einer postkolonialen Perspektive würde diese Konzeption herausfordern und u.a. das Fortwirken kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse (wirtschaftlich, ideengeschichtlich, rechtlich etc.) in postkolonialen Zeiten aufgreifen. Sie würde den Kolonialismus klar als das benennen, was es war: ein Verbrechen, das wesentlich zur Entwicklung »Europas« und zur nachhaltigen Zerstörung gesellschaftlicher Strukturen in den ehemaligen Kolonien beigetragen hat. Sie würde zudem nach dem Fortleben kolonialrassistischer Bilder vom »Anderen« in der Gegenwart, in der Öffentlichkeit, in den Medien, in Werbung, Literatur, Fernsehen etc. oder auch Schulbüchern fragen und die Perspektiven der »Anderen«, der Marginalisierten, Benachteiligen und Unterdrückten in den Fokus rücken und ihnen eine Stimme verleihen.

Zweitens wurde auf das Verschweigen von Migrationsgeschichten und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Vorstellungen vom »Deutschsein« hingewiesen. Dass die Gleichsetzung von »Deutschsein« mit »Weißsein« bis heute hartnäckiger Bestandteil alltagskulturellen Denkens ist und mit Ausgrenzungen einhergeht, wurde durch eine Interviewaussage Davids unterstrichen, durch die er zugewanderten Staatsbürger*innen explizit abspricht 'richtig' »deutsch« zu sein. Zugleich verweist sein Rückgriff auf den Begriff der "Wurzeln" darauf, dass solche Vorstellungen von Zugehörigkeit im Laufe von Enkulturationsprozessen erlernt werden und keinesfalls als alleiniges oder hauptsächliches Ergebnis des schulischen Geschichtsunterrichts betrachtet werden können. Andererseits trägt der Unterricht jedoch wenig dazu bei, diese Konzeptionen zu dekonstruieren oder zu problematisieren. Die Berücksichtigung postmigrantischer Perspektiven würde Migrationserfahrungen hingegen normalisieren, "marginalisierte Wissensarten sichtbar" machen und "irritierend auf nationale Mythen" wirken. ⁵⁹⁷ Sie würde dominante Vorstellungen vom »Deutschsein« herausfordern und neue Konzeptionen von Zugehörigkeit und Differenz einfordern. Sie könnte z.B. die Frage

_

⁵⁹⁷ Yıldız, Erol: Ideen zum Postmigrantischen. In: Foroutan, Naika/Karakayah, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. 2002, S. 19-34, hier S. 22f.

stellen, inwiefern Folgen der Kolonisierung bis heute mit Migrationsbewegungen in Beziehung stehen oder inwiefern die Gesellschaft "von Beginn an durch Migrationsbewegungen in jeder Hinsicht geprägt ist".⁵⁹⁸

Drittens werden im Unterricht zudem zwar »Rassevorstellungen« in den europäischen Gesellschaften im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert thematisiert und unterstrichen, dass diese keine Erfindung des Nationalsozialismus darstellten. Dass die wissenschaftliche Hierarchisierung von »Rassen« dazu diente koloniale Verbrechen zu rechtfertigen und zu plausibilisieren, wird jedoch nicht explizit gemacht. Indem »Rassevorstellungen« im Unterricht als historisches Phänomen an die Vergangenheit gebunden werden und der Nationalsozialismus als ihr Höhepunkt und Endpunkt konzipiert wird, wird zudem ihre Bedeutung für gegenwärtige rassistische Ungleichbehandlungen und Differenzierungen implizit verneint. Damit geht auch eine Ausblendung der Frage einher, wie Rassismus die Lebensrealitäten sowohl derjenigen Gesellschaftsmitglieder strukturiert, die rassistischen Diskriminierungen ausgesetzt sind, als auch die derjenigen, die von ihm profitieren. Eine rassismuskritische Perspektive würde daher, neben der Herausarbeitung und klaren Benennung der historischen Bedingungen des Rassismus, vor allem sein Fortleben in der Gegenwart thematisieren. Sie würde eine Betrachtung befördern, die Rassismus als gesellschaftliches Strukturmerkmal begreift über das der Zugang zu symbolischen Ressourcen geregelt wird und seiner Verlagerung in die Vergangenheit entgegenwirken.

Bei all dem diskursiven Ringen, all den Reproduktionen kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen, all den Auslassungen, Reduzierungen und Relativierungen, soll jedoch noch einmal explizit erwähnt werden, dass der Raum für dieses Ringen von Frau Wernert durch den Einbezug der in diesem Kapitel analysierten Arbeitsphasen geöffnet wird. Ohne diese Verschiebungen hätten sich die SuS nicht mit den Vorstellungen beschäftigt, die sich die »Europäer*innen« von den kolonisierten Gesellschaften und den Menschen in den Kolonien gemacht haben. Sie hätten nichts über die Herero und Nama und ihren Krieg mit dem Deutschen Kaiserreich erfahren und auch nicht über die Frage der Aufarbeitung und Erinnerung an diesen Teil der deutschen Geschichte diskutiert.

Zugleich soll abschließend noch einmal auf die diskursive Handlungsmacht der SuS hingewiesen werden. Sie wurde in den in Kapitel 3 geschilderten Momenten sichtbar, in denen sich die Fähigkeit der SuS gezeigt hat, den zugrundeliegenden Diskurs zu

5

⁵⁹⁸ Ebd., S. 23.

decodieren und ihn expliziter zu machen, als dies von gesellschaftlichen Eliten, Bildungspolitikern, Schulbuchautor*innen oder den Lehrkräften vorgesehen oder beabsichtigt war. Sie hat sich zudem in den vielen schlauen Aussagen, Überlegungen und Kommentaren im Unterricht und v.a. den Interviews offenbart, die das Potential für eine Erweiterung oder Verschiebung der Auseinandersetzung besitzen. Im Unterricht wurde sie u.a. im wiederholten Mitdenken der ansonsten marginalisierten wirtschaftlichen Motive der Kolonisierung sichtbar; in den von den SuS genannten Punkten im Rahmen der Diskussion der Entschädigungsfrage, die auf ihre philosophisch-moralische Dimension verweisen oder auch dem Hinweis Simons im Zusammenhang mit den Reklamebildern, dass diese die schlechten Seiten der Kolonialpolitik nicht zeigen würden.

5. Fazit

Jeder Mensch hat koloniale, rassistische Bilder/Imaginationen vom »Eigenen« und vom »Anderen« inkorporiert. Sie sind das Ergebnis der Enkulturation in eine Gesellschaft, in der sie permanent präsent sind, und von Kindesbeinen an erlernt werden. Die Schule ist eine Institution, die einen wesentlichen Beitrag zum Erlernen von Zugehörigkeit und Differenz leistet und dabei auf diese Bilder/Imaginationen zurückgreift. Wichtige Rollen in Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen übernehmen auch die Familie, Medien, Kindergärten, Sportvereine, Kirchen, Peergroups etc. In der Alltagskultur sind spezifische Vorstellungen vom »Anderen« allgegenwärtig. Häufig sind sie rassistisch, weil sie sich auf Hautfarbe und körperliche Merkmale beziehen, auch wenn kulturalistische Ersatzbegriffe verwendet werden.

In der Studie habe ich die Aushandlung kolonialrassistischer Bilder/Imaginationen im Geschichtsunterricht der Klasse 9b der Wilhelm-Raabe-Schule in Brauenburg untersucht. Durch die Analyse hat mich die Frage geleitet, auf welche Arten und Weisen Identifizierungsangebote, Differenzkonstruktionen, Grenzziehungen und damit einhergehende Vorstellungen von Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit hervorgebracht werden. Hierdurch stand auch die Frage nach der Bedeutung im Raum, die Schule und historisch-politischer Bildung in einer postmigrantischen Gesellschaft zukommt.

Die Untersuchung erfolgte entlang dreier zentraler Imaginationen »europäischwestlicher« Gesellschaften: Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus. Ziel war es dabei nicht herauszuarbeiten, dass diese Imaginationen, als zentrale Bestandteile dessen, was Charles Taylor als "modern social imaginaries" bezeichnet, im Unterricht permanent in der Aushandlung reproduziert werden und als eine Art alltägliches Hintergrundwissen im gesellschaftlichen Miteinander fungieren. Es ging auch nicht darum, den Akteur*innen diese Reproduktionen vorzuwerfen oder sie als Rassist*innen zu entlarven. Vermutlich kann sich kein erwachsenes Mitglied der »weißen« Mehrheitsgesellschaft von rassistischem Denken freisprechen. Im Fokus stand vielmehr die Frage nach dem Wie: Auf welche Arten und Weisen werden diese zentralen Imaginationen des Gesellschaftlichen sowie spezifische Logiken Geschichtsunterrichts (Zentralität des Nationalsozialismus; chronologische Vorgehensweise, Kausalität, Gegenwartsbezüge) hervorgebracht und erlernt, und wie wirken sie sich auf das Nachdenken über Geschichte aus? Welche diskursiven Aushandlungspraktiken lassen sich identifizieren und wie tragen diese zu Reproduktionen, Verschiebungen, Irritationen, Anpassungen und Umdeutungen des dominanten Narrativs in Bezug auf historische Entwicklung und insbesondere europäischen Kolonialismus und Imperialismus und damit einhergehender Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses vom »Eigenen« und vom »Anderen« bei?

Zu diesem Zweck wurde in Kapitel 2 zunächst das spezifische Setting, oder mit Pierre Bourdieu gesprochen, das Spielfeld beschrieben, in dem die Forschung erfolgte. Es wurden die Verortung der Schule im lokalen Raum, spezifische Spielregeln des Lernens und der Organisation von Unterricht bzw. spezifische Technologien der Selbstregierung sowie die Zusammensetzung der am Spiel beteiligten Akteur*innen herausgearbeitet. Letztere steht insofern in einem starken Kontrast zur gesamtgesellschaftlichen Realität als es sich bei den Beteiligten ausschließlich um »weiße« Deutsche handelt, von denen ein wesentlicher Teil aus Akademikerfamilien stammt. Damit verweist die Zusammensetzung der Klasse indirekt auch auf strukturelle Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte und/oder solchen aus weniger privilegierten sozialen Schichten im Bildungsbereich, die dazu führen, dass ihr Anteil an Gymnasien wesentlich geringer als in der Gesamtbevölkerung ist.

In Kapitel 3 wurde zunächst mit den im niedersächsischen Schulgesetz und dem Kerncurriculum formulierten politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben für den Geschichtsunterricht sowie der Übersetzung des gesellschaftlich als erinnerungswürdig definierten Wissens in Schulbuchinhalte, explizit das Feld der Regierung analysiert. Anschließend standen mit der Behandlung des Imperialismus im Unterricht, seiner Einbettung in das dominante eurozentrische Narrativ historischer Entwicklung und der Darstellung der Rolle des deutschen Kaiserreichs als Kolonialmacht Imaginationen des »Eigenen« im Zentrum. Dabei wurden zahlreiche Aspekte der Aushandlung berührt: das Verschwimmen von Motiven Rechtfertigungen für die Kolonisierung, welches einer Verschleierung kapitalistischen Logik des Kolonialismus Vorschub leistet; ein Verständnis von Kolonisierung als quasi natürlicher und zwangsläufiger Prozess; eine Relativierung der Rolle Deutschland als Kolonialmacht. Mit der Zentralität des Nationalsozialismus sowie der Bedeutung kausaler Zusammenhänge, die in Verbindung zum Prinzip des genetischchronologischen Unterrichts stehen, wurden zudem zentrale Logiken Geschichtsunterrichts herausgearbeitet und diskutiert. Darüber hinaus wurde anhand von Interviewaussagen der SuS ihre narrative Kompetenz herausgearbeitet zugrundeliegende Diskurse aufzugreifen, sie zu decodieren und wesentliche expliziter zu machen, als dies beabsichtig war.

