

---

**Bettina Alavi/Małgorzata Świder**  
**(Hrsg.): 1968 an der Universität**  
**Opole, der Universität Olomouc und**  
**an der Pädagogischen Hochschule**  
**Heidelberg. Ein trinationaler Blick in**  
**»provinzieller« Perspektive**  
(Diskurs Bildung. Schriftenreihe der  
Pädagogischen Hochschule Heidel-  
berg. Band 63). Heidelberg 2018  
(Mattes), 329 Seiten, € 25,00.

---

Jubiläen dienen immer wieder als Erinnerung- und damit auch als Forschungsanlässe; so auch der 50. Jahrestag der 1968er-Bewegung. Bettina Alavi, Małgorzata Świder und Gabriela Cingelová führten zu diesem Anlass gemeinsam in Deutschland, Polen und Tschechien das trinationale Projekt »1968 – Schaltjahr zur Erinnerung« durch. In diesem konnten Studierende und Wissenschaftler\*innen gemeinsam zu den Ereignissen im Kontext des Jahres 1968, ihren Auswirkungen und ihrer Rezeption an der eigenen Hochschule forschen. Daraus hervorgegangen ist neben einem Projektwiki<sup>1</sup> der vorliegende Band.

Der Band folgt dem Forschungstrend, sich mit den Folgen der 1968 stattgefundenen Proteste zu befassen und das Jahr abseits der Forschungszentren zu untersuchen. Dabei richtet er seinen Blick zwar wieder auf die studentischen Bewegungen und damit die Hauptagierenden, allerdings mit dem Fokus auf Lehramtsstudierende. Weiterhin beschränkt er sich nicht auf

---

1 [wikis.zum.de/1968/Hauptseite](http://wikis.zum.de/1968/Hauptseite). Das dreisprachige Wiki beinhaltet weitere studentische Beiträge zu den Ereignissen im Jahr 1968 und Links zu den Videos der Zeitzeug\*inneninterviews, auf denen die Beiträge zum Teil basieren.

die deutsche 68er-Bewegung, sondern führt eine internationale Perspektive auf das Protestjahr 1968 ein.

Zu Beginn des Bandes leitet Bettina Alavi umfangreich in das Projekt ein. Małgorzata Świder stellt anschließend die Proteste des Jahres 1968 auf internationaler Ebene vor und zeichnet deren nationale Eigenheiten nach: die Unzufriedenheit über antisemitische Kampagnen sowie Zensur und Repressionen gegenüber Wissenschaft und Kultur in der Volksrepublik Polen; die Forderungen nach Demokratisierung und Liberalisierung im Rahmen des Prager Frühlings und deren Beendigung durch den Einmarsch der Truppen des Warschauer Pakts in die Tschechoslowakei; der Generationenkonflikt anlässlich der Forderung nach Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit und Demokratisierung in Deutschland. So können sich Lesende einen grundlegenden Verständnisrahmen für die darauffolgenden und wesentlich spezifischeren Beiträge aneignen.

Diese sind den drei Ländern entsprechend in jeweils drei Abschnitte unterteilt:

Die polnischen Beiträge behandeln die Proteste im März 1968 im akademischen Milieu der Stadt Opole und ihre Auswirkungen auf den Lebenslauf der Beteiligten. Dies wird anschließend an zwei Beispielen veranschaulicht. Da Opole in der polnisch-tschechisch-slowakischen Grenzregion liegt, befasst sich ein Beitrag mit der Perspektive der Bevölkerung auf den Prager Frühling sowie auf die polnische Beteiligung am Einmarsch in die Tschechoslowakei. Außerdem wird der Umgang mit den Ereignissen anlässlich des fünfzigjährigen Jubiläums, die Repräsentanz der

Proteste in polnischen Lehrplänen und Schulbüchern von 1970–2015 sowie auf einer eigenen Umfrage basierend auch im Geschichtsbewusstsein der gegenwärtigen Studierenden in Opole thematisiert.

