

Mielke, Patrick

## Praktiken der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 170-185



Quellenangabe/ Reference:

Mielke, Patrick: Praktiken der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 170-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290803 - DOI: 10.25656/01:29080; 10.35468/6076-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290803>

<https://doi.org/10.25656/01:29080>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Patrick Mielke*

## **Praktiken der Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht – Empirische Befunde**

### **Abstract**

Der Beitrag thematisiert die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im gymnasialen Geschichtsunterricht anhand einer ethnographischen Studie in deren Rahmen u. a. die Unterrichtseinheit zum Imperialismus in einer 9. Klasse teilnehmend beobachtet wurde. Im Anschluss an eine Hinführung zum Hintergrund der Forschung wird aufgezeigt, auf welche Arten und Weisen im Geschichtsunterricht v. a. Imaginationen des „Eigenen“ fokussiert werden. Darüber hinaus wird herausgearbeitet, wie vom im Unterricht verwendeten Schulbuch ausgehende diskursive Verschiebungen, die verstärkt die Geschichten der kolonisierten Gesellschaften und damit Imaginationen des „Anderen“ thematisieren, über ein „Echo“ des kolonialen Diskurses sowie diskursive Aushandlungspraktiken und schulische Alltagspraktiken stolpern.

**Keywords:** kolonialer Diskurs, diskursive Verschiebungen, Differenz(de-)konstruktionen, Ethnographie, Praxistheorie

„History is not the past. It is the present.  
We carry our history with us. We are our history.“  
(Baldwin 2016)

### **1 Einleitung**

Beginnen möchte ich meinen Beitrag mit dem einleitenden Zitat James Baldwins in dem er mit wenigen Worten sehr treffend die Bedeutung von Geschichte für das Hineinwachsen bzw. die Enkulturation des Individuums in das gesellschaftliche Ganze und die Ausgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit skizziert. Baldwin weist darauf hin, dass Geschichte nicht einfach 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 fortschreitendes Ergebnis seiner Vergangenheit und

gesellschaftlicher Enkulturations- und Subjektivierungsprozesse zu verstehen. Im zweiten Fall könnte die gesellschaftliche Gegenwart als das Produkt der gesellschaftlichen Vergangenheit, ihrer Geschichten, Imaginationen, Ideen, Konzepte, institutionellen Einrichtungen, Denkschemata und Praktiken beschrieben werden die, so möchte man dem Zitat von Baldwin hinzufügen, auf die Zukunft und die Aufrechterhaltung hegemonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse gerichtet sind. Bezogen auf die Ideologien des Rassismus und Sexismus, mit denen sich Baldwin in seinem Werk intensiv auseinandergesetzt hat, bedeutet dies beispielsweise, dass sie Strukturmerkmale der gesellschaftlichen Gegenwart wie auch des individuellen Bewusstseins darstellen.

Baldwin umreißt in dem Zitat sehr prägnant das Spannungsfeld zwischen Enkulturations- und Subjektivierungsprozessen und der Konstruktion kollektiver gesellschaftlicher Wirklichkeit in dem sich die gesellschaftliche ebenso wie auch die schulische Auseinandersetzung in Bezug auf die Vermittlung historischen Wissens bewegt. Dem Geschichtsunterricht kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als er wesentlich mit der Vermittlung des Wissens beauftragt ist, welches vom Feld der Regierung zu einem spezifischen Zeitpunkt als kollektiv erinnerungswürdig definiert und in fachspezifische Curricula und Schulbücher übersetzt wird. Hierdurch rücken auch „die Regime des Sagbar- und Sichtbarmachens, die stets auch Regime des Verschweigens, des Verschwindenlassens, Undenkbarmachens und der Invisibilisierung sind“ ins Blickfeld (Bröckling & Krassmann 2010, 40).

Den mit der Vermittlung historischen Wissens verbundenen Aushandlungs-, Aneignungs- und Auslassungsprozessen spüre ich in diesem Beitrag beispielhaft anhand der Ergebnisse einer ethnographischen Forschung zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Imperialismus im gymnasialen Geschichtsunterricht nach (vgl. Mielke 2020). Im Zentrum stehen dabei zwei Fragen: (i) Wie, auf welche Arten und Weisen und mittels welcher Praktiken, werden im Geschichtsunterricht mit Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus drei zentrale Imaginationen „europäisch-westlicher“ Gesellschaften und damit einhergehende Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz hervorgebracht und erlernt? (ii) Welches, bzw. politisch gewendet, wessen Wissen wird dabei ausgehandelt und angeeignet?

Um sich den Fragestellungen anzunähern, lege ich im Folgenden zunächst den Rahmen einer ethnographischen Forschung dar, die ich im Geschichtsunterricht einer neunten, später 10. Klasse eines niedersächsischen Gymnasiums durchgeführt habe (vgl. Mielke 2020). Dabei gehe ich auf den Hintergrund der Forschung, den theoretischen Rahmen sowie das methodische und analytische Vorgehen ein. Anschließend stehen einige der zentralen Erkenntnisse der Studie im Fokus, wobei ich mit Eurozentrismus und Nationalismus zunächst auf Imaginationen des „Eigenen“ und anschließend mit der (Re-)produktion des kolonialen

Diskurses bzw. kolonialer Sprech- und Repräsentationsweisen auf Imaginationen des „Anderen“ eingehe.