In Kapitel 4 wurden diejenigen Arbeitsphasen analysiert, die Imaginationen des »Anderen« berühren. Ausgehend von einem Überblick über den wissenschaftlichen Stand in Bezug auf Rassismus und den gesellschaftlichen Normen und Normalisierungen welche zu einer Art Langlebigkeit kolonialrassistischer Bilder vom »Anderen« führen, wurden explizit Logiken und gesellschaftliche Prozesse fokussiert, die es nahezu unmöglich machen sich von rassistischem Denken frei zu machen. Im Verlauf des Kapitels wurden eine Reihe von Versuchen aufgezeigt dominante Diskurse herauszufordern und zu verschieben und wie diese an den habituellen Vorprägungen der Akteur*innen, den diskursiven Aushandlungsprozessen, dem gesellschaftlichen Hintergrundwissen oder Alltagsverstand, wie auch an schulischen und unterrichtlichen Alltagspraktiken scheitern. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einem "Echo" des kolonialen Diskurses zu, dessen Bilder/Imaginationen vom »Anderen« auch dann dominant bleiben, wenn sich beispielsweise die Lehrmaterialien verändert haben. Aufgezeigt wurde dies u.a. anhand der Auseinandersetzung mit Reklamebildern und der Betonung der Nacktheit der Kolonisierten durch die Lehrkraft oder auch dem Unterrichtsgespräch zum Schulbuchtext über die deutsche Kolonialherrschaft im heutigen Namibia. In dem Kapitel wurden zudem thematisiert, was im Unterricht, den Schulbüchern und dem Kerncurriculum nicht Gegenstand ist. Verflechtungsgeschichte, Migrationsgeschichte oder die Erfindung von Rassentheorien als Legitimierung der kolonialen Verbrechen. Darüber hinaus konnte die Analyse verdeutlichen, dass die eurozentrische und nationale Perspektive selbst in denjenigen Arbeitsphasen dominant bleibt, in denen die Geschichte der Anderen berührt wird.

Hinsichtlich der Frage nach der Aushandlung von Zugehörigkeit Unterschiedlichkeit lässt sich grundsätzlich festhalten, dass der Geschichtsunterricht maßgeblich vom Feld der Regierung bzw. dem Feld der Gouvernementalität mitbestimmt wird und seinen im niedersächsischen Schulgesetz und im zugrundeliegenden Kerncurriculum formulierten Bildungsaufträgen folgt. Verknüpfung zwischen diskursiven Aussageordnungen, Institutionen wie Schule, in denen diese reproduziert werden und Technologien des Regierens (z.B. politische Vorgaben durch Schulgesetze und Kerncurricula; strukturellen Vorgaben wie Zeit, Ort, Jahrgangsunterricht etc. oder auch Techniken der Selbstregierung, die u.a. Ausdruck finden in Schulprogrammen und Lernkonzepten) bringt Macht-Wissen-Formationen hervor. Diese verweisen auf "die Regime des Sagbar- und Sichtbarmachens, die stets auch Regime des Verschweigens, des Verschwindenlassens, Undenkbarmachens und der Invisibilisierung sind"⁵⁹⁹ und spiegeln das Ringen um Hegemonie wider.

Die Aushandlung von Identifizierungsangeboten und Differenzkonstruktionen im Unterricht wird durch die vorgegebenen Ziele, Methoden, die thematische Kausalkette antiken Griechenland bis zur »europäischen Moderne« sowie Rahmenbedingungen (Stundentafel, chronologischer Durchlauf, Jahrgangsstufenunterricht etc.) strukturiert. Es wird an europäische und nationale Identifizierungen appelliert und die historische Entwicklung »Europas« als aus sich selbst heraus erklärbar, einmalig und modellhaft erzählt. Auf Grundlage ihrer "gemeinsamen" ideengeschichtlichen Traditionen werden die (west)europäischen Nationen als eine Art Kulturkreis oder Zivilisation konzipiert, die in einer Differenz zum »Rest« der Welt stehe. Zugleich grenzt das Kerncurriculum in Anlehnung an das niedersächsische Schulgesetz ein, wer sich zum kulturellen Gedächtnis der Gemeinschaft zugehörig fühlen kann bzw. wer in dieses »wir« inkludiert wird, als deren Eckpfeiler Christentum, europäischer Humanismus und die Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen benannt werden. Im Hinblick auf die postmigrantische gesellschaftliche Realität provoziert dies Ausschlüsse derjenigen Menschen, deren Weltbild nicht auf der Anerkennung der christlichen Wurzeln der Gesellschaft aufbaut, sondern sich möglicherweise auf andere Religionen oder Lebensphilosophien bezieht, sowie all derjenigen, die sich noch anderen Gesellschaften zugehörig oder verbunden fühlen. Diese Ausschlüsse werden zusätzlich dadurch verfestigt, dass sich statt einer zunehmenden Berücksichtigung von Migrations- und Verflechtungsgeschichten und einer Anerkennung multipler Identifizierungen im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I sowie dem Oberstufencurriculum, eine verstärkte Wiederhinwendung zu nationalen und europäischen Themen identifizieren lässt.

Die Schulbücher übersetzen die Vorgaben des Kerncurriculums, und das zu einem gegebenen Zeitpunkt als erinnerungswürdig konzipierte Wissen einer Gesellschaft bzw. die dominante Lesart der Vergangenheit, in Schulbuchinhalte. Sie stellen zugleich Produkte in einem vielfältigen Markt gewinnorientiert agierender Bildungsmedienverlage dar. Dies führt dazu, dass Innovationen und Veränderungen von den Verlagen das Potential zugeschrieben werden muss, sich auf dem Bildungsmarkt gegen gängige, dominante Darstellungsweise auch durchsetzen zu können. Ihre Aushandlung ist zudem, wie am Beispiel des Schulbuchtextes zu 'Deutsch-Südwestafrika' herausgearbeitet wurde, durch ein diskursives Ringen der am Produktionsprozess beteiligten

5

⁵⁹⁹ Bröckling/Krasmann 2010, S. 40.

Akteur*innen geprägt, das mit Verschiebungen, Wiederholungen, Überarbeitungen, Anpassungen und Reduzierungen durch ähnliche diskursive Praktiken geprägt ist, wie die unterrichtlichen Aushandlungen.

Die vom Kerncurriculum provozierten Ein- und Ausschlüsse spiegeln sich, wie aufgezeigt wurde, auch in den Schulbuchinhalten wider. Die Schulbücher nehmen eine klare eurozentrische Perspektive ein und fokussieren darüber hinaus das Nationale, während sowohl die Geschichten des »Rests« der Welt als auch Migrations- sowie Verflechtungsgeschichten marginalisiert werden. Sie richten sich an eine imaginierte Gemeinschaft als »weiße« Deutsche, denen eine spezifische Nationalgeschichte zugeschrieben wird, die jedoch in den Klassenzimmern so zumeist nicht mehr existiert. Zugleich blendet sie die Geschichten all derjenigen aus, denen abgesprochen wird "richtig deutsch" zu sein.

Der Unterricht und die daran beteiligten Akteur*innen stehen am Ende dieses Ringens um Hegemonie bzw. dessen, was als erinnerungswürdig konzipiert wird. Der Handlungsspielraum des Geschichtsunterrichts ist auf den Raum begrenzt, der vom Schulgesetz, Kerncurriculum, den Schulbüchern sowie dem gesellschaftlich dominanten Narrativ in Bezug auf historische Entwicklung vorgegeben wird. Die diskursiven Aushandlungen finden innerhalb dieses Raums statt. Es ist dieses Zusammenspiel zwischen den spezifischen Inhalten, Perspektiven und Logiken des Geschichtsunterricht, die durch (bildungs)politische Vorgaben befördert werden, sowie den vielfältigen diskursiven Praktiken, das die Aushandlungen strukturiert und die Erkenntnisse und Ergebnisse der Studie vergleichbar macht. Es verweist mit dem Echo des kolonialen Diskurses, den Reduzierungen, Relativierungen und Auslassungen, die wesentlich dafür sind, dass die »Anderen« auf ihrer 'angestammten' Position fixiert werden, auf Muster, wie in schulischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen Fragen von Zugehörigkeit und Unterschiedlichkeit ausgehandelt werden.

Frau Wernert lotet die Möglichkeiten, die der Raum der Aushandlung bietet, inspiriert von der für Schulbuchdarstellungen innovativen Auseinandersetzung mit der Phase des Imperialismus im Schulbuch Zeit für Geschichte, in den Arbeitsphasen aus, die über die dominante Rahmenerzählung hinausgehen. Damit rücken auch die Bilder/Imaginationen des kolonialen Diskurses vom »Anderen« in den Blick, die während der Verhandlung der dominanten Rahmenerzählung unsichtbar geblieben sind. Die Analyse dieser Arbeitsphasen offenbarte, wie diese spezifischen Bilder/Imaginationen im Aushandlungsprozess häufig nicht-intendiert durch kleine unreflektierte sprachliche Äußerungen hervorgebracht werden. Dies verweist zugleich darauf, dass bestimmte Begrifflichkeiten

und die bildlichen Vorstellungen, die durch sie aufgerufen werden, tief im Alltagsverstand verankert sind und zum selbstverständlichen, alltäglichen Handlungsrepertoire »weißer« Gesellschaftsmitglieder gehören.

Es konnte zudem aufgezeigt werden, dass rassistische Sprechweisen insbesondere von den männlichen Schülern der Klasse, in spezifischen Situationen sehr gezielt aufgerufen werden. Dies geschieht sichtbar für mich als Ethnographen vor allem in Situationen, in denen diese Sprechweisen auch als an mich gerichtete Herausforderung und Auslotung von Grenzen zu verstehen sind. Zugleich stellen sie jedoch auch eine Vergewisserung der eigenen Identifizierung der SuS als »weiße« Deutsche dar und gehen sowohl mit einem impliziten Ausschluss derjenigen Gesellschaftsmitglieder einher, denen dieses »Deutschsein« abgesprochen wird, als auch mit einer gedanklichen Verfestigung von Vorstellungen über Zugehörigkeit und Differenz.

Dies deckt sich mit den performativen Anrufungen der SuS, die im Geschichtsunterricht vollzogen werden. Innerhalb des vorgegebenen Raums appellieren diese Subjektivierungen neben solchen, die nicht an das Konzept der Nation gebunden sind (z.B. Gymnasiast*innen oder Bewohner*innen Brauenburgs), vor allem an Identifizierungen als »weiße« Deutsche oder »Europäer*innen«. Implizit erfolgt eine Gleichsetzung von »Weißsein« mit »Deutschsein«, indem »Weißsein« als Norm gesetzt wird, die als hegemoniale Macht- und Herrschaftspraxis selbst unhinterfragt bleibt. Sie knüpft an die Blutmetaphorik an, die sich vereinzelt auch in den Interviewaussagen der SuS identifizieren lässt. Die Konstruktion von Ein- und Ausschlüssen wird zwar nicht explizit auf Hautfarbe oder körperliche Merkmale bezogen. Implizit schwingt dies aber u.a. durch die Marginalisierung migrantischer Geschichten, Stimmen und Perspektiven mit.