Die beiden tschechischen Beiträge befassen sich auf Grundlage von Zeitzeug\*inneninterviews mit den Ereignissen und Auswirkungen der Proteste des Jahres 1968 im Allgemeinen. Durch die Berücksichtigung der Sicht eines beteiligten Studenten und Dozenten auf das Geschehene wird zudem eine persönliche Ebene des Narrativs eröffnet.

Der dritte Teil des Bandes widmet sich schließlich der Wahrnehmung des Jahres 1968 im akademischen Milieu der Universitätsstadt Heidelberg. Hier werden die Umsetzung der Forderung nach einer NS-Aufarbeitung an der PH Heidelberg, die beruflichen Auswirkungen für protestierende Studierende, die weibliche Beteiligung an den Protesten sowie die Auswirkungen seiner pädagogischen Ideen auf Emanzipationsbestrebungen und die Studieninhalte im Fachbereich Kunst vor Ort rekonstruiert.

Der Gewinn der Aufsatzsammlung liegt vor allem darin, dass er Lesenden neue Perspektiven auf das Protestjahr 1968 eröffnet. Der Band wird damit dem eigenen Anspruch gerecht, das Jahr 1968 aus der Sicht der lehrer\*innenbildenden Hochschulen in »provinziellen« Gebieten zu betrachten. Der trinationale Blick gerät jedoch etwas in den Hintergrund, da es nur wenige inhaltliche Querlinien zwischen den nationalen Beiträgen gibt. Diese Parallelität der Betrachtung mag, wie Alavi in ihrer Einleitung richtig anmerkt, der nationalen Blockbildung zur Zeit der Proteste ent-

sprechen. Zum Abschluss des Bandes wäre eine verschränkende Betrachtung der studentischen Proteste sowie ihrer Auswirkungen und Wahrnehmungen an den Hochschulen in Opole, Olomouc und Heidelberg trotzdem wünschenswert gewesen, um dem eigenen Anspruch gerecht zu werden und das Potential der Projektidee gänzlich auszuschöpfen. Ein Spezifikum des Bandes ist sein integrativer Charakter: Er beinhaltet Beiträge aus drei Nationen zu einem gemeinsamen Thema. Diese wurden sowohl von Wissenschaftler\*innen als auch von Studierenden verfasst: Von den insgesamt 16 Beiträgen treten bei sechs Arbeiten Studierende als Autor\*innen auf. Lediglich der zum Teil uneinheitliche Fußnotenapparat sowie einige Übersetzungslücken und kleinere Übersetzungsfehler wären durch ein intensives Lektorat zu vermeiden gewesen.

Silja Leinung, Kiel

---

**Helene Albers/Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme/Christopher Wosnitza: Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen, Frankfurt am Main 2018 (Wochenschau Verlag), 64 Seiten, € 9,80.**

---

Der Band ist in der Kleinen Reihe Hochschuldidaktik Geschichte des Wochenschau-Verlags erschienen. Wie die Autoren\*innen in der Einleitung feststellen, haben die »jüngeren Reformen der Lehramtsstudiengänge« und die in diesem Zuge geschehenen Veränderungen der Praxisphasen Rückwirkungen auf die universitäre Ausbildung künftiger Lehrer\*innen gehabt. Zu beobachten sei ferner, dass die konkrete Ausgestaltung dieser Praxisphasen an den Hochschulen sehr heterogen ist. Daher formulieren die Verfasser\*innen das Ziel, »Bausteine für die Konzeption von Lehrveranstaltungen anzubieten«. Dabei loten sie ein weites Spektrum aus: Konzepte zur Vorbereitung auf die Praxisphasen werden ebenso in den Blick genommen wie die Begleitung oder zum Beispiel das »Portfolio als praxisbegleitendes Reflexions-, Evaluations- und Dokumentationsmedium« und die Nachbereitung. Zu den einzelnen Aspekten werden zudem Kriterien entwickelt, die zu einer gelungenen Praxisphase für die Studierenden beitragen, wobei als wichtiges Ziel die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen formuliert wird.