## **2 Rahmen der Forschung: Hintergrund, theoretische Verortung, methodisches und analytisches Vorgehen**

Grundlage für die Studie war eine zweijährige ethnographische Forschung in einer 9., später 10. Klasse eines Gymnasiums im eher ländlich geprägten Raum Niedersachsens. Die ersten sechs Wochen habe ich die Schüler\*innen der Klasse während ihres gesamten Schulalltags begleitet. Diese Phase diente vornehmlich einem Vertrautmachen mit dem Feld und seinen Akteur\*innen sowie insbesondere dem Aufbau einer für die kommenden zwei Jahre tragfähigen Beziehung zu den Schüler\*innen, mit dem Ziel Zugang zu ihren Perspektiven und Weltansichten zu bekommen. Anschließend habe ich zwei Jahre lang ihren Geschichtsunterricht teilnehmend beobachtet und per Audioaufnahme aufgezeichnet. Darüber hinaus habe ich auch Zeit mit den Schüler\*innen in den Pausen und im Rahmen von Klassenaktivitäten verbracht sowie zahlreiche Interviews mit ihnen und der Geschichtslehrkraft geführt.

Um einen Zugriff auf die im Verlauf der Forschung generierten erhobenen Daten zu bekommen, habe ich mich zunächst einmal von Irritationsmomenten oder „rich points“ leiten lassen, wie Michael Agar (1994) sie nennt: Momente, in denen Unerwartetes oder Irritierendes geschieht und Brüche, Widersprüche oder auch ungeschminkte Reproduktionen sichtbar werden. Ihre Identifizierung hat letztlich dazu geführt den Fokus der Studie auf die Unterrichtseinheit zum Imperialismus und die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz zu legen. Ausgangspunkt hierfür war eine eigene Hellhörigkeit und Irritation in den ersten Wochen und Monaten der Forschung in Bezug darauf, wie wiederholt, in verschiedenen Fächern und in den Interviews, Differenzkonstruktionen hervorgebracht wurden. Dabei handelte es sich beispielsweise um eine Diskussion über „Ehrenmorde“ im Islam im Religionsunterricht, eine Beschäftigung mit den „Aborigines“ in Englisch oder auch eine Auseinandersetzung mit Stadtentwicklungsprozessen in verschiedenen Weltregionen und zu verschiedenen Zeitpunkten im Erdkundeunterricht, während der afrikanischen Gesellschaften von der Lehrkraft explizit eine eigenständige, vom europäischen Kolonialismus losgelöste Stadtentwicklung abgesprochen wurde. Hinzu kamen fragwürdige sprachliche Äußerungen der Schüler\*innen in Bezug auf die Artikulation kultureller Unterschiede, die teils als Provokation, Herausforderung oder Test für mich als Ethnologen verstanden werden können, aber keinesfalls allein dadurch erklärbar sind (vgl. Mielke 2020).

Nachdem ich mich dann dafür entschieden hatte, die Unterrichtseinheit zum Imperialismus zum Ausgangspunkt der Studie zu machen, habe ich diese zunächst einer Moment-für-Moment-Analyse unterzogen (vgl. Meyer 2014). Ziel war es die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse über den Verlauf der Unterrichtseinheit hinweg greifbar zu machen. Parallel dazu habe ich die im Unterricht verwendeten Materialien, die zum Zeitpunkt der Forschung in Niedersachsen zugelassenen aktuellen Geschichtsschulbücher (vgl. Auflistung im Literaturverzeichnis) sowie das zugrundeliegende Kerncurriculum (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008) daraufhin befragt, wie sie das Thema behandeln. Die dadurch generierten Erkenntnisse wurden wiederum rückbezogen sowohl auf das Unterrichtsgeschehen als auch auf die Interviewaussagen der Akteur\*innen, mit dem Ziel eine möglichst dichte Interpretation der Daten zu gewährleisten.

Zugleich wurden die Daten einer permanenten Selbstreflexion hinsichtlich der Verstrickungen zwischen mir als Forschendem und meinem Forschungsgegenstand bzw. dessen kooperativer und situativer Hervorbringung im Zusammenspiel mit den Akteur\*innen im Feld unterzogen. Diese Verstrickungen begannen bereits im Vorfeld der Forschung. So hat die Geschichtslehrerin vermutlich nur deshalb eine 9. Klasse im Fachunterricht bekommen, weil sie sich gegenüber der Schulleitung dafür eingesetzt hatte, dass die Forschung in ihrem Unterricht stattfinden kann. In der ersten Zeit der Forschung fanden diese Verstrickungen zudem u. a. Ausdruck in einer Reihe von Positionierungsdynamiken als Folge meiner Anwesenheit im Unterricht, die neue Bewegung in das eingespielte Miteinander zwischen Schüler\*innen und den jeweiligen Lehrkräften brachte.

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 Ungleich- und Differenzverhältnisse entlang eurozentrischer, nationaler und ethnischer sowie rassistischer Zuschreibungen beitragen, spüre ich in der Untersuchung den nicht-reflektierten, selbstverständlich erscheinenden Denk- und Handlungsweisen der akzeptierten Praxis nach (vgl. Foucault 2010). Zu diesem Zweck wurden die ethnographische Analyse des beforschten Feldes sowie die im Rahmen der Forschung erhobenen Daten mit einem poststrukturalistisch, postkolonial und rassismuskritisch motivierten diskursanalytischen Blick auf diesen Korpus verbunden. Im Fokus standen nicht die Akteur\*innen, sondern die unterrichtlichen Vermittlungs-, Aushandlungs- und Aneignungspraktiken. Die kulturwissenschaftlichen Grundfragen nach der Konstruktion von Gemeinschaft, ihrer historischen Bedingtheit sowie den Wechselwirkungen zwischen individuellen Handlungen und System, wurden verknüpft mit der diskursanalytischen Frage nach den kommunikativen Praktiken, durch die Subjektpositionen, gesellschaftliche Ordnungen und Sinn überhaupt erst erzeugt werden (vgl. Angermüller 2014).