Im Fall der Klasse 9b der Wilhelm-Raabe-Schule decken sich die vollzogenen Anrufungen mit der Zusammensetzung der beteiligten Akteur*innen. Alle Akteur*innen sind »weiße« Deutsche. Dies schließt mich als »weißen« Ethnographen ein. Durch den Fokus der Studie, und trotz aller Bemühungen, Perspektiven und Möglichkeiten für einen kritischen Umgang, Irritationen und Verschiebungen auszuloten, mittels der »Schwarze« Menschen zu einem Teil der verhandelten Geschichte gemacht werden können, bin ich ebenfalls an der Reproduktion kolonialrassistischer Bilder/ Imaginationen beteiligt. Dies ändert jedoch nichts an der Notwendigkeit sich mit Rassismus und Nationalismus und ihren strukturellen Dimensionen sowie der eigenen Position und den mit ihr verbundenen Privilegien, auch in einem Setting kritisch auseinanderzusetzen, das nicht die gesellschaftliche Realität widerspiegelt. Es gilt dem

Erlernen eines rassifizierten Bewusstseins ein kritisches Bewusstsein entgegenzustellen, dass dominante Bilder/ Imaginationen vom »Eigenen« und vom »Anderen« herausfordert und verschiebt.

In anderen Settings werden durch die performativen Anrufungen der SuS die im Kerncurriculum angelegten Ausschlüsse aus dem kulturellen Gedächtnis bestätigt, womit auch andere und vielleicht stärker ausgeprägte Kontroversen und Verschiebungen einhergehen dürften als im beobachteten Geschichtsunterricht. So ist bspw. schwer vorstellbar, dass die Arbeit mit den Reklamebildern in Settings, die die demographische gesellschaftliche Realität stärker widerspiegeln, nicht auch zu einer Diskussion über gegenwärtigen Rassismus führt. Dennoch bleiben der Raum innerhalb dessen die Aushandlungen vollzogen werden und die diskursiven Aushandlungspraktiken, die dabei zur Anwendung kommen, weitgehend unabhängig davon erhalten, ob Frau Wernert, Leonie, Simon oder andere Lehrende oder andere SuS agieren. Oder anders ausgedrückt: das jeweilige Spielfeld ist durch die in ihm agierenden Akteur*innen sowie spezifische Spielregeln (im Fall der Projektschule z.B. Doppelstundenprinzip und kooperatives Arbeiten) gekennzeichnet. Schule und Geschichtsunterricht bilden folglich einen spezifischen Mikrokosmos. Dieser wird wesentlich durch die Mesoebene (z.B. Bildungsmedienverlage und Schulbuchautor*innen) als auch die Makroebene (z.B. Gesellschaft oder das Feld der Regierung) strukturiert, die unabhängig vom spezifischen Mikrokosmos bestehen bleiben.

Die dominante Auseinandersetzung mit Vergangenheit wird begünstigt durch die auf allen Ebenen identifizierbare Definitionshoheit »weißer« Gesellschaftsmitglieder. Der akademische Diskurs über Vergangenheit sowie Schulgesetze, Kerncurricula, Schulprogramme und Lernkonzepte, Schulbücher und andere ergänzende Lehr- und Lernmaterialien, werden weitgehend von »weißen« Akteur*innen ausgehandelt und bestimmt. Dieser Umstand erschwert es, dass bspw. Verschiebungen in Richtung einer stärker von verflechtungs- und/oder migrationsgeschichtlichen Perspektiven geprägten Auseinandersetzung mit Geschichte vorgenommen werden. Der Anteil von Lehrkräften mit Einwanderungsgeschichte im Allgemeinen, und »Schwarzen« Lehrenden im Speziellen, ist weiterhin gering und steht in einer starken Diskrepanz zu den realen demographischen Verhältnissen. Der Anteil derjenigen Geschichtslehrenden, die sich während ihres Studiums mit außereuropäischer und insbesondere der Geschichte afrikanischer Gesellschaften oder auch mit Migrationsgeschichte und der Geschichte

von »Schwarzen« Menschen in Deutschland auseinandergesetzt haben, dürfte zudem begrenzt sein.

Die »weiße« Definitionshoheit erschwert es, das alternative Erzählungen, z.B. von der deutschen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft, und Perspektiven die Gemeinsamkeiten betonen, aufgegriffen werden und sich auch durchsetzen können, da diese an dominanten Vorstellungen vom »Deutschsein« rütteln würden. Offensichtlich wird zugleich der Bedarf, die Lehrendenbildung so zu öffnen, dass sich die demographischen Verhältnisse perspektivisch auch in der Lehrendenschaft widerspiegeln und auch andere als die dominanten Erzählungen und Perspektiven vermittelt werden. Die »weiße« Definitionsmacht beeinträchtigt zudem die Wahrnehmung von Rassismus als Strukturprinzip des Gesellschaftlichen, das nicht nur in direkten verbalen oder körperlichen Angriffen Ausdruck findet, sondern z.B. auch in den Bildern/ Imaginationen, die vom »Anderen« vermittelt werden und den rassistischen Ausschlüssen und Diskriminierungen auf gesellschaftlicher Ebene zugrunde liegen.

Die Frage, die sich Gesellschaft, Politik sowie die entsprechenden Fachwissenschaften und Fachdidaktiken stellen müssen, und die in der Studie permanent im Hintergrund mitschwang, lautet, welchen Beitrag die historisch-politische Bildung für das Gelingen einer postmigrantischen Gesellschaft leisten kann und soll. Dabei handelt es sich selbstverständlich um eine hypothetische Frage, da der Ist-Zustand ein auf nationale und europäische Identifizierungen abzielender Geschichtsunterricht der ist. die postmigrantische gesellschaftliche Realität nicht angemessen berücksichtigt. Die Analyse der komplexen Arten und Weisen wie dominantes Wissen über die Vergangenheit im Geschichtsunterricht vermittelt und verhandelt wird, unter Berücksichtigung der Akteursebenen, die die hegemoniale Lesart maßgeblich vorgeben und umsetzen, hat dies unterstrichen.

Um den Raum zu erweitern, innerhalb dessen sich der Geschichtsunterricht bewegt, und nicht nur inhaltliche und diskursive Verschiebungen vorzunehmen, erscheint eine grundsätzliche Veränderung der Ausrichtung und Zielsetzung historisch-politischer Bildung notwendig. Diese müsste den Einbezug postkolonialer, postmigrantischer und rassismuskritischer Perspektiven gewährleisten und auf die Betonung von Gemeinsamkeiten und Verflechtungen statt auf Differenzkonstruktionen abzielen. Insbesondere in Zeiten, in denen essentialistische Politiken erneut Hochkonjunktur haben, sollte der Geschichtsunterricht an einem Abbau von Grenzen und Differenzen und nicht ihrer Verfestigung arbeiten.

Derartige Veränderungen anzustoßen wäre Aufgabe von Politik und Geschichtswissenschaft, ihre konkrete Ausgestaltung u.a. die der Fachdidaktiken und der Bildungsmedienverlage. Ansätze hierfür wurden in der Analyse sichtbar, z.B. in den geschilderten Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung postkolonialer und globalgeschichtlicher Perspektiven oder dem zunehmenden Interesse an den Migrationsgeschichten »Schwarzer« Menschen im Kaiserreich.

In Bezug auf die Frage, wie ein Geschichtsunterricht konzipiert sein könnte, der die postmigrantische gesellschaftliche Realität einbezieht, ist die Studie zudem auch als ein Plädoyer für mehr Gegenwartsbezüge und weniger genetisch-chronologischen Unterricht bzw. mehr Längsschnitte zu verstehen. Im Unterricht wurden solche Bezüge im Zusammenhang mit der Erinnerung und Aufarbeitung der deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia und dem Völkermord an den Herero und Nama diskutiert. Hierdurch wurde der Raum für eine Berücksichtigung der Perspektiven der »Anderen« bzw. für eine Perspektivenübernahme geöffnet.

Natürlich muss Geschichte weiterhin aus ihrer Zeit heraus betrachtet werden und auch die Andersartigkeit von Gegenwärtigem und Vergangenem erfahrbar machen. Zugleich sollte ein Geschichtsunterricht der die SuS mitnimmt jedoch immer auch aufzeigen, wo sich Spuren der jeweils verhandelten Geschichte auch in der Gegenwart finden lassen. In der Studie wurden diese anhand der Auseinandersetzung bzw. der Dethematisierung von gegenwärtigem Rassismus, der Marginalisierung wirtschaftlicher Aspekte der Kolonisierung und der Ausblendung von Migrationsgeschichten verdeutlicht.

6. Quellen- und Literaturverzeichnis

6.1 Primärquellen

Interviews

Wernert, Christa. Interview am 03.05.2013.

Leonie, Lukas, Sira und Titus. Interview am 24.09.2013.

Carlotta, Jasper, Jone und Pascal. Interview am 25.09.2013.

Maxime, Moritz, Simon und Toska. Interview am 27.09.2013.

Fabian, Lars und Oliver. Interview am 02.10.2013.

Klara, Max, Milo und Pauline. Interview am 02.10.2013.

Wernert, Christa. Interview am 30.10.2013.

David, Julianna und Samira. Interview am 15.01.2014.

Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014.

Maxime und Toska. Interview am 10.03.2014.

Moritz und Simon. Interview am 10.03.2014.

Fabian und Milo. Interview am 17.03.2014.

Carlotta, Leonie und Sira. Interview am 17.03.2014.

Wernert, Christa. Interview am 17.03.2014.

David, Lukas, Samira und Simon. Interview am 24.07.2014

Max, Moritz, Simon, Toska. Interview am 02.07.2015.

Carlotta, Klara, Leonie und Pauline. Interview am 09.07.2015.

Jone, Julianna, Klara, Samira und Sira. Interview am 14.07.2015.

David, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 16.07.2015.

Wernert, Christa. Interview am 28.07.2015.

Unterrichtstranskripte

Unterrichtstranskript vom 28.08.2013.

Unterrichtstranskript vom 25.09.2013.

Unterrichtstranskript vom 02.10.2013.

Unterrichtstranskript vom 30.10.2013.

Unterrichtstranskript vom 04.12.2013.

Unterrichtstranskript vom 18.12.2013.

Unterrichtstranskript vom 08.01.2014.

Unterrichtstranskript vom 15.01.2014.

Unterrichtstranskript vom 03.02.2014.

Unterrichtstranskript vom 04.07.2014.

Unterrichtstranskript vom 07.07.2014.

Unterrichtstranskript vom 12.06.2015.

Die Primärquellen wurden im Rahmen des von der Leibniz-Gemeinschaft finanzierten und am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung durchgeführten Forschungsprojektes "Memory Practices. Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms" erhoben. Die Forschungsdaten sind auf den Servern des Forschungsinstituts archiviert.