Die Autoren\*innen schaffen es, in diesem für Lehrende der Didaktik der Geschichte lesenswerten Band durch ihre bewusst als Anregungen, in die sie auch auf Forschungsergebnisse rekur-

rieren, gestalteten Bausteine der Heterogenität der fachdidaktischen Lehre gerecht zu werden, sodass die Leser ihre eigenen Lehrveranstaltungen auf diesen Konzepten aufbauen können. Ergänzt wird der Band durch eine umfangreiche Bibliografie zu dem Thema.

Markus Veh, Essen

**Rainer Bendick/Ulrich Bongertmann/  
Marc Charbonnier/Franck Collard/  
Martin Stupperich/Hubert Tison  
(Hrsg.): Deutschland und Frankreich.  
Geschichtsunterricht für Europa.  
France – Allemagne. L'enseignement  
de l'histoire pour l'Europe.**  
Frankfurt am Main 2018  
(Wochenschau Verlag), 352 Seiten,  
€ 36,90.

»Die hier versammelten Aufsätze gehen auf die Vorträge zurück, die [...] aus Anlass des 80. Jahrestags der ersten deutsch-französischen Schulbuchempfehlungen gehalten wurden. Beiträge weiterer Kolleginnen und Kollegen zu Fragen des bi- und transnationalen Geschichtsunterrichts haben wir gerne aufgenommen«. Mit diesen Worten eröffnen die Herausgeber des deutschen und französischen Geschichtslehrerverbands ein Buch, das zumindest formal im Gleichschritt daherkommt: Zehn deutschen Fachbeiträgen entsprechen zehn französische (mit Resümee in Partnersprache), zudem sind die Beiträge des Vorworts, der Einleitung und des Nachworts komplett übersetzt. All dies als Zwischenresümee gemeinsamer Bildungsbemühungen, die historisch weit zurückreichen und mit dem Freundschaftsvertrag 1963 erhebliche Dynamik erlangt haben. Nicht nur für die französische Botschafterin in Deutschland muss das deutsch-französische Tandem vor diesem Hintergrund unbedingt Kurs halten, um in Europa weiter beispielgebend zu sein: »[...] möchten wir erneut unserem Wunsch Ausdruck verleihen, dass diese so unerlässliche Zusammenarbeit wieder stark und fruchtbar wird. So viel steht auf dem Spiel«.

Dementsprechend auch die breite ideologische Unterfütterung des Buches durch bedeutungsschwere Vorworte (S. 7–22) sowie einen ersten Teil, dessen Beiträge die deutsch-französischen Schulbuchgespräche als Erfolgsmodell verorten (S. 53–96). Dies allerdings meint keineswegs Assimilation oder Beseitigung von Unterschieden, sondern liefert ein Angebot an deutsche wie französische Lehrkräfte, erhellende Einblicke in den jeweils anderen Geschichtsunterricht zu erhalten. Einem zweiten Teil, der das generelle Standing des Geschichtsunterrichts (v. a. Selbstständigkeit des Faches, Rahmenbedingungen für Standards, Meistererzählung) im nationalen Bildungskontext umreißt (S. 99–133), folgt ein dritter Teil (S. 137–330), in dem von »Erbfeindschaft« geprägte nachbarliche Stereotypen zwar längst vergessen, methodisch-didaktische Unterschiede hingegen umso klarer benannt sind. So folgen bereits der generelle Umgang mit Geschichte sowie Standards für »guten« Geschichtsunterricht durchaus anderen, historisch gewachsenen Logiken (z. B. Arbeit mit Geschichtskarten bzw. Textquellen, Selbstverständnis einschlägiger Fachterminologie).