Um das beobachtete Geschehen besser verstehen und einordnen zu können, wurden aus der Vielzahl theoretischer Anschlussmöglichkeiten vier praxistheoretische Ansätze herangezogen (vgl. ausführlicher Mielke 2020). Diese stellen eher eine Art Linse dar, mit der ich auf die Daten blicke, als ein analytisches Programm. Zugleich legen sie mein Verständnis der zentralen analytischen Begriffe dar, mit denen ich in der Studie arbeite. Sie dienen mir dazu, einige der Dimensionen, die in unterrichtlichen Aushandlungsprozessen zum Tragen kommen, greifbar zu machen. Dabei handelt es sich:

- um Pierre Bourdieu (vgl. 2012; Bourdieu & Wacquant 2013) Kulturosoziologie mit den Grundbegriffen Feld, Kapitalien und Habitus, die mir dazu dienen, die Bedingungen des Feldes und das habituspezifische Agieren der Akteur\*innen mitzudenken;
- um Judith Butlers (vgl. 2001; 2006) Verständnis von Subjektivierung als Ergebnis performativer diskursiver Praktiken, das hilfreich ist, um die Dynamiken der kommunikativen Dimension in der Unterrichtssituation aufzuzeigen und das politische Potenzial bzw. die diskursive Handlungsmacht der Akteur\*innen im Auge zu behalten;
- um Michel Foucaults (vgl. 1977; 2010) Konzept der Gouvernementalität, das die Notwendigkeit verdeutlicht politische Programme (z. B. Schulgesetze und Curricula) und (Selbst-)Technologien des Regierens und ihr Einwirken auf das schulische und unterrichtliche Geschehen in die Analyse einzubeziehen;
- um Charles Taylors (vgl. 2004; 2009) Idee eines gesellschaftlichen Hintergrundwissens, das sich – vermittelt über Geschichten, Legenden, Mythen etc. – in die Körper der Akteur\*innen und ihre Praktiken einschreibt und in einem Wechselverhältnis zu den Theorien und Ideen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft steht (Taylor selbst spricht von „modern social imaginaries“).

Beleuchtet Bourdieu die Inkorporation von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata im Verlauf der familiären Sozialisation und ihre Einbettung in Lebensstile und Felder, verschiebt Taylor die Perspektive in Richtung der philosophisch-ideengeschichtlichen Grundlagen der Gesellschaft und der damit einhergehenden moralischen Ordnung. Beiden Überlegungen entgeht jedoch, dass die gesellschaftlichen Wirklichkeiten und Subjektivitäten durch kommunikative diskursive Praktiken nicht einfach abgebildet, sondern überhaupt erst konstituiert werden.

Dieser Zusammenhang zwischen Diskurs, diskursiven Praktiken und Subjektorientierung lässt sich mit den praxistheoretischen Konzeptionen Foucaults und Butlers greifbar machen. Grundlegend für eine solche Einbettung ist ein Verständnis des Diskurses als performativ. Dieser reflektiert nicht die gesellschaft-

lichen Wirklichkeiten, Subjektivitäten und Identifizierungen, sondern konstituiert sie mittels diskursiver Praktiken (vgl. Angermüller 2014). Wesentlich für den Diskurs ist die Herstellung von Differenz. Diese kann mit Stuart Hall (2004, 119) als „die Basis der symbolischen Ordnung, die wir Kultur nennen“ mit ihren Bedeutungen, Grenzziehungen, Identifizierungen und Sprechweisen verstanden werden. Eine wesentliche Rolle kommt hierbei dem „Anderen“ als Gegenüber des „Eigenen“ zu.

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“ (Kneer 2012, 268), das sämtliche soziale Beziehungen formt. Im Gegensatz zu den anderen Theoretiker\*innen lässt Taylor 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, die Macht des Diskurses oder die Bedeutung symbolischer Macht 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 zugleich 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 für die Untersuchung ausgewählten theoretisch-konzeptionellen Ansätze vier verschiedene Dimensionen der komplexen Forschungssituation, die es für die Analyse greifbar zu machen galt. Sie stellen jedoch kein Gesamtbild dar, sondern nur einen Ausschnitt, da andere Dimensionen (z. B. Gender, Körper, Emotionen, Didaktik und Technik) weitestgehend unberücksichtigt geblieben sind.

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 (z. B. Noten und Abschlüsse)

spielen. Butler und Foucault verweisen auf die 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. Zusammengenommen ergibt sich eine theoretisch-analytische Linse die geeignet erscheint, um die Aushandlungen von Zugehörigkeiten und Differenzen im Geschichtsunterricht greifbar machen zu können.