6.2 Sekundärquellen

Abu-Lughod, Lila: Writing against culture. In: Fox, Richard G. (Hg.): Recapturing anthropology. Working in the present. Santa Fe 1991, S. 137-162.

Adams, Suzi u.a.: Social Imaginaries in Debate. In: Social Imaginaries 1/1 (2015), S. 15-52.

Agamben, Giorgi: Was ist ein Dispositiv? Berlin/Zürich 2008.

Agar, Michael: The intercultural frame. In: International Journal of Intercultural Relations, 18/2 (1994), S. 221-37.

Ahlrichs, Johanna: Die Darstellung von Ungleichheit. Geschichtsunterricht und die Relevanz des Beiläufigen. Dissertationsschrift Mainz 2017 (bisher unveröffentlicht).

Ahlrichs, Johanna u.a.: Memory practices in the classroom. On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories. Journal of Educational Media, Memory and Society, 7/2 (2015), S. 89-109.

Ahlrichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas: Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von 'Geschichte'. Zeitschrift für interpretative Schulund Unterrichtsforschung 6 (2017), S. 14-27.

Aitken, Robbie/Rosenhaft, Eve: Martin Dibobe. In: van der Heyden, Ulrich (Hg.): Unbekannte Biographien. Afrikaner im deutschsprachigen Europa vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Berlin 2008.

Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Gesammelte Schriften Bd. 5. Hg. Frieder O. Wolf. Hamburg 2010.

Amir-Moazami, Schirin: Dämonisierung und Einverleibung: Die >muslimische Frage in Europa. In: Castro Varela, María Do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016, S. 21-39.

- Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M. 1996.
- Angermüller, Johannes: Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: ders. u.a. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld 2014, S. 16-36.
- Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke: Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Zur Einführung. In: dies. (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 7-21.
- Apple, Michael W.: Official knowledge. Democratic education in a conservative age. New York 1993.
- Apple, Michael W.: Ideology and Curriculum, 3. Aufl. New York 2004.
- Arndt, Susan: Kolonialistische Mythen und Weiß-Sein. Rassismus in der deutschen Afrikaterminologie. In: AntiDsikriminierungsBüro (ADB) Köln, Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V./cyber Nomads (cbN) (Hg.): TheBlackBook. Deutschlands Häutungen. Frankfurt a.M./London 2004, S. 91-115.
- Arndt, Susan: Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2009, S. 24-28.
- Arndt, Susan: »Häuptling«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S. 687-88.
- Arndt, Susan: Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus. München 2012.
- Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje: Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2004.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (Hg.): Postcolonial Studies. The Key Concepts, 3. Aufl. London/New York 2013.
- Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.
- Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M. 1988, S. 9-19.
- Aßner, Manuel u.a. (2012): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 195-208.

- Attia, Iman: Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 146-162.
- Attia, Iman: Antimuslimischer Rassismus in bester Gesellschaft. In: dies/Häusler, Alexander/Shooman, Yasemin (Hg.): Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. Münster 2014, S. 9-33.
- Austin, John L.: How to do things with words. Oxford 1962.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsbericht-2006/bildungsbericht-2006/bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2018/.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin 2015. http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (Zugriff: 27.08.2018).
- Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana: Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden 2017.
- Bade, Klaus J.: Transnationale Migration, ethno-nationale Diskussion und staatliche Migrationspolitik in Deutschland des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration, Ethnizität, Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück 1996, S. 403-430.
- Baldwin, James: "I am not your Negro" von Raoul Peck. Magnolia Pictures 2016, 95 Min. https://www.imdb.com/title/tt5804038/quotes (Zugriff: 15.05.2018).
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Berlin 1992.
- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005.
- Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2, 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2017, S. 202-223.
- Barth, Boris & Focke, Harald: Imperialismus: Expansion im Industriezeitalter.

 Buchners Kolleg Themen Geschichte. Bamberg 2007.

- Bastian, Jasmin: Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden 2017.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin 2015.
 - http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequenc e=2&isAllowed=y (Zugriff: 19.08.2018).
- Bechhaus-Gerst, Marianne: Treu bis in den Tod. Von Deutsch-Ostafrika nach Sachsenhausen Eine Lebensgeschichte. Berlin 2007.
- Becker, Felicitas/Beez, Jigal: Der Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika 1905-1907, Berlin 2005.
- Becker, Frank: Die Hottentotten-Wahlen (1907). In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main 2013, S. 177-189.
- Becker, Julia: Berliner Charité. Schädel aus der Kolonialzeit gehen an Namibia zurück. In: Spiegel Online (27.09.2011).
 - http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/berliner-charite-schaedel-aus-der-kolonialzeit-gehen-an-namibia-zurueck-a-788674.html (Zugriff: 30.08.2018).
- Beckert, Sven: King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München 2014.
- Beim, Aaron: The cognitive aspects of collective memory. In: Symbolic Interaction 30/1 (2007), S. 7-26.
- Bendix, Daniel: Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim 2015, S. 26-38.
- Bendix, Daniel/Nduka-Agwu, Adibeli: Die weiße Darstellung "Afrikas". Wie ein Kontinent genormt, verformt und verdunkelt wird. In Analyse & Kritik 520 (2007), S. 9.
- Bendix, Regina: Was über das Auge hinausgeht: Zur Rolle der Sinne in der ethnographischen Forschung. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 102 (2006), S. 71-84.
- Bendix, Regina/Kraul, Margret: Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. Zwei Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 61/1 (2015), S. 82-100.
- Bentrovato, Denise: Narrating and teaching the nation. The politics of education in preand post-genocide Rwanda. Göttingen 2015.

- Berek, Mathias: Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden 2009.
- Bergmann, Klaus: Gegenwartsbezug- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 91-112.
- Berlin Postkolonial e.v.: Just Listen! Globalgeschichte(n) von unten und zivilgesellschaftlicher Dialog. http://www.berlin-postkolonial.de/ (Zugriff: 03.09.2018).
- Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000.
- Biermann, Kai: Straßennamen. Völkermordstraße. In: Zeit Online (28.01.2018). https://www.zeit.de/wissen/2018-01/strassennamen-kolonialismus-rassismus-umbenennung-initiativen (Zugriff: 03.09.2018).
- Bildl, Gertraud: Wettlauf um die Weltmacht Kolonialismus und Imperialismus. Lernstation Geschichte. Bamberg 2010.
- Binder, Beate/Kaschuba, Wolfgang/Niedermüller, Peter (Hg.): Inszenierung des Nationalen. Geschichte, Kultur und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln u.a. 2001.
- Binnenkade, Alexandra/ Christophe, Barbara/Macgilchrist, Felicitas: Memory Practices and History Education. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 7/2 (2015), S.1-9.
- Bock, Annekatrin/Niehaus, Inga/Tribukait, Maren: Abschlussbericht. Verwendung elektronischer Bildungsmedieninhalte in Braunschweiger Notebook-Klassen. Braunschweig 2015. Online verfügbar: http://repository.gei.de/handle/11428/130 (Zugriff: 30.01.2018).
- Böhme, Jeanette/Hermann, Ina: Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden 2011.
- Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden 2015.
- Bohne, Andreas: AfD entdeckt Kolonialismus: War doch nicht alles schlecht damals. In: iz3w 396 (2018). https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/369_friedensprozesse/kolonialismus (Zugriff: 17.10. 2018).
- Bonz, Jochen/Struve, Karen: Homi K. Bhabha. Auf der Innenseite kultureller Differenz: "in the middle of differences". In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden 2006, S. 140-153.

- Bonz, Jochen/Wietschorke, Jens: Habitus und Kultur: Das Habituskonzept in den empirischen Kulturwissenschaften. Ethnologie Volkskunde Cultural Studies. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2013, S. 285-306.
- Bourdieu Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1970.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): »Soziale Ungleichheiten«. Göttingen 1983, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Frankfurt a.M. 1993.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 10. Aufl. Frankfurt a.M. 1998.
- Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2001.
- Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, 3.Aufl. Frankfurt a.M. 2012.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D.: Reflexive Anthropologie, 3. Aufl. Frankfurt a.M. 2013.
- Bowker, Geoffrey C.: Memory practices in the sciences. Cambridge 2006.
- Boyd, Herb: Baldwin's Harlem. A biography of James Baldwin. New York 2008.
- Bracke, Sebastian u.a.: History Education Research in Germany. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. In: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching History Education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach/Ts 2014, S. 9-55.
- Brake, Anna (u.a.): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart 2011.
- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden 2006.
- Breidenstein, Georg u.a.: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule. Wiesbaden 2011.
- Breidenstein, Georg u.a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz 2015.
- Brinkmann, Heinz-Ulrich/Marschke, Britta: "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber....". Alltagsrassismus in Deutschland. Berlin 2015.
- Bröckling, Ulrich: Nachwort. »Nichts ist politisch, alles ist politisierbar« Michel Foucault und das Problem des Regierens. In: Foucault, Michel: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin 2010, S. 403-439.

- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M. 2013.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne: Ni méthode, approche. Zur ni Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien - mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 23-42.
- Brömmel, Winfried/König, Helmut/Sicking, Manfred (Hg.): Populismus und Extremismus in Europa. Gesellschaftswissenschaftliche und sozialpsychologische Perspektiven. Bielefeld 2017.
- Brubaker, Rogers: Staats-Bürger: Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. Hamburg 1994.
- Brubaker, Rogers: Myths and Misconceptions in the study of Nationalism and Ethnicity. In: Hall, John A. (Hg.): The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism. New York 1998, S. 272-306.
- Brubaker, Rogers: Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg 2007.
- Brubaker, Rogers/Cooper, Frederick: Beyond Identity. In: Theory and Society 29/1 (2000), S. 1-47.
- Bucharin, Nikolai: Imperialismus und Weltwirtschaft. Wien 1929.
- Buck, Thomas M.: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2017, S. 289-301.
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005.
- Budde, Jürgen: Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden 2009.
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M. 2001.
- Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M. 2006.
- Butler, Judith: Gender and Education. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2012, S. 15-28.
- Cabrera, Nolan León: Exposing whiteness in higher education: white male college student minimizing racism, claiming victimization, and recreating white supremacy. In: Race Ethnicity and Education 17/1 (2014), S. 30-55.