Umso mehr wollen daher Fachleute beider Länder mögliche Perspektiven aufzeigen und über binationalen Fokus hinaus sogar Visionen für europäischen Geschichtsunterricht entwickeln. Herausgekommen ist dabei ein Sammelcurriculum von Themenkreisen, die den nationalen Diskurs jeweils beispielhaft bestimmen. Auf französischer Seite stehen etwa politisch bzw. fachwissenschaftlich relevante Themen wie die Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg (Beispiel Sedan) bzw. Algerienkrieg

(Erinnerung statt Emotion), das Spannungsfeld Lokal- vs. Nationalgeschichte (Beispiel Lyon) oder komparative Geschichte (Lebenswege in der Französischen Revolution und im Nationalsozialismus). Die deutschen Beiträge machen ihrerseits Erfahrungswerte des Geschichtsunterrichts vor Ort stark: etwa Sach- und Werturteil im Rahmen von Geschichtskultur (500 Jahre Reformation), urteilsbezogene Arbeitsaufträge in deutsch-französischer Polarität (Werturteil vs. mobilisiertes Wissen) oder Distanzierung vs. Identifikation (staatsbürgerlich korrekter Umgang mit Nationalgeschichte als Quelle neuer Missverständnisse im Nachbarland). In der Logik solcher Andersartigkeit lanciert Rainer Bendick eine sichtlich gelassene Handlungsanweisung: »... entwickeln wir ein didaktisches Szenario, das den ›Dialog der Schwerhörigen‹ fruchtbar macht für ein Verstehen der jeweiligen Besonderheiten, der eigenen wie der des Anderen« (S. 198).

Deutlich vehementer diktiert demgegenüber Etienne François, ernüchert von der unerwartet geringen Durchschlagskraft des politisch forcierten Deutsch-Französischen Geschichtsbuches, ins gemeinsame Stammbuch: Um die »tiefe historische Verwurzelung« nationaler Besonderheiten (S. 39) hinter sich zu lassen, müsse die Vision allemal multilateral sein: »Es geht darum, von der Idee Abstand zu nehmen [...], dass die Konzepte und Praktiken des Geschichtsunterrichts, die im eigenen Land in Gebrauch sind, als die besten gelten, die es überhaupt gebe. Vielmehr gehe es darum, in die Schule des Anderen zu gehen, die eigenen Gewohnheiten und vorgefassten Ideen in Frage zu stellen, sich zu öffnen für die Vielfalt der Methoden, der

Vorgehensweisen und der Konzepte, die die Realität Europas bestimmen und seinen Reichtum ausmachen. Es geht darum, diese Vielfalt in ihrer jeweiligen Besonderheit zu akzeptieren, zu versuchen, die jeweilige innere Logik zu verstehen und daraus Inspirationen und Beispiele zu schöpfen, um sein eigenes Vorgehen zu bereichern« (S. 41).

Mit dem vorliegenden Band ist ein erster, kleiner Schritt getan, dem jedoch weitere folgen müssen, um die nationale Perspektive beider didaktischer Diskurse eines Tages maßgeblich hinter sich zu lassen. In Zeiten wachsender Europakritik eine ehrenvolle Aufgabe!

Bert Freyberger, Bamberg

**Christina Isabel Brüning: Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht.** Frankfurt am Main 2018 (Wochen-schau Verlag), 448 Seiten, € 52,00.

Das »lange Ende der Zeitzeugenschaft«<sup>1</sup> und die daraus resultierende Frage des »Zukunftsgedächtnisses«<sup>2</sup> bestimmen bereits seit einigen Jahrzehnten den Erinnerungsdiskurs. Der Herausforderung, dass es immer weniger Holocaust-Überlebende gibt, wird dementsprechend schon ebenso lange entgegenzuwirken versucht, indem Interviews mit ihnen auf Video aufgezeichnet und in Datenbanken archiviert werden. Diese inzwischen bewährte Praxis wird auch als Verlängerung »der Ära der Zeitzeugen« gedeutet.<sup>3</sup> Eine der größten so entstandenen Sammlungen videographierter Zeugnisse, die im Zuge der Medialisierung der Holocaust-Vermittlung vielfach im Unterricht eingesetzt wird, stellt die USC Shoa Foundation bereit.