Auf Grundlage der theoretischen Anschlüsse wurde die Analyse in der Studie entlang von vier Schritten entfaltet: (i) durch ein Vertrautmachen mit dem Feld, (ii) durch den Einbezug der politischen Vorgaben (konkret dem niedersächsischen Schulgesetz und insbesondere dem zum Zeitpunkt der Forschung gültigen Kerncurriculum) sowie (iii) ihrer Übersetzung in Schulbuchinhalte und schließlich (iv) durch zwei ausführliche Analysen des konkreten Unterrichtsgeschehens. Dabei handelt es sich erstens um eine Analyse derjenigen Unterrichtssequenzen, in denen die Einbettung des Imperialismus in einen europäischen Geschichtsverlauf erfolgte und damit vornehmlich Imaginationen des „Eigenen“ im Zentrum standen. In diesen Arbeitsphasen wurden u. a. verschiedene Phasen des europäischen Kolonialismus und die Verteilung des Kolonialbesitzes herausgearbeitet und mit Karten visualisiert sowie Motive, Ziele, Rechtfertigungen und koloniale Herrschaftspraktiken und Veränderungen in der deutschen Außenpolitik diskutiert. Mit diesen Phasen, die sich als dominante Rahmenerzählung der Epoche des Imperialismus beschreiben lassen, hätte die Unterrichtseinheit enden können, da alle vom Kerncurriculum explizit eingeforderten Aspekte behandelt wurden, wie ich gleich noch aufzeigen werde. Der Unterricht ging jedoch darüber hinaus, indem von der Lehrkraft einige Erweiterungen vorgenommen wurden. Dabei handelte es sich um eine im Schulbuch vorgesehene Gruppenarbeit zu Reklamebildern aus der Zeit des frühen 20. Jahrhunderts, einen Lehrendenvortrag zu den Hagenbeck'schen Völkerschauen, eine Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen des ikonographischen Fotos „vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschöpfte[r] Hereros (sic!)“ (Müller 2018, o. S.) sowie eine damit verbundene Beschäftigung mit der



deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia u. a. anhand eines einseitigen Autorentextes im Schulbuch. Mit diesen Arbeitsphasen rückten im Unterricht auch Imaginationen des „Anderen“ in den Blick und damit auch der koloniale Diskurs und koloniale Sprech- und Repräsentationsweisen.

### **3 Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht – Empirische Befunde**

Im Folgenden lege ich einige der empirischen Befunde dar, die im Rahmen der Studie generiert wurden. Dabei stehen zunächst die Aushandlung von Imaginationen des „Eigenen“ und ihre bildungspolitische Grundlegung in Form curricularer Vorgaben im Fokus, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Konzeption der Rolle des deutschen Kaiserreichs als Kolonialmacht und die Aneignung dieser Konzeption durch die Schüler\*innen gerichtet wird. Anschließend rücken vom im Unterricht verwendeten Schulbuch ausgehende diskursive Verschiebungen in Bezug auf Imaginationen des „Anderen“ und ihr stolpern über ein „Echo“ bzw. über Reproduktionen des kolonialen Diskurses und die Rolle verschiedener diskursiver Praktiken sowie schulischer Alltagspraktiken im Aushandlungsprozess in den Blick.

#### **3.1 Imaginationen des „Eigenen“: Eurozentrismus und Nationalismus**

Das Kerncurriculum und seine Übersetzung in Schulbuchinhalte definieren den Raum, in dem sich die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse bewegen. Dieser Raum ist nicht nur gekennzeichnet durch Kompetenzen, Methoden, Operatoren usw., sondern auch durch die Definition des Bildungsauftrages sowie die Vorgabe der zu behandelnden Inhalte und Themen. Kerncurricula können folglich, ebenso wie Schulbücher, als ein diskursives Genre betrachtet werden, über das sich sowohl hegemoniale Diskurse einer Gesellschaft als auch die gegensätzlichen Geschichten, Brüche, Ambivalenzen und Widersprüche rekonstruieren lassen (vgl. u. a. Apple 2004; Klerides 2010).

Im Fall des zum Zeitpunkt der Forschung gültigen Kerncurriculums für das Fach Geschichte in der gymnasialen Sekundarstufe I Niedersachsens (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008) lässt sich festhalten, dass es durch eine zugrundeliegende eurozentrische und nationale Perspektive sowie durch eine genetisch-chronologische Vorgehensweise geprägt ist, in der sich das eurozentrische Fortschrittsnarrativ mit seiner Grundannahme einer linearen quasi evolutionären historischen Entwicklung widerspiegelt. Ausdruck findet dies bereits in den Formulierungen zum Bildungsauftrag. Im Hinblick auf die ideengeschichtlichen und ethisch-moralischen Grundlagen des Geschichtsunterrichts formuliert das Kerncurriculum u. a.:

„Der Geschichtsunterricht [...] leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen [...] Er trägt dazu bei, das Bewusstsein für den Zusammenhang von deutscher und europäischer Identität zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Grundlagen wie christliches Wertebewusstsein, Humanismus, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit stützt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 7f.).

Auffällig an der Formulierung ist die Betonung des Christentums, die der gesellschaftlichen Diversität in Bezug auf religiöse und/oder ethisch-moralische Sinnstiftungen nicht gerecht wird. Darüber hinaus werden die (west-)europäischen Nationen aufgrund ihrer gemeinsamen ideengeschichtlichen Tradition als eine Art Kulturkreis oder Zivilisation konzipiert und damit in eine Differenz zum „Rest“ der Welt gestellt.

Unterstrichen wird dies zusätzlich durch die vom Kerncurriculum vorgegebene genetisch-chronologische Vorgehensweise des Geschichtsunterrichts. Über sie wird, ausgehend von Griechenland als Wiege der Demokratie, über ideengeschichtliche und wirtschaftliche Entwicklungen innerhalb Europas, ein linearer Geschichtsverlauf hin zur europäischen Gegenwart und gleichzeitig eine Geschichte des Kapitalismus erzählt, die aus sich selbst heraus erklärbar erscheint. Durch diese Vorgehensweise wird eine Kohärenz zwischen zeitdifferenten Ereignissen konstruiert, die die Vorstellung von einer Art Zwangsläufigkeit historischer Entwicklung vermittelt, während alternative Entwicklungswege ausgeblendet oder marginalisiert werden. Im Fall des Imperialismus begünstigt sie beispielsweise die Vorstellung von Kolonisierung als quasi logischen und zwangsläufigen Prozess, der hergeleitet werden kann aus der in den vorausgegangenen Unterrichtseinheiten erfolgten Konzeption einer technischen, wirtschaftlichen und ideengeschichtlichen Fortschrittlichkeit Europas.