- Cantzen, Rolf: Unheilvolle Kontinuitäten. Die lange Nacht über den deutschen Kolonialismus. Deutschlandradio 2017.
 - https://www.deutschlandfunk.de/18-02-2017lange-nacht-deutscher-kolonialismus unheilvolle.media.a0e0f4a83fb864eb6b3a2afcade0fb0a.pdf (Zugriff: 06.08.2018).
- Castlo, Matondo: Spuren der Kolonialzeit. Berlin 2017. https://www.youtube.com/watch?v=6vzn8Q55iBE (Zugriff: 03.09.2018).
- Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt a.M. 1984.
- Castro Varela, Maria Do Mar/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.
- Chronos Media GmbH: Kaiser, Bürger und Genossen, Teil 1: Der Friede. Potsdam o.J. https://www.youtube.com/watch?v=_G0bo3FQadI (Zugriff: 09.08.2018).
- Clifford, James/Marcus, George E.: Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1996.
- Comaroff, Jean/Comaroff, John: Introduction to "Of revelation and Revolution". In: Moore, Henrietta L./Sanders, Todd (Hg.): Anthropology in Theory, 2. Aufl. Chichester/Malden/Oxford 2014, S. 308-321.
- Connerton, Paul: How societies remember. Cambridge 1989.
- Connerton, Paul: How modernity forgets. Cambridge 2009.
- Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte, 2. Aufl. München 2012.
- Conrad, Sebastian: Globalgeschichte. Eine Einführung. München 2013.
- Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen: Geschichte der Welt, Bd. 4. 1750-1870: Wege zur modernen Welt. München 2016.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini: Geteilte Geschichten Europa in einer postkolonialen Welt. In: dies. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, S. 9-49.
- Cooper, Frederick: Coloniaism in Question. Theory, Knowledge, History. Berkeley/Los Angeles/London 2005.
- Čupić, Nenad/Fischer, Florian: Die Kontinuität des Genozids. Die europäische Moderne und der Völkermord an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika. Berlin 2015.
- Das Gupta, Oliver/Munzinger, Paul: Kolonialzeit. Bundesregierung räumt deutschen Völkermord an Herero und Nama ein. In: www.sueddeutsche.de (13.06.2016).

- http://www.sueddeutsche.de/politik/kolonialzeit-bundesregierung-raeumt-deutschenvoelkermord-an-herero-ein-1.3076606 (Zugriff: 31.08.2018).
- Dedering, Tilman: Hate the old and follow the new: Khoekhoe and missionaries in early nineteenth-century Namibia. Stuttgart 1997.
- Delay, Jan: www.hitler.de. In: Searching for the Jan Soul Rebels. Track 3 (2001).
- Der Elefant! e.V.: http://www.der-elefant-bremen.de/ (Zugriff: 03.09.2018).
- Deutscher Bundestag: Ausarbeitung. Der Aufstand der Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika (1904-1908). Völkerrechtliche Implikationen und haftungsrechtliche Konsequenzen. Berlin 2016.
 - https://www.bundestag.de/blob/478060/28786b58a9c7ae7c6ef358b19ee9f1f0/wd-2-112-16-pdf-data.pdf (Zugriff: 31.08.018).
- Dieterich, Johannes: Völkermord an den Herero. Die Nachkommen der Verfolgten vergessen nicht. In: www.berliner-zeituung.de (08.08.2016). wergessen-nicht-24526744 (Zugriff: 24.08.2018).
- Digoh, Laura/Golly, Nadine: Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit >Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 39-53.
- Ebbinghaus, Hermann: Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig 1885.
- Eckert, Andreas: Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-2 (2008), S. 31-38.
- Eckert, Andreas/Wirz, Albert: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, S. 372-392.
- Eggmann, Sabine: Diskursanalyse. Möglichkeiten für eine volkskundlich-ethnologische Kulturwissenschaft. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 55-77.
- Ehlen, Carin: "Nee, nee, hier bei uns nicht." Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Elina und & Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim/Basel 2015, S. 148-159.

- Eisenstadt, Shmuel N.: Multiple Modernities. Somerset 2002.
- El-Mafaalani, Aladin: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden 2012.
- El-Tayeb, Fatima: Schwarze Deutsche. Der Diskurs um >Rasse< und nationale Identität 1890 1933, Frankfurt a.M/New York 2001.
- El-Tayeb, Fatima: Blut, Nation und multikulturelle Gesellschaft. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Klein-Arendt, Reinhard (Hg.): AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche Geschichte und Gegenwart, Münster 2004, S. 125-137.
- Erk, Daniel: So viel Hitler war selten: Die Banalisierung des Bösen oder warum der Mann mit dem kleinen Bart nicht totzukriegen ist. München 2012.
- Erk, Daniel: Hitler ist nicht totzukriegen. In: Zeit Online (06.01.2012). www.zeit.de/kultur/literatur/2012-01/erk-hitler-vorab/komplettansicht (Zugriff: 15.05.2018).
- Erll, Astrid: Travelling Memory. In: Parallax 17/4 (2011), S. 4-18.
- Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2011.
- Ervedosa, Clara: Das May-Amin-Ufer in Berlin. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt a. M. 2013, S. 424-441.
- Esposito, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002.
- Ette, Ottmar: Anton Wilhelm Amo philosophieren ohne festen Wohnsitz. Eine Philosophie der Aufklärung zwischen Europa und Afrika. Berlin 2014.
- Fabian, Johannes: Time and the Other. How anthropology makes its object. New York 1983.
- Farnen, Russell F. (Hg.): Democracies in transition. Political culture and socialization transformed in West and East. Oldenburg 2000.
- Farr, Arnold: Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Eggers, Maureen Maisha (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2009, S. 40-55.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München 2004.

- Fegter, Susann u.a. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Henning u.a.: Zwischen Ignoranz und Inszenierung. Die Bedeutung von Mythos und Geschichte für die Gegenwart der Nation. Münster 2012.
- Flucke, Franziska/Kühn, Bärbel/Pfeil, Ulrich: Der Kalte Krieg im Schulbuch. St. Ingbert 2017.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Berlin 1977.
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: 1978.
- Foucault, Michel: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin 2010.
- Foroutan, Naika: Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Kurzdossiers 28 (2015). www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Kurzdossier%20Integration%20in%20post_migrantischer%20Gesellschaft_2015.pdf (Zugriff: 24.01.2018).
- Foroutan, Naika/Karakayah, Juliane/Spielhaus, Riem: Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In: dies. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. 2018, S. 9-16.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung: Politiker waren vor Diskriminierung. Deutschlandfeindlichkeit ist Rassismus. In: www.faz.net (09.10.2010). http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/politiker-warnen-vor-diskriminierung-deutschenfeindlichkeit-ist-rassismus-11052550.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Freese, Anne: »Schutzgebiete«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.696.
- Frey, Christian: "Ich nehme keine Weiber und Kinder mehr auf". In: www.welt.de (20.03.2017). https://www.welt.de/geschichte/article163001326/Ich-nehme-keine-Weiber-und Kinder-mehr-auf.html (Zugriff: 24.08.2018).
- Fuchs, Eckhard: Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung 64/1 (2011), S. 7-22.
- Fuchs, Hans-Werner: Neue Steuerung neue Schulkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 55/3 (2009), S. 369-80.
- Galliker, Mark/Klein, Margot/Rykart, Sibylle: Meilensteine der Psychologie. Die Geschichte der Psychologie nach Personen, Welk und Wirkung. Stuttgart 2007.

- Gaonkar, Dilip P.: Modern Social Imaginaries. A Conversation by Craig Calhoun, Dilip Gaonkar, Benjamin Lee, Charles Taylor and Michael Warner. In: Social Imaginaries 1/1 (2015), S. 189-222.
- Gaonkar, Dilip P.: Alternative modernities. Durham u.a. 2001.
- Geertz, Clifford: Ethos, World-View, and the Analysis of sacred symbols. In: The Antioch Review 17/4 (1957), S. 421-437.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983.
- Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.
- Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung: Der Lehrfilm in der Zwischenkriegszeit: Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich. Forschungsprojekt, Braunschweig 2014-2019. http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/geschichte/lehrfilm.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung: Afrikawissen. Diskurse und Praktiken der Schulbuchentwicklung in Deutschland und England 1945-1995. Forschungsprojekt, Braunschweig 2014-2017. http://www.gei.de/abteilungen/europa/afrikawissen-diskurse-und-praktiken-der-schulbuchentwicklung-in-deutschland-und-england-1945-1995.html (Zugriff: 27.08. 2018).
- Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung: Memory Practices: Enacting and constesting the curriculum in contemporary classrooms. Forschungsprojekt, Braunschweig 2009-2017. http://www.gei.de/abteilungen/mediale-transformationen/theorien/erinnerungspraktiken.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Gerwart, Robert/Malinowskis, Stephan: Der Holocaust als kolonialer Genozid? Europäische Kolonialgewalt und nationalsozialistischer Vernichtungskrieg. In: Geschichte und Gesellschaft 33 (2007), S. 439-466.
- Geulen, Christian: Nationalismus als kulturwissenschaftliches Forschungsfeld. In: Jäger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart 2004, S. 439-57.
- Glasze, Georg: Kritische Kartographie. In: Geographische Zeitschrift 97/4 (2009), S. 181-191.
- Götz, Irene: Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989. Köln u.a. 2011.

- Gosewinkel, Dieter: Einbürgern und Ausschließen. Die Nationalisierung der Staatsangehörigkeit vom Deutschen Bund bis zur Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 2001.
- Grabau, Christian & Rieger-Ladisch, Markus: Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden 2014, S. 63-79.
- Grabbe, Katharina: Deutschland Image und Imaginäres. Zur Dynamik der nationalen Identifizierung nach 1990. Berlin u.a. 2014.
- Gramsci, Antonio: Gefängnishefte. Band 6, Hefte 10 und 11. Hamburg 2012.
- Gramsci, Antonio: Gefängnishefte. Band 7, Hefte 12-15. Hamburg 2012.
- Grawan, Florian: Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. In: Eckert.Working Papers 2014/2 (2014). https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/137/782613454 2016 A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Zugriff: 14.08.2018).
- Grill, Bartholomäus: Aufräumen, aufhängen, niederknallen! In: Die Zeit 33 (2004), S. 57.
- Grindel, Susanne: Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern, in: Koloniale Vergangenheiten Colonial Pasts, Themenheft der Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung 3 (2008), S. 695-716.
- Grindel, Susanne: Karten und ihre Grenzen. Zur kartographischen Vermittlung des modernen europäischen Kolonialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhundert. In: Eckert.Dossiers 2 (2009).
 - http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0002-065 (Zugriff: 06.08.2018).
- Grindel, Susanne: Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: Geschichte und Gesellschaft 38 (2012), S. 272-303.
- Große, Anton: Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit hohem Anteil von Aussiedlerschülern. Münster/New York 2015.
- Habermalz, Christiane: Streit um Herero-Schädel. Stiftung will Gebeine wieder nach Namibia geben. In: www.deutschlandfunk.de (09.07.2015).
 - http://www.deutschlandfunkkultur.de/streit-um-herero-schaedel-stiftung-will-gebeine-wieder-nach.2165.de.html?dram:article_id=324969 (Zugriff: 30.08.2018).

- Häusler, Alexander: Völkisch-autoritärer Populismus. Der Rechtsruck in Deutschland und die AfD. Hamburg 2018.
- Hagedorn, Heike: Bilanz der Einbürgerungspolitik in Deutschland und Frankreich. In: Hunger, Uwe (Hg.): Migration in erklärten und unerklärten Einwanderungsländern. Münster u.a. 2001, S.37-63.
- Hagenbeck, Carl: Von Tieren und Menschen. Erlebnisse und Erfahrungen. London 1910.
- Halbwachs, Maurice: The collective memory. New York 1980.
- Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt a.M. 1985.
- Hall, Stuart: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178 (1989), S. 913-21.
- Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: ders. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994, 137-79.
- Hall, Stuart: Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt a.M. 1999, S. 83-98.
- Hall, Stuart: Wann gab es das Postkoloniale? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2002, S. 219-46.
- Hall, Stuart: Das Spektakel des ›Anderen‹. In: Kioviso, Juha & Merkens, Andreas (Hg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004a, S. 108-166.
- Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: Kioviso, Juha & Merkens, Andreas (Hg.): Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg 2004b, S. 66-80.
- Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Berlin 2007.
- Hamann, Christoph: Bildquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke,Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2017,S. 108-124.
- Harding, Leonhard: Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. München 2013.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio: Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt 2002.
- Harley, John B.: The nature of maps. Essays in the history of cartography. Baltimore 2001.