Hier setzt die empirische Arbeit von Christina Isabel Brüning an, die von der Hypothese ausgeht, dass im derzeitigen Prozess des Übergangs vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis videographierte Zeitzeugeninterviews »eine Art kommunikatives Gedächtnis zweiten Grades« (S. 26) schaffen. All-

gemein beschäftigt sich Brüning mit der Frage nach der Zukunft der Holocaust Education im digitalen Zeitalter. Konkret möchte sie herausfinden, wie und was Schülerinnen und Schüler in der virtuellen Begegnung mit Holocaust-Überlebenden lernen. Zu diesem Zweck hat sie deutschsprachige videographierte Interviews des Visual History Archive der USC Shoa Foundation im Projektunterricht der 9. und 10. Klasse eingesetzt.

Allerdings ist die Fragestellung sehr breit angelegt, wie Brüning selbst mit Verweis auf den explorativen Ansatz einräumt. (S. 377) Einerseits werden dadurch viele interessante Aspekte berührt, andererseits fehlt stellenweise die Fokussierung. Deutlich wird das anhand des Problemaufrisses. So steht im Mittelpunkt der Einleitung der digitale Wandel, im Zuge dessen der von Marc Prensky geprägte Begriff »Digital Natives« kritiklos übernommen wird, obwohl die damit verbundene These von einer digital affinen Generation schon seit einigen Jahren infrage gestellt wird bzw. als Mythos entlarvt wurde.<sup>4</sup>

In Hinblick auf den Titel wäre dagegen bereits in der Einleitung ein Bezug zur heterogenen Gesellschaft wünschenswert. Denn zu den Stärken des Bandes gehört, dass Brüning den Blick auf die Themen »Migration« bzw. »Heterogenität« als zentrale Aspekte einer sich verändernden Erinnerungskultur richtet. Der im Theorieteil sorgfältig aufgearbeitete Forschungsstand kommt zu dem nachvollziehbaren Schluss, dass fachdidaktische Studien

1 Jan Taubitz: Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft. Göttingen 2016.

2 Harald Welzer: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: APuZ 25–26/2010, S. 16–23.

3 Taubitz, S. 14.

4 Vgl. u. a. Apostolos Koutropoulos: »Digital Natives«. Ten years after. In: MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching 7/2011, S. 525–538.

zu Nationalsozialismus und Holocaust unter Berücksichtigung der sogenannten »Migrationsgesellschaft« teilweise zu »ethnisierenden und/oder rassistischen Schlussfolgerungen« kämen. (S. 71) Um sich davon abzugrenzen, spricht Brüning bevorzugt von »heterogenen Lerngruppen« und möchte damit »den Blick für die Individualität *aller* Lernenden« schärfen und die »dezidiert eigen-sinnige Sinnbildungen« jeder/jedes Lernenden betonen. (S. 130). Dabei fühlt sie sich dem Ansatz einer rasmuskritischen Didaktik verpflichtet. Folgerichtig gehört des Weiteren die Verortung der Holocaust Education an der »Schnittstelle von historischem und politischem Lernen« (S. 87) zu den Grundlagen der Studie. Besonders relevant ist diese bislang zu wenig berücksichtigte Zuordnung in Hinblick auf die zu fördernde Orientierungskompetenz von Schülerinnen und Schülern.

Ergänzt wird die an sich schon wertvolle theoretische Auseinandersetzung durch den empirischen Kern der Publikation, in dessen Mittelpunkt die Perspektive der Lernenden steht. Dem explorativen Ansatz entsprechend hat Brüning eine breite Palette an Erhebungsinstrumenten gewählt, die an der Domäne orientiert sind. Kombiniert wurden vier Datenerhebungsmethoden: ein quantitativer Eingangsfragebogen, die Beobachtung der Projektstage, ein qualitativer Feedbackfragebogen und abschließende Gruppeninterviews, die ursprünglich als Gruppendiskussionen geplant waren. Die Stichprobe bestand aus fünf Lerngruppen, wobei die heterogene Zusammensetzung zentral war. Auf der Grundlage dieser Auswahl war es nicht Ziel der Studie, generalisierbare Aussagen zu formulieren, sondern