Zudem entsteht durch die Anordnung des Themas in einem gemeinsamen Block mit dem Kaiserreich und dem Erster Weltkrieg der Eindruck, dass es sich bei der Epoche des Imperialismus um eine Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs handelt, der wiederum durch den Begriff „Urkatastrophe“ in eine Verbindung zum Zweiten Weltkrieg gestellt wird, bzw. um einen Aspekt der Außenpolitik des Kaiserreichs. Letzteres wird zusätzlich durch die Nennung der Begriffe „Bündnissystem“ sowie „europäisches Gleichgewicht“ im Zusammenhang mit dem Kaiserreich unterstrichen. Für die Epoche des Imperialismus selbst werden als zentrale verbindliche Begriffe „Sozialdarwinismus“, „Imperialismus“ und „Britisches Weltreich (Empire)“ genannt. Daten und Namen werden keine angegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 18).

Bereits an dieser Konzeption der Unterrichtseinheit wird die Unsichtbarkeit der Geschichten des „Rests“ deutlich, indem die Kolonisierung der Welt, trotz ihres globalen Charakters, als eine Geschichte erzählt wird, die auf das „Eigene“ be-

schränkt bleibt. In den untersuchten Schulbüchern zeigt sich diese Konzeption daran, dass die Epoche des Imperialismus in einem gemeinsamen Kapitel mit dem Kaiserreich und/oder dem Ersten Weltkrieg abgehandelt wird. Einzige Ausnahme ist das im Unterricht verwendete Schulbuch *Zeit für Geschichte* (vgl. Eckhardt u. a. 2011), in dem die drei Themen jeweils eigenständige Kapitel bilden. Am Vorgehen im Unterricht ändert dies jedoch nichts. Es bleibt dabei, dass der Imperialismus als Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs erzählt und die Rolle Deutschlands als Kolonialmacht anhand der außenpolitischen Ausrichtung des Kaiserreiches und ihrer Veränderungen unter Wilhelm II. thematisiert werden.

Die Auseinandersetzung mit der Rolle Deutschlands als Kolonialmacht geht mit einer konsequenten Relativierung einher, die sich mit der Formel „Wir nicht, die Anderen auch“ (vgl. Eckert & Wirz 2002) umschreiben lässt und durch ein Ins-Verhältnis-Setzen zu anderen imperialistischen Mächten, insbesondere dem des British Empire, gekennzeichnet ist. Im Kerncurriculum geschieht dies implizit durch die explizite Nennung des British Empire als verbindlichen Begriff, während eine Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus nicht ausdrücklich eingefordert wird. In den Schulbüchern und im Unterricht wird die Vormachtstellung des British Empire wiederholt explizit betont und die Rolle Deutschlands im Vergleich dazu als unbedeutend beschrieben. Begründet wird dies mit Blick auf die bismarcksche Bündnispolitik damit, dass Deutschland zunächst nicht an Kolonien interessiert gewesen und deshalb erst spät und nur im begrenzten Rahmen Kolonialmacht geworden sei.

Angesichts dessen, dass das Kaiserreich in der Zeit von 1890 bis 1918 den viertgrößten Kolonialbesitz aller imperialistischen Mächte hatte, erscheint diese Bewertung äußerst fragwürdig. Sie verdeutlicht jedoch zugleich noch einmal, dass der Imperialismus vorwiegend aus einer machtpolitischen Rationalität heraus thematisiert wird und auf das innereuropäische Ringen um Vormachtstellung im Vorfeld des Ersten Weltkriegs beschränkt bleibt. Bei der Unterrichtseinheit geht es eben nicht darum, sich mit den Geschichten der kolonialisierten Gesellschaften und den wirtschaftlichen, politischen und sozio-kulturellen Auswirkungen und Verwerfungen des Kolonialismus und ihren postkolonialen Nachwirkungen zu beschäftigen oder gar darum, die grundsätzliche Legitimität des kolonialen Unterfangens zu hinterfragen.

Eine ähnliche Konzeption der Rolle Deutschlands lässt sich auch in einem Interview mit vier Schülern (Max, Oliver, Pascal und Samuel) identifizieren.

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

Pascal: Dass Deutschland scheiße war.

Interviewer: 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.<sup>1</sup> (Interview vom 28.01.2014)

In dem Interviewausschnitt bezeichnen die Schüler die Kolonialpolitik explizit als negativ, weil Deutschland zu spät Kolonialmacht geworden und deshalb „alles Gute“ schon weggewesen sei. Zugleich stellen sie sie in ein Verhältnis zum British Empire, das Großmacht gewesen sei. Damit legen sie exakt die auf allen Ebenen der Auseinandersetzung mitschwingende Konzeption der Rolle Deutschlands im imperialistischen Ringen offen. Neben dieser Reproduktion verdeutlichen ihre Aussagen aber auch beispielhaft ihre diskursive Handlungsmacht. Diese äußert sich jedoch nicht in einer Zurückweisung dominanter Darstellungsweisen oder der Einnahme einer alternativen Perspektive. Vielmehr beschränkt sie sich darauf, in der Auseinandersetzung mitschwingende subtile Vorannahmen und implizite Deutungsmuster aufzugreifen und in ungefilterter und überspitzter Art und Weise wesentlich expliziter zu machen als dies vermutlich von den Lehrplangestalter\*innen, Schulbuchautor\*innen und der Lehrkraft beabsichtigt war. Sichtbar wird dies daran, dass ihnen ihre Beurteilung der deutschen Kolonialpolitik nicht dazu dient, diese zu relativieren, sondern vielmehr dazu, sie als mangelhaft zu kritisieren. Im weiteren Verlauf des Interviews stellen sie ihre Aussagen dann in einen kausalen Zusammenhang zur Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg und schließlich dem Machtaufstieg des Nationalsozialismus bzw. Hitlers. Dabei bemühen sie eine recht eigenwillige und irritierende Umdeutung der Rolle Bismarcks, vom Garanten für den innereuropäischen Frieden zum Verantwortlichen für den, ihrer Meinung nach, mangelhaften deutschen Kolonialbesitz (vgl. Mielke 2020).