- Harris, Mark/Rapport, Nigel: Preface. In: dies (Hg.): Reflections on imagination. Human capacity and ethnographic method. Farnham 2015, S. xiii xvi.
- Hartong, Sigrid: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt a.M. 2012.
- Harvey, David: Der neue Imperialismus. Hamburg 2005.
- Hasslinger, Peter/Oswalt, Yadim: Raumkonzepte, Wahrnehmungsdispositionen und die Karte als Medium. In: dies. (Hg.): Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte. Marburg 2012.
- Heine, Thomas Theodor: Kolonialmächte. In: Simplicissimus 9/6 (1904), S. 55.
- Heinke, Lothar: Gedenken an den DDR-Volksaufstand. 17. Juni? Da war doch was. In: http://www.tagesspiegel.de/berlin/gedenken-an-ddr-volksaufstand-17-juni-da-war-doch-was/11926600.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Helsper, Werner: Schulkulturen die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/1 (2008), S. 63-80.
- Henrichsen, Dag: Herrschaft und Alltag im vorkolonialen Zentralnamibia. Das Hereround Damaraland im 19. Jahrhundert. Basel 2011.
- Herman, Mark: Der Junge im gestreiften Pyjama. Eine zeitlose Geschichte von verlorener Unschuld und gefundener Menschlichkeit. Miramax Films 2009, 94 Min.
- Herskovits, Melville J.: Man and his works. The science of cultural anthropology, 2. Aufl. New York 1949.
- Hess, Sabine/Schwertl, Maria: Vom "Feld" zur "Assemblage"? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung eine Hinleitung. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 13-37.
- Hillebrandt, Frank: Praxistheorie. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden 2009, S. 369-394.
- Hirschmann, Kai: Der Aufstieg des Nationalpopulismus. Wie westliche Gesellschaften polarisiert werden. Bonn 2017.
- Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (Hg.): The Invention of Tradition. Cambridge u.a. 1983.
- Hobsbawm, Eric: Introduction. Inventing Traditions. In: ders./Ranger, Terence (Hg.): The Invention of Tradition. Cambridge u.a. 1983, S. 1-14.
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M. 2003.

- Höhne, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heulbrunn/Obb. 2005, S. 65-94.
- Höhne, Thomas: Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmsyer, Uwe. H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden 2012, S. 797- 812.
- Hollstein, Oliver u.a.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt a.M. 2002.
- Holschen, Oliver: Namibia. Bitte um Vergebung. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 33 (2004), S.7.
- Hoskins, Andrew: Media, memory, metaphor: Remembering and the connective turn. Parallax 17/4 (2011), S. 19–31.
- Howart, David R.: Poststructuralism and After. Structure, Subjectivity and Power. New York 2014, S. 65f.
- Huntington, Samuel P.: The clash of civilization and the remaking of world order. New York 1996.
- Huxel, Katrin: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden 2014.
- Iriye, Akira/Osterhammel, Jürgen/Rosenberg, Emily S.: Geschichte der Welt, Bd. 5. 1870-1945: Weltmärkte und Weltkriege. München 2012.
- Jäckle, Monika u.a.: Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden 2016.
- Jäger, Margarethe/Jäger, Siegfried: Das Dispositiv des Institutionellen Rassismus. Eine diskurstheoretische Annäherung an einen umstrittenen Begriff. In: dies. (Hg.): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: 2007, S. 95-108.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. Leer 1990.
- Kalthoff, Herbert: Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer soziomateriellen Bildungsforschung. In: Šuber, Daniel/Schäfer, Hilmar/Prinz, Sophia (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz 2011, S. 107-131.
- Karentzos, Alexandra/Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012.
- Kenan, Randall: James Baldwin, 1924-1987: A brief biography. In: Field, Douglas (Hg.): A historical guide to James Baldwin. Oxford u.a. 2009.

- Keßler, Catharina: Doing school. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung. Wiesbaden 2017.
- Kilomba, Grada: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, 2. Aufl. Münster 2010.
- Kipling, Rudyard: The white man's burden. Times (04.02.1899). http://www.loske.org/html/school/history/c19/burden_full.pdf (Zugriff: 15.08.2018).
- Klerides, Elefterios: Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 1/2 (2010), S. 23-48.
- Kluchert, Gerhard: Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 55/3 (2009), S. 326-333.
- Knauft, Bruce M.: Critically Modern. Alternatives, alterities, anthropologies. Bloomington 2002.
- Kneer, Georg: Die Analytik der Macht bei Foucault. In: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: 2012, S.265-283.
- Knopp, Guido: Stalin. Teil 3: Der Tyrann. Hamburg 2009 (Geo Epoche, 38).
- Kohlmaier, Matthias: Unterrichtsbeginn 8 Uhr. "Das ist eine biologische Diskriminierung". Interview mit Till Roenneberg. In: www.sueddeutsche.de (16.06.2015). http://www.sueddeutsche.de/bildung/unterrichtsbeginn-um-uhr-das-ist-eine-biologische-diskriminierung-1.2518346-2 (Zugriff: 29.08.2018).
- Kreienbaum, Jonas: "Ein trauriges Fiasko". Koloniale Konzentrationslager im südlichen Afrika, 1900-1908. Hamburg 2015.
- Krieg, Lisa Jenny: "Who wants to be sad over and over again?" Emotion ideologies in contemporary German education about the Holocaust. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society. 7/2 (2015), S. 110-128.
- Kumoll, Karsten: From the native's point of view? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu. Bielefeld 2005, S. 55-57.
- Kundrus, Birthe: Kontinuitäten, Parallelen und Rezeptionen. Überlegungen zur "Kolonisierung" des Nationalsozialismus. In: Werkstatt Geschichte 43 (2006), S. 45-62.
- Lacan, Jacques: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Hg. von Norbert Haas. Olten 1978.
- Lammert, Norbert: Deutsche ohne Gnade. In: Zeit Nr. 28 (2015). http://www.zeit.de/ 2015/28/voelkermord-armenier-herero-nama-norbert-lammert (Zugriff: 31.08.2018).

- Langer, Antje: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld 2008.
- Lässig, Simone: Repräsentationen des "Gegenwärtigen" im deutschen Schulbuch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62/1-3 (2011), S. 46-54.
- Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main 2007.
- Lehrke, Gerhard: Afrikanisches Viertel. Kolonialherren sollen bei Straßen-Umbenennung entthront werden. In: www.berliner-zeitung.de (31.05.2017). www.berliner-zeitung.de/berlin/afrikanisches-viertel-kolonialherren-sollen-bei-strassen-umbenennung-entthront-werden-27015448 (Zugriff: 03.09.2018).
- Leiprecht, Rudolf: Kultur als Sprachversteck für Rasse. In: Johannsen, Martina/Both, Frank (Hg.): Schwarzweißheiten Vom Umgang mit fremden Menschen. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung des Oldenburger Landesmuseums Natur und Mensch. Schriftenreihe des Museums, Heft 19. Oldenburg 2001, S. 170-77.
- Lemke, Claudia: Ethnographie nach der Krise der Repräsentation: Versuche in Anlehnung an Paul Rabinow und Bruno Latour. Skizzen einer Pädagogischen Anthropologie des Zeitgenössischen. Bielefeld 2011.
- Lenin, Vladimir I.: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus, 3. Aufl. Wien u.a. 1930.
- Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 21 (1968), S. 161-78.
- Loomba, Ania: Colonialism/Postcolonialism. London/New York 2005.
- Loomba, Ania u.a. (Hg.): Postcolonial studies and beyond. Durham 2005.
- Lutz, Hartmut: Abraham Ulrikab im Zoo. Tagebuch eines Inuk 1880/81. Wesel 2007.
- Luxemburg, Rosa: Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus. Berlin 1913.
- Maack, Benjamin: Manipulierte Bilder. Finden Sie die Fehler. In: Spiegel Online (11.07.2008). www.spiegel.de/fotostrecke/manipulierte-bilder-fotostrecke-107186-6.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Macgilchrist, Felicitas: "Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach." In: Hart, Chris/Cap, Piotr (Hg.): Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis. London 2014, S. 387–407.
- Macgilchrist, Felicitas: Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, Susann u.a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche

- Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden 2015, S. 193-209.
- Macgilchrist, Felicitas: Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools. Braunschweig: 2017. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/267/ED15_Macgilchrist_Production.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zugriff: 29.01. 2018).
- Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars: Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um 'Afrika' bei der Schulbuchentwicklung. In: Aßner, Manuel u.a. (Hg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt a.M. 2012, S. 195-208.
- Macgilchrist, Felicitas u.a.: Memory practices and colonial discourse: On text trajectories and lines of flight. Critical Discourse Studies 14/4 (2017), S. 341-361.
- Macgilchrist, Felicitas/van Hout, Tom: Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. In: Forum Qualitative Socialforschung/Forum Qualitative Social Research 12/1, Art. 18 (2011). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1600 (Zugriff: 24.01.2018).
- Manke, Mary Phillips: Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction. Mahwah 1997.
- Marchart, Oliver: Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies. In: Medienheft Dossier 19 (2003), S. 7-14.
- Marmer, Elina: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.

 In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/2 (2013), S. 25-31.
- Marmer, Elina: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist. In: dies/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit >Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 98-108.
- Marmer, Elina/Sow, Papa: African history teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today 10 (2013), S. 49-76.
- Marmer, Elina/Sow, Papa: Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: dies (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim 2015, S. 14-25.
- Mbembe, Achille: Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin 2014.

- Mecheril, Paul/Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010, S. 150-78.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin: Rassismus und "Rasse". In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 39-58.
- Melber, Henning: Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg 2000, S. 131-163.
- Melber, Henning: "... das die Kultur der Neger gehoben werde!" Kolonialdebatten im deutschen Reichstag. In: van der Heyden, Ulrich & Zeller, Joachim (Hg.): Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin 2002, S. 67-72.
- Memmi, Albert: Rassismus. Frankfurt am Main 1987.
- Mense, Thorsten: Kritik des Nationalismus. Stuttgart 2016.
- Mergel, Thomas: Das Kaiserreich als Migrationsgesellschaft. In: Müller, Sven-Oliver & Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 374-91.
- Merkens, Andreas (Hg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Hamburg 2004.
- Merz, Sibille: »Dritte Welt«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.683.
- Meseth, Wolfang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: dies. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a.M. 2004, S. 95-146.
- Messerschmidt, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld 2010, S. 41-57.
- Messerschmidt, Astrid: Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2011, S. 59-74.
- Meyer, Christian: Diskursforschung in der linguistischen Anthropologie sowie Kulturund Sozialanthropologie. In: Angermüller, Johannes u.a. (Hg.): Diskursforschung.

- Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld 2014, S. 56-69.
- Michels, Stefanie: Der Askari. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main 2013, S. 294-310.
- Middleton, David/Edwards, Derek: Conversational Remembering. A Social Psychology Approach. In: dies. (Hg.): Collective Remembering. London 1990, S. 23-45.
- Miesler, Johannes: Deutsche Kolonial-Ausstellung. Berliner Gewerbe-Ausstellung 1896. Berlin 1896. https://www.akg-images.de/archive/Deutsche-Kolonial-Ausstellung-2UMDHUWV739N.html (Zugriff: 19.08.2018).
- Miles, Robert: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg 2000, S. 17-33.
- Mintz, Sydney W.: Die süße Macht. Kulturgeschichte des Zuckers. Frankfurt 1987.
- Moebius, Stephan: Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: ders./Reckwitz, Andreas (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2013, S. 58-74.
- Möhle, Heiko: Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika
 Eine Spurensuche in Hamburg. Hamburg 1999.
- Mole, Richard C. M.: The Baltic States from the Soviet Union to the European Union. London u.a. 2012.
- Morlang, Thomas: Askari und Fitafita. "Farbige" Söldner in den deutschen Kolonien. Berlin 2008.
- Movassat, Niema u.a: Antrag: Die deutschen Kolonialverbrechen im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika als Völkermord anerkennen und wiedergutmachen. In: Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode, Drucksache 17/8767 (2012).
 - http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/087/1708767.pdf (Zugriff: 30.08.2018).
- Mudimbe, Valentin Y.: The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the order of knowledge. Bloomington/Indianapolis 1988.
- Mükke, Lutz: "Journalisten der Finsternis". Akteure, Strukturen und Potenziale deutscher Afrika-Berichterstattung. Köln 2009.
- Müller, Lars: Kurze Genealogie der "Ikone der Vernichtung". Braunschweig 2013, unveröffentlicht.
- Müller, Lars: "We need to get away from a culture of denial"? The German-Herero war in politics and textbooks. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 5/1 (2013), S. 50-70.

- Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Geschichte. Hannover 1996.
 - http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/gym_7-10_geschichte.pdf (Zugriff 24.01.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover 1998. http://www.schure.de/2241001/nschg.htm (Zugriff: 28.01.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 10. Geschichte. Hannover 2008.
 - http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf (Zugriff: 24.01.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule gymnasiale Oberstufe, das berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte. Hannover 2011. http://db/cuvo/datei/kc_geschichte_go_i_03-11.pdf (Zugriff: 21.05.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover 2015.
 - http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ge_gym_si_kc_druck.pdf (Zugriff: 28.08.2018).
- Oeser, Alexandra: Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne: Interprétations, appropriations et usages de l'historie. Paris 2010.
- Ofuatey-Alazard, Nadja: ›Eingeborene_r<. In: Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster 2011, S. 683.
- Olick, Jeffrey K./Robbins, Joyce: Social Memory Studies. From "Collective Memory" to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. In: Annual Review of Sociology 24 (1998), S. 105-40.
- Oltmer, Jochen: Staat, Nation und Migration. Zur politischen Konstruktion von Minderheiten in der deutschen Geschichte. In: Schmidt-Lauber, Brigitte (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S.135-154.
- Ott, Marion: Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz 2011.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin: Integrative Forschungsstrategien Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen 2012, S. 169–184.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel: Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel der Aktivierung von Arbeitslosen. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hg.): Diskursanalyse meets

- Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 155-181.
- Ortner, Sherry B.: Theory in Anthropology since the Sixties. In: Comparative Studies in Society and History 26/1 (1984), S. 126-166.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2012, S. 36-40.
- Panitch, Leo/Gindin, Sam: Globaler Kapitalismus und amerikanisches Imperium. Hamburg 2004.
- Paul, Gerhard: Von der historischen Bilddeutung zur visual history. Eine Einführung. In: ders. (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen 2006.
- Peitz, Christiane: Streit ums Humboldt-Forum. Kunsthistorikerin Savoy: "Da herrscht totale Sklerose". In: www.tagesspiegel.de (21.07.2017). https://www.tagesspiegel.de/kultur/streit-ums-humboldt-forum-kunsthistorikerin-savoy-da-herrscht-totale-sklerose/20092228.html (Zugriff: 03.09.2018).
- Pieterse, Jan N.: New modernities. Whats new? In: Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (Hg.): Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches. Ashgate 2010, S. 85-102.
- Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart 1959. Ursprünglich: Plessner, Helmuth: Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche. Zürich 1935.
- Poenicke, Anke: Afrika im neuen Geschichtsschulbuch: Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher. Sankt Augustin 2008.
- Popal, Mariam: »zivilisiert und wild«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, S.678.
- Popp, Susanne: Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. In: Paul, Gerhard/Schoßig, Bernhard (Hg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Göttingen: 2010, S. 98-115.
- Posselt, Gerald: Grundlinien einer Debatte Einführung zur deutschen Ausgabe. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien 2013, S. VII-XVI.
- Priester, Karin: Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig 2003.
- Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien 2007.

- Reckwitz, Andreas: Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing. In: European Journal of Social Theory 5/2 (2002), S. 243-263.
- Reckwitz, Andreas: Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld 2004, S. 40-54.
- Reckwitz, Andreas: Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In: Šuber, Daniel/Schäfer, Hilmar/Prinz, Sophia (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz 2011, S. 41-61.
- Richter, Anja: Inszenierte Bildung. Historische Festreden als Spiegel protestantischer Schulkultur. Leipzig 2013.
- Richter, Regina: Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonisieren? In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit >Afrika<-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim 2015, S. 225-240.
- Ricœur, Paul: A Ricœur reader. Reflection and Imagination. Toronto 1991.
- Ricœur, Paul: Imagination in Discourse and Action. In: Robinson, Gillian/Rundell, John F. (Hg.): Rethinking imagination: Culture and Creativity. London 1994, S. 118-135.
- Rietzler, Rolf: Mensch, Adolf: Das Hitler-Bild der Deutschen seit 1945. München 2016.
- Rivet, France: In the footsteps of Abraham Ulrikab. The events of 1880-81. Gatineau, Ouébeck 2014.
- Rodney, Walter: Afrika. Die Geschichte einer Unterentwicklung. Berlin 1975.
- Roenneberg, Till: Wie wir ticken. Die Bedeutung der inneren Uhr für unser Leben. Köln 2010.
- Rössler, Martin: Die deutschsprachige Ethnologie bis ca. 1960. Ein historischer Abriss. Köln 2007. http://kups.ub.uni-koeln.de/1998/ (Zugriff: 15.05.2018).
- Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik, Band I: Rassismustheorie und -forschung, S. 25-38.
- Roth, Julia: Weltkarte. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster 2011, S. 554-64.
- Rothberg, Michael: Multidirectional memory: Remembering the holocaust in the age of decolonization. Stanford 2009.

- Ruppenthal, Jens: Das Hamburgische Kolonialinstitut und die Kolonialwissenschaften. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main 2013, S. 257-269.
- Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln 2003.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Berlin 2016. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB Doppelt benachteiligt.pdf (Zugriff: 19.08.2018).
- Said, Edward: Orientalism. New York 1994.
- Saupe, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2015). http://docupedia.de/zg/Narration (Zugriff: 23.07.2015).
- Scharathow, Wiebke u.a.: Rassismuskritik. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 10-12.
- Scherschel, Karin: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld 2006.
- Schiffauer, Werner u.a.: Staat Schule Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster 2002.
- Schildt, Axel: Das Jahrhundert der Massenmedien. Ansichten zu einer künftigen Geschichte der Öffentlichkeit. In: Geschichte und Gesellschaft 27 (2001).
- Schissler, Hanna/Soysal, Yasemin N.: The nation, Europe, and the world. Textbooks and curricula in transition. New York 2004.
- Schubert, Gunnar: Die kollektive Unschuld. Wie der Dresden-Schwindel zum nationalen Opfermythos wurde. Hamburg 2006.
- Seidel, Änne: Aufarbeitung der Kolonialgeschichte. "Es geht ums Überleben". Gespräch mit Bénédicte Savoy. In: www.deutschlandfunk.de (25.12.2017). deutschlandfunk.de/aufarbeitung-der-kolonialgeschichte-es-geht-ums-ueberleben.911.de.html?dram:article_id=406759 (Zugriff: 03.09.2018).
- Shohat, Ella/Stam, Robert: Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the media. London, New York 1994.
- Spencer, Herbert: What knowledge is of most worth. In: ders.: Education. Intellectual, moral, and physical. London 1861, S. 21-96.

- Spiegel Online: Schröder warnt vor Deutschenfeindlichkeit. In: www.spiegel.de (10.10.2010). http://www.spiegel.de/politik/deutschland/familienministerin-schroede r-warnt-vor-deutschenfeindlichkeit-a-722342.html (Zugriff: 27.08.2018).
- Spivak, Gayatri C.: The Rani of Sirmur. History and Theory 24/3 (1985), S. 247-272.
- Spivak, Gayatri C.: Can the Subaltern Speak? In: Chrisman, Laura/Williams, Patrick (Hg.): Colonial discourse and post-colonial theory. New York 1994, S. 66-111.
- Sobe, Noah W.: Textbooks, Schools, Memory, and the Technologies of National Imaginaries. In: William, James H. (Hg.): (Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation. Rotterdam u.a. 2014, S. 313-318.
- Sobich, Frank Oliver: "Schwarze Bestien, rote Gefahr": Rassismus und Antisozialismus im deutschen Kaiserreich. Frankfurt am Main 2006.
- Sow, Papa: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München 2008.
- Speitkamp, Winfried: Deutsche Kolonialgeschichte. Stuttgart 2005, S. 64.
- Stang, Michael: Koloniale Skelettsammlungen. Leichen im Keller. In: http://www.deutschlandfunk.de/koloniale-skelettsammlungen-leichen-im-keller.740.de.html?/dram:article_id=315706 (Zugriff: 30.08.2018).
- Steiner, Jo(sef): Passage Panopticum. 50 wilde Kongoweiber, Männer und Kinder in ihrem aufgebauten Kongodorfe. Berlin 1913. https://www.dhm.de/lemo/bestand/ objekt/josef-steiner-passage-panoptikum-1913.html (Zugriff: 19.08.2018).
- Sternfeld, Nora: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien 2009.
- Strauss, Claudia: The Imaginary. Anthropological Theory 6/3 (2007), S. 322-344.
- Sturken, Marita: Tangled memories: The Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering. Berkeley 1997.
- Šuber, Daniel; Schäfer, Hilmar & Prinz, Sophia: Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz 2011.
- Tatje, Christian: Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht. Wiesbaden 2017.
- Taylor, Charles: Modern Social Imaginaries. Durham 2004.
- Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M. 2009.
- Terkessidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine Perspektive. Bielefeld 2004.