eine erste Annäherung an die Fragestellung vorzunehmen. Insgesamt erscheint die methodische Triangulation vielversprechend und hat auch differenzierte Ergebnisse gebracht. Nur das Beobachtungsverfahren hinterlässt den Eindruck, methodisch wenig fundiert zu sein. Zwar begründet Brüning, warum sie sich gegen das Videographieren der Projektstage und eine ausführliche teilnehmende Beobachtung entschieden hat, aber an welchen Dimensionen der Beobachtung sie sich mit den Audioaufzeichnungen der Ergebnispräsentation der Schülerinnen und Schülern und deren inhaltsanalytischer Auswertung stattdessen orientiert, macht sie nicht transparent.

Vor diesem Hintergrund gehört zu den zentralen Ergebnissen, dass ein Großteil der Jugendlichen deutlich zwischen der virtuellen und der realen Begegnung mit Zeitzeugen differenziert. Dementsprechend löste die Beschäftigung mit den videographierten Interviews kaum Gefühle der emotionalen Nähe aus. Dennoch kommt Brüning gleichzeitig zu dem Schluss, dass dieselben empathischen, kognitiven und methodischen Lernprozesse stattfinden. Besonders auffällig sei zudem die »Parallelisierung [...] mit der eigenen Lebenswelt«, (S. 344) vor allem bei den Hauptschülerinnen und -schülern. Darin sieht sie eine zentrale »Chance für historisch-politisches Lernen mit Interviews«. (S. 345) Wenig überraschend ist, dass sich die Jugendlichen gegenüber der Abwechslung vom herkömmlichen Unterricht aufgeschlossen zeigten. Zu den motivationalen Vorzügen von Lernarrangements mit videographierten Interviews gehören vor allem deren Anschaulichkeit und die Auseinandersetzung mit der Opferperspektive.

Gewinnbringend ist die Lektüre schließlich in Hinblick auf die abschließenden Handlungsempfehlungen für einen, wie Brüning betont, »reflektierten« (S. 384) Einsatz digitaler Zeugnisse in der Unterrichtspraxis. Neben den Vorteilen individueller biografischer Zugänge geht es ihr dabei vor allem um Konzepte für eine Holocaust Education im Migrationskontext und eine Schwerpunktverlagerung vom Antisemitismus auf den Rassismus des Nationalsozialismus, um Gegenwarts- und Lebensweltbezüge zu initiieren, wozu es mehr Längsschnittthemen brauche.

Brüning kommt das Verdienst zu, mit ihrer Publikation erstmals empirische Daten zum historisch-politischen Lernen mit videographierten Zeugnissen zur Diskussion zu stellen und dabei die didaktischen Herausforderungen für eine zukünftige Holocaust-Vermittlung im digitalen Zeitalter herauszuarbeiten. Überzeugend legt sie dar, dass gerade für heterogene Lerngruppen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, »die die domänenspezifische digitale Quellenkritik und die historische Kontextualisierung von Überlebendenzeugnissen fördern und fordern« sowie die »Balance zwischen dem emotionalen Zugang und der kognitiven Ebene« wahren. (S. 399) Dabei mögen die strukturellen Schwächen dem explorativen Ansatz der Studie geschuldet sein und geben im Gegenzug wertvolle Anregungen für weitere Fragestellungen eines vielfältigen Forschungsfeldes, das derzeit eher noch in den Kinderschuhen steckt.

Heike Krösche, Linz

---

**Martin Buchsteiner/Tobias Lorenz/Jan Scheller: Medien analysieren im Geschichtsunterricht. Kompetenzorientierte und binnendifferenzierte Aufgaben für Karten, Bilder, Plakate, Karikaturen, Schemata, gegenständliche Quellen, Statistiken, Texte und Lieder** (Geschichte unterrichten). Frankfurt am Main 2018 (Wochenschau Verlag), 80 Seiten, € 12,90.