### 3.2 Imaginationen des „Anderen“: Kolonialer Diskurs und Rassismus

Das im Unterricht verwendete Geschichtsbuch *Zeit für Geschichte* zeichnet sich durch einen für Schulbücher innovativen Charakter aus, indem es einige diskursive Verschiebungen vornimmt, die die dominanten Darstellungsweisen herausfordern und stärker die Perspektiven und Geschichten der kolonisierten Gesellschaften fokussieren. Diese Verschiebungen finden, neben der bereits erwähnten Behandlung des Themas in einem eigenständigen Schulbuchkapitel, Ausdruck im Einbezug der vorkolonialen Geschichte afrikanischer Gesellschaften anhand einer Karte; in einem Fokus auf Fallbeispiele kolonialer Herrschaft in Asien (*Indien und China*) und Afrika (*Algerien, Kapkolonie, Kongo, Deutsch-Südwestafrika*); in einer Berücksichtigung außereuropäischer Stimmen die, anders als häufig in Schulbüchern üblich, nicht namenlosen Akteur\*innen zugeschrieben werden; in einem

1 Max, Oliver, Pascal und Samuel. Interview am 28.01.2014. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Bemühen auf koloniale Sprache und Begrifflichkeiten zu verzichten und lokale Akteur\*innen häufiger grammatikalisch als aktiv zu konzipieren sowie in einer Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Rassevorstellungen anhand von Reklamebildern aus dem frühen 20. Jahrhundert. Diese Verschiebungen stolpern jedoch sowohl im Schulbuch selbst als auch in der unterrichtlichen Praxis u. a. über ein „Echo“ des kolonialen Diskurses, diskursive Praktiken wie bspw. der Relativierung der Auswirkungen des kolonialen Unterfangens oder die Reduzierung von Inhalten sowie unterrichtliche Alltagspraktiken bzw. zeitliche Anordnungen.

Mit dem von Maurice Halbwachs (1980, 45) entliehenen Begriff des „Echos“ beschreibe ich, wie durch kleine, vermutlich nicht-intendierte und unreflektierte sprachliche Umschreibungen und Äußerungen tief im gesellschaftlichen Hintergrundwissen verankerte kolonialrassistische Bilder aufgerufen werden und sich fast unmerklich in unser Denken, Wahrnehmen und Handeln sowie unsere Sprache einschleichen. Vernehmbar wird das Echo beispielsweise, wenn die Lehrkraft spontan in einem Unterrichtsgespräch zu den im Imperialismuskapitel enthaltenen Reklamebildern in Bezug auf die Kleidung der abgebildeten Menschen, die Nacktheit der lokalen Bevölkerung hervorhebt, obwohl dies nur bei einem Bild klar der Fall ist. Zudem greift sie in diesem Moment unvermittelt auf ein kolonialrassistisches Differenzvokabular zurück, mit dessen Hilfe sie eine Kultur-Natur-Dichotomie zwischen den europäischen Kolonialisten und den lokalen Bevölkerungen herstellt (vgl. Mielke 2020).

Das Echo offenbart sich auch an zahlreichen Stellen im Schulbuch selbst. Beispielhaft lässt sich dies an der Charakterisierung der Nama aufzeigen, die im Schulbuchtext zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia als kriegerisches Volk beschrieben werden, das von anderen Völkern Tributzahlungen verlangt und mit zumeist geraubtem Vieh gehandelt habe (vgl. Eckhardt u. a. 2011). Diese Charakterisierung knüpft klar an das Bild vom „barbarischen“ und „unzivilisierten“ „Anderen“ an, während absurderweise die „Europäer\*innen“ und ihre kolonialen Politiken niemals explizit und kollektiv als kriegerisch oder verbrecherisch bezeichnet werden (vgl. Mielke 2020; Mielke 2021).

Solche mal impliziten, mal expliziten Relativierungen bzw. die Tendenz, die Dinge nicht beim Namen zu nennen, wie sie bereits im Hinblick auf die koloniale Rolle des Kaiserreichs deutlich wurden, finden sich immer wieder im Zusammenhang mit der Bewertung der kolonialen Politiken und des Verhaltens der europäischen Kolonialmächte. So wird beispielweise die Vergewaltigung einheimischer Frauen durch deutsche Siedler im entsprechenden Schulbuchtext durch die Aussage abgeschwächt, dass sich deutsche Siedler an einheimischen Frauen vergreifen hätten. Die politischen Repräsentanten der Herero werden zudem als bereitwillige, korrupte Landverkäufer charakterisiert, während die verbrecherischen kolonialen Methoden des Landerwerbs nicht thematisiert werden (vgl. Eckhardt u. a. 2011). Zudem wird der Widerstand der Herero und Nama gegen