- Tervooren, Anja: Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim 2006.
- Therborn, Göran: Entangled modernities. In: European Journal of Social Theory 6/3 (2003), S. 293-305.
- Thode-Arora, Hilke: Afrika-Völkerschauen in Deutschland. Bechhaus-Gerst, Marianne/Klein-Arendt, Reinhard (Hg.): AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche Geschichte und Gegenwart. Münster 2004, S. 25-40.
- Thode-Arora, Hilke: Hagenbeck: Tierpark und Völkerschau. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 244-256.
- Ullstein Bild: Samoanerinnen in Hagenbecks Tierpark. Hamburg 1910. https://www.gettyimages.de/detail/nachrichtenfoto/samoanerinnen-in-hagenbecks-tierpark-veroeff-biz-nr-22-nachrichtenfoto/542354749 (Zugriff: 20.08.2018).
- van der Heyden, Ulrich: Anton Wilhelm Amo, der afrikanische Philosoph. In: van der Heyden, Ulrich (Hg.): Unbekannte Biographien. Afrikaner im deutschsprachigen Europa vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Berlin 2008, S. 65-75.
- van der Heyden, Ulrich/Zeller, Joachim: Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin 2002.
- van Dyk, Silke u.a.: Discourse and beyond? Zum Verhältnis von Sprache, Materialität und Praxis. In: Angermüller, Johannes (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: 2014, S. 347-363.
- Völkel, Bärbel: Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts Nationalismus als historische Sinnbildung? In: Historische Mitteilungen der Ranke-Gesellschaft 26 (2013), S. 401-412.
- Wallace, Marion: Geschichte Namibias. Von den Anfängen bis 1990. Frankfurt a.M. 2015.
- Wellgraf, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012.
- Welzer, Harald: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001.
- Wendt, Reinhard: Die Südsee. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 41-55.

- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Geschehen 28 (2002), S. 607-636.
- Wernsing, Susanne/Geulen, Christian/Vogel, Klaus: Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen. Göttingen 2018.
- Westermann Schulbuchverlag GmbH: Schauplätze im Kaiserreich. In: Praxis Geschichte 11/4 (1998).
- Wiemann, Dirk: Zeit. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster 2011, S. 564-571.
- Wikimedia.org: Surviving Herero c1907.jpg. https://de.wikipedia.org/wiki/Datei: Surviving_ Herero_c1907.jpg (Zugriff: 19.08.2018).
- Wikipedia.org: Arthur Koppel. https://de.wikipedia.org/wiki/Arthur Koppel (Zugriff 26.08.2018).
- Williams, James H. (Hg.): (Re)constructing memory. Textbooks, identity, nation, and state. Rotterdam/Boston/Taipei 2014
- Williams, Raymond: Marxism and Literature. Oxford 1977.
- Winkler, Willi: Negativ 7a. In: www.sueddeutsche.de (24.04.2015).

 http://www.sueddeutsche.de/medien/bilder-geschichte-negativ-a-1.2451505 (Zugriff: 27.08.2018).
- Wise, Tim: On white pride, reverse racism, and other delusions. In: Kimmel, Michael S./Ferber, Abby L. (Hg.): Privilege: A reader. Boulder 2010, S. 133-144.
- Wolfe, Cary: What is Posthumanism? Minneapolis 2010.
- World Population Review: Namibia Population 2018. http://worldpopulationreview.com/countries/namibia-population/ (Zugriff: 31.08.2018).
- Wulf, Christoph: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld 2012.
- Yıldız, Erol: Ideen zum Postmigrantischen. In: Foroutan, Naika/Karakayah, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a.M. 2018, S. 19-34.
- Youdell, Deborah: Subjectivation and performative politics Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. In: British Journal of Sociology of Education 27/4 (2006), S. 511-528.
- Young, Robert J. C.: Postcolonialism. A very short Introduction. Oxford 2003.

- Zajda, Joseph u.a. (Hg.): Globalisation and historiography of national leaders. Symbolic representations in school textbooks. Dodrecht 2017.
- Zeit Online: Kolonialverbrechen. Herero und Nama verklagen Deutschland. In: http://www.zeit.de/politik/2017-01/kolonialverbrechen-entschaedigung-deutschland-herero-nama-klage-verhandlungen (Zugriff: 31.08.2018).
- Zeit Online: Vereinte Nationen. Experten kritisieren Rassismus in Deutschland. In: www.zeit.de (27.02.2017).
 - https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-02/vereinte-nationen-rassismus-schwarze-deutschland-un-arbeitsgruppe-isd (Zugriff: 19.08.2018).
- Zeller, Joachim: Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder. Berlin 2008.
- Zeller, Joachim: Das Reiterdenkmal in Windhoek (Namibia) Die Geschichte eines deutschen Kolonialdenkmals. In: www.freiburg-postkolonial.de (2007). http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/Zeller-Reiterdenkmal-1912.htm (Zugriff: 24.08.2018).
- Zimmerer, Jürgen: Krieg, KZ und Völkermord in Südwestafrika. Der erste deutsche Genozid. In: ders./Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904-1908) in Namibia und seine Folgen. Berlin 2003, S. 45-63.
- Zimmerer, Jürgen: Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Münster 2011.
- Zimmerer, Jürgen: Kolonialismus und kollektive Identität: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. In: ders. (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Bonn 2013, S. 9-37.
- Zuber, Johannes: Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland. Zwischen Biologie und kultureller Identität. Göttingen 2015.
- Zweites Deutsches Fernsehen: Markus Lanz. Mainz 19.03.2013. https://www.youtube.com/watch?v=CbRHvDhjMJs (Zugriff: 11.05.2018).

Schulbücher

- Baumgärtner, Ulrich/Döscher, Hans-Jürgen/Fieberg, Klaus (Hg.): Horizonte 3. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. Braunschweig: Westermann 2009.
- Brückner, Dieter/Focke, Harald (Hg.): Das waren Zeiten 4. Deutschland, Europa und die Welt von 1871 bis zur Gegenwart. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Bamberg: C. C. Buchner 2010.

- Cornelissen, Joachim u.a. (Hg.): Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. Vom Deutschen Kaiserreich bis zur Gegenwart. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2010.
- Eckhardt, Hans-Wilhelm u.a. (Hg.): Zeit für Geschichte. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9/10. Braunschweig: Schroedel 2011.
- Eckhardt, Hans-Wilhelm u.a. (Hg.): Zeit für Geschichte. Lehrermaterialien für Schülerband 9/10. Braunschweig: Schroedel 2013.
- Regenhardt, Hans-Otto (Hg.): Forum Geschichte 9/10. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Berlin: Cornelsen 2010.
- Sauer, Michael (Hg.): Geschichte und Geschehen 5. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag 2011.

7. Anhang

7.1 Transkriptionsregeln

(lachen) non-verbale Äußerungen und Sprachintonationen (ironischer Unterton)

/ Wort- oder Satzabbrüche

= Wortwiederholungen

(-) Mikropause

(--) Pause von maximal zwei Sekunden

(20) längere Pause mit Schätzung der Zeit

GROSS Betonung von Wörtern oder Silben

[...] Auslassungen

[Beginn von Überlappungen und Simultansprechen

I: Interviewer

7.2 Rechtsverbindliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem

Titel "Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine

ethnographische Diskursanalyse" selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.

Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht

bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autorinnen oder Autoren

entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Die Abhandlung ist noch nicht

veröffentlicht worden und noch nicht Gegenstand eines Promotionsverfahrens gewesen.

Ich versichere zudem, dass die digitale Version dieser Dissertation mit der schriftlichen

wissenschaftlichen Abhandlung übereinstimmt.

Göttingen, 24. Februar 2020

Patrick Mielke

239

7.3 Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Geburtsdatum 9. Mai 1975 Geburtsort Braunschweig

Ausbildung & beruflicher Werdegang

Seit 09.2019 Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Forschungsprojekt: "Subjekte der Demokratie. Aktuelle Herausforderungen Potenziale der Demokratiebildung in Deutschland"; Leiter des

Forschungsschwerpunkts "Polarisierung und Zusammenhalt"

03/2019 Promotion zum Dr. phil., Georg-August-Universität Göttingen

Dissertation: "Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse" – Erstgutachterin: Prof. Dr. Regina Bendix; Zweitgutachterin: Prof. Dr.

Felicitas Macgilchrist

09/2018 – 08/2019 Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Forschungsprojekt: "Unterstützung von pädagogischen Fachkräften in der Arbeit mit geflüchteten Kindern

und Jugendlichen".

08/2017 - 01/2018 Abschlussstipendiat

Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen

01/2016 Visiting scholar

University of Birmingham, Institute for German Studies

03/2013 – 07/2016 Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Forschungsprojekt: "Memory Practices: Enacting

and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms"

10/2008 – 06/2012 Studium der Ethnologie und Politikwissenschaften

Georg-August-Universität Göttingen Abschluss: Magister Artium (Note: 1,3)

04/2007 – 09/2008 Elternzeit

10/2002 – 04/2007 Studium der Ethnologie und Politikwissenschaften

Georg-August-Universität Göttingen

04/2001 – 09/2002 Elternzeit

10/2000 – 03/2002	Studium der Germanistik und Geschichte Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
08/1996 – 06/1999	Abitur Braunschweig Kolleg - Institut des zweiten Bildungsweges zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife (Note: 2,4)
08/1992 – 07/1994	Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- u. Außenhandel Wullbrandt & Seele GmbH, Braunschweig
Weitere berufliche Erfahrungen	
07/2018	Werkvertrag für Workshop "Discourse Analysis" im Rahmen des Projekts: The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks. GEI, Braunschweig 1920. Juli 2018
02/0218 - 02/2018	Wissenschaftliche Hilfskraft
&	Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswiss.
10/2017 - 11/2017	Arbeitsbereich: Pädagogische Sozialisationsforschung
05/2017 - 07/2017	Wissenschaftliche Hilfskraft
	Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswiss. Arbeitsbereich: Medienforschung, Schwerpunkt Bildungsmedien
09/2002 – 09/2006	Kaufmännischer Angestellter in Teilzeit Gothaer BKK, Göttingen
10/1994 – 12/1995	Zivildienst Caritasverband Braunschweig e.V.
Publikationen 2020	Mielke, Patrick: The enacting of belonging and difference. An ethnographic discourse analysis (Dissertation abstract). Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education, 7(2), 98-103.
2017	F. Macgilchrist, J. Ahlrichs, P. Mielke & R. Richtera: Memory practices and colonial discourse: On text trajectories and lines of flight. <i>Critical Discourse Studies 14/4</i> , 341-61.
2015	J. Ahlrichs, K. Baier, B. Christophe, F. Macgilchrist, P. Mielke & R. Richtera: Memory practices in the classroom. On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories. <i>Journal of Educational Media, Memory and Society</i> , 7(2), 89-109.

Konferenzen & Vorträge (Auswahl)

2016 Memory Practices and colonial discourse: Tracing text

trajectories and lines of flight

Vortrag im Rahmen der int. Konferenz: "The politics of memory practices.

Making the past present in contemporary education"

2016 Applied history – Cultural anthropological perspectives on

history education and memory: Imperialism and European

colonialism.

Vortrag an der Graduate School of Education, University of Bristol

Summer Schools

2014 Essex Summer School in Social Science Data Analysis Modul:

Qualitative Data Analysis. Dr. Lea Sgier

University of Essex, Colchester

2013 Swiss Summer School: Methods in Social Science

Modul: Ethnographic Methods. Prof. Dr. Karen O'Reilly

Università della Svizzera Italiana, Lugano

Akademische Selbstverwaltung & Mitgliedschaften

seit 04/2015 Mitglied der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften

Göttingen (GSGG)

2014 & 2015 Mitglied des Auswahlkomitees für die Georg Arnhold

International Summer School am Georg-Eckert-Institut

08/2013 – 07/2016 Mitglied der Bibliothekskommission des GEIs

Göttingen, 24.02.2020