---

Ausgehend von den Diskussionen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht entwickeln die Autoren ein Raster zur Medienanalyse für das historische Lernen. Dazu reduzieren sie die Analyse von Medien auf zwei Denkopoperationen: Zum einen werden Medien herangezogen, um »historische Ereignisse, Prozesse sinnbildend zu einer Geschichte zu verknüpfen« und zum anderen »soll die im Medium vorliegende Deutung und/oder deren Triftigkeit untersucht werden« (S. 11 f.) Diese Konzentration auf zwei Denkopoperationen, die der Komplexität der im Geschichtsunterricht zu analysierenden Medien gerechter wird als die übliche Unterscheidung von Darstellung und Quelle, ermöglicht es den Autoren, ein kompetenzorientiertes Medienraster zu konzipieren, das auf sämtliche Medien des historischen Lernens angewendet werden kann. Diesem basalen Raster werden folgende Aspekte für eine Untersuchung zugeordnet: formale Merkmale, Stimmung/Wirkung, Gestaltung, historischer Sachverhalt, Deutung, Intention/-en und Perspektive. Das Raster wird auf zweierlei Weise spezifiziert. Erstens erfährt es in Bezug auf den Medientyp Ergänzungen: Statistiken etwa um den Aspekt der Mengenverhältnisse, Karten um den histo-



risch-geographischen Raum. Zweitens ist den Autoren bewusst, dass die Schülerinnen und Schüler weiteres Wissen benötigen, um Medien analysieren zu können.

Ausgehend von den Aspekten des Rasters zur Medienanalyse gelingt es den Autoren, Lernwege zu skizzieren, die die zur Bearbeitung des jeweiligen Aspekts erforderlichen Fähigkeiten des Lernenden beschreiben, dazu passende Arbeitsaufträge zu formulieren und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung anzubieten. Die Komplexität der historischen Medienanalyse veranschaulichen die Autoren durch eine farbliche Differenzierung der Teilschritte bei ihrer Beschreibung der Fähigkeiten, die zu einem Aspekt gehören.

Nach der fachdidaktisch begründeten und konzisen Darstellung des Medienrasters, beschreiben die Autoren in dem Praxisteil anhand von neun Beispielen Stundenbausteine zur Kompetenzorientierung und Binnendifferenzierung zu den im Titel angeführten Medien. Ein Raster zur Evaluation des Kompetenzerwerbs durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer und eine Operatorenliste runden das Heft ab.

Die Autoren streben mit ihrem Raster zur Medienanalyse das langfristige Ziel im Geschichtsunterricht an, Schülerinnen und Schüler durch kompetenzorientiertes historisches Lernen zu befähigen, »selbst die für das ihnen vorliegende Medium und die von ihnen bearbeitete historische Fragestellung relevanten Aspekte und Teilschritte auszuwählen« (S. 25). Möglich wird dies durch offene Aufgabenformate bzw. umfassende Lernaufgaben und Stundenkonzepte.

In diesem Anliegen verdeutlicht sich der hohe Anspruch, den die Autoren verfolgen. Mit ihrem komplexen Raster zur Medienanalyse schaffen sie ein fachdidaktisch wohl konstruiertes und flexibles Gegengewicht zu den oft starren Leitfäden vieler Geschichtsbücher, die der Vielschichtigkeit des historischen Lernens nicht gerecht werden können. Das Raster zur Medienanalyse ist ein ausgezeichnetes, anspruchsvolles Werkzeug für die geschichtsdidaktische Analyse und Planung des Unterrichts, da es ein fachlich umfassendes, fachmethodisch korrektes sowie individuelles und binnendifferenzierendes historisches Lernen ermöglicht. Die methodische Überführung des Rasters zur Medienanalyse in den eigenen Unterricht stellen die Autoren nicht dar. Nichtsdestoweniger leisten sie einen wichtigen Beitrag für den geschichtsdidaktischen Part der Unterrichtsplanung, der seinen Platz in der Lehrerbildung an Universität, Studienseminar und auch in der Schule finden wird. Wer indes ein methodisches Rezeptbuch zur Medienanalyse im Geschichtsunterricht erwartet hat, wird enttäuscht