die deutsche Fremdherrschaft im Schulbuchtext, wie auch im Unterricht, als das Ergebnis einer besonders schlechten Kolonialpolitik beschrieben, während die alltägliche Infragestellung und Ablehnung kolonialer Fremdherrschaft ebenso verschwiegen wird wie der Umstand, dass ihre Durchsetzung und Aufrechterhaltung immer mit einer gewaltvollen Unterdrückung verbunden ist und in allererster Linie ein umfassendes Verbrechen darstellt (vgl. Eckhardt u. a. 2011). In gewisser Weise scheinen solche Relativierungen einem Muster zu folgen, das dazu dient, nicht die Vorstellung von der Fortschrittlichkeit, Zivilisiertheit und Humanität „europäisch-westlicher“ Gesellschaften in seiner Gesamtheit zu erschüttern und neben dem Nationalsozialismus einen zweiten „Zivilisationsbruch“ zu markieren. An der Art und Weise wie der Widerstand der lokalen Bevölkerungen thematisiert wird, lässt sich zudem auch die Bedeutung von inhaltlichen Reduzierungen und Auslassungen aufzeigen. So streicht die Lehrkraft sowohl die Schulbuchkarte zur vorkolonialen Geschichte afrikanischer Gesellschaften als auch eine angekündigte Karte zum Widerstand in verschiedenen Kolonien, spontan aus zeitlichen Gründen. Dies führt dazu, dass die Schüler\*innen nichts über die vorkoloniale afrikanische Geschichte erfahren, womit der eurozentrische Blick auf Afrika als geschichtslosem Kontinent erhalten bleibt. Zudem wird verschleiert, dass es sich beim Widerstand gegen die koloniale Fremdherrschaft eben keinesfalls um wenige singuläre Ereignisse gehandelt hat und dieser neben Kriegen und Aufständen auch Ausdruck in alltäglichen Widerstandspraktiken fand (vgl. Harding 2013).

Diese Reduzierungen, die spontan im laufenden Unterricht erfolgten, geschehen ansonsten bereits im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung. Sie folgen v. a. zeitlichen Erwägungen, offenbaren aber auch persönliche Präferenzen und gleichen denen, die auch von Lehrplangestalter\*innen und Schulbuchautor\*innen vorgenommen werden, wobei in deren Fall insbesondere der zur Verfügung stehende Platz ein entscheidendes Kriterium ist.

Festhalten lässt sich, dass die getroffenen Auswahlentscheidungen dazu tendieren dominante Darstellungsweisen zu stützen und damit die Reproduktion von Eurozentrismus, Nationalismus und Rassismus bzw. des kolonialen Diskurses zu begünstigen. Dies ließe sich auch durch einen Vergleich des Manuskriptes des Schulbuchtextes mit dessen gedruckter Schulbuchversion verdeutlichen, dies würde hier jedoch zu weit führen (vgl. Macgilchrist Müller 2012).

Stattdessen möchte ich zum Abschluss meines Beitrags noch kurz, am Beispiel des Schulbuchtextes zur deutschen Kolonialherrschaft im heutigen Namibia (vgl. Eckhardt u. a. 2011), darauf eingehen, wie auch der Zeitpunkt wann ein Inhalt behandelt wird, die unterrichtlichen Aushandlungsprozesse maßgeblich beeinflussen kann. Zwischen der Selbsterschließung des Textes durch die Schüler\*innen, im Rahmen einer Gruppenarbeit zu verschiedenen Versionen des ikonographischen Fotos „vom Sandfeld zurueckgekehrte[r], erschöpfte[r] Hereros (sic!)“ (Müller 2018, o. S.) und dessen Besprechung im Unterricht vergehen aufgrund

eines zweimaligen Unterrichtsausfalls drei Wochen. In dieser Zeit wird zudem der Unterricht vom zweiten Block am Mittwoch in den ersten Block am Montag verlegt. Zugleich handelt es sich bei der Stunde, in der der Text besprochen wird, um die erste Stunde nach den kurzen Halbjahresferien, was sich in Verbindung mit der Uhrzeit auf die Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen auswirkt. Auch eine zwischenzeitliche Aufforderung der Lehrkraft, dass das neue Schulhalbjahr doch ein guter Zeitpunkt wäre, um sich mündlich mehr anzustrengen hilft nicht. Stattdessen verläuft der Unterricht an diesem Tag extrem zäh, was zusätzlich auch daran liegt, dass sich wegen der Zeitspanne zwischen der Erschließung und der Besprechung des Textes weder die Lehrkraft noch die Schüler\*innen sonderlich gut an dessen Inhalt erinnern können. Folglich werden auch nur wenige Informationen aus dem Text aufgegriffen. Die Nama werden jedoch gleich mehrfach als kriegerisch bezeichnet, was darauf hindeutet, dass es gerade diese aus dem Schulbuchtext stammende Charakterisierung zu sein scheint, die sich am nachhaltigsten in den Köpfen der Schüler\*innen und der Lehrkraft verfangen hat, möglicherweise auch, weil sie an bereits vorhandene gängige Bilder vom kolonialen „Anderen“ anknüpft.

#### 4 Fazit

Die geschichtsunterrichtlichen Aushandlungsprozesse werden maßgeblich durch das Zusammenspiel von Inhalten, Perspektiven und zentralen Logiken des Geschichtsunterrichts, den habituellen Vorprägungen der Akteur\*innen, den politischen Vorgaben, vielfältigen diskursiven Praktiken oder Strategien, unterrichtlichen Alltagspraktiken sowie dem gesellschaftlichen Hintergrundwissen strukturiert. Dieses Zusammenspiel ist wesentlich dafür, dass die dominanten Positionen und Sichtweisen selbst dann erhalten bleiben, wenn sich die Unterrichtsmaterialien verändert haben.

Der Aushandlungsraum Geschichtsunterricht selbst ist dabei durch eine in einen europäischen Geschichtsverlauf eingebettete nationale Geschichte bestimmt, während die Geschichten der „Anderen“, Migrationsgeschichten und Verflechtungszusammenhänge allenfalls am Rande einen Platz finden. Diese dominante Form der Auseinandersetzung mit Vergangenheit wird begünstigt durch eine auf allen Ebenen identifizierbare Definitionshoheit „weißer“ Gesellschaftsmitglieder. So werden der akademische Diskurs über Vergangenheit sowie Schulgesetze, Kerncurricula, Schulprogramme, Lernkonzepte, Schulbücher und andere ergänzende Lehr- und Lernmaterialien, weitestgehend von „weißen“ Akteur\*innen ausgehandelt und bestimmt. In der Folge richtet sich der Geschichtsunterricht zumindest implizit an eine imaginierte Gemeinschaft „weißer Deutscher“ oder „Europäer\*innen“, während „Weißsein“ als Norm und hegemoniale Macht- und

Herrschaftspraxis selbst unhinterfragt bleibt. Dies alles wird den vielfältigen Geschichten in einer postmigrantischen Gesellschaft nicht gerecht. Vielmehr trägt der Geschichtsunterricht in seiner derzeitigen Form eher zu einer Bestätigung und Verfestigung von Grenzen und Differenzen bei, statt durch die Betonung von Gemeinsamkeiten und Verflechtungen auf ihren Abbau hinzuwirken.

## Literatur

- Agar, M. (1994): The intercultural frame. In: *International Journal of Intercultural Relations* 18 (2), 221-237.
- Angermüller, J. (2014): Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, 16-36.
- Apple, M. W. (2004): *Ideology and Curriculum*. 3. Auflage New York: Routledge & Kegan Paul.
- Baldwin, J. (2016): "I am not your Negro" von Raoul Peck. Magnolia Pictures, 95 Min. Online unter: <https://www.imdb.com/title/tt5804038/quotes> (Abrufdatum: 15.10.2022).
- Bourdieu, P. (2012): *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft*, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2013): *Reflexive Anthropologie*. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. & Krasmann, S. (2010): Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernemen-talitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M.: Campus, 23-42.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, J. (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eckert, A. & Wirz, A. (2002): Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: S. Conrad & S. Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Campus, 372-392.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2010): *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling*. Berlin: Suhrkamp.
- Halbwachs, M. (1980): *The collective memory*. New York: Harper & Row.
- Hall, S. (2004): Das Spektakel des ›Anderen‹. In: J. Kiovisio & A. Merkens (Hrsg.): *Stuart Hall. Ideo-logie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument-Verlag, 108-166.
- Harding, L. (2013): *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- Klerides, E. (2010): *Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre*. In: *Journal of Edu-cational Media, Memory, and Society* 1 (2), 23-48.
- Kneer, G. (2012): Die Analytik der Macht bei Foucault. In: P. Imbusch (Hrsg.): *Macht und Herr-schaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS, 265-283.
- Macgilchrist, F. & Müller, L. (2012): *Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung*. In: M. Aßner; J. Breidbach; A.A. Mohammed; D. Schommer & K. Voss (Hrsg.): *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 195-208.
- Meyer, C. (2014): *Diskursforschung in der linguistischen Anthropologie sowie Kultur- und Sozial-anthropologie*. In: J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J.



- Wedl; D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 56-69.
- Mielke, P. (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen: Georg-August-Universität, eDiss. Online unter: <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4> (Abrufdatum 15.10.2022).
- Mielke, P. (2021): German Colonial Rule in Present-day Namibia. The Struggle for Discursive Shifts in History Education. *JEMMS* 13 (2), 53-71.
- Müller, L. (2018): Starving Hereros. Zur Geschichte einer „Ikone der Vernichtung“. Online unter: <https://visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/> (Abrufdatum 15.10.2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover.
- Taylor, C. (2004): *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, C. (2009): *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

### Untersuchte Schulbücher

- Baumgärtner, U.; Döscher, H.-J. & Fieberg, K. (2009): *Horizonte 3*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. Braunschweig: Westermann.
- Brückner, D. & Focke, H. (2010): *Das waren Zeiten 4*. Deutschland, Europa und die Welt von 1871 bis zur Gegenwart. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Bamberg: C. C. Buchner.
- Cornelissen, J.; Ehrenfeuchter, M.; Henzler, C.; Tocha, M. & Winter, H. (2010): *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. Vom Deutschen Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9 und 10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Eckhardt, H.-W.; Habermaier, V.; Litten-Likus, M.; Materne, A.; Moshagen-Siegl, I.; Schröder, S. & Zaddach, B. (2011): *Zeit für Geschichte*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufen 9/10. Braunschweig: Schroedel.
- Regenhardt, H.-O. (2010): *Forum Geschichte 9/10. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9 und 10. Berlin: Cornelsen.
- Sauer, M. (2011): *Geschichte und Geschehen 5*. Gymnasium Niedersachsen, Jahrgangsstufe 9. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

### Autor

Mielke, Patrick, Dr.  
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
 Ethnographische Medienrezeptions- und  
 Aneignungsforschung, Postkoloniale und  
 rassismuskritische Bildung, Demokratiebildung  
[patmielke@web.de](mailto:patmielke@web.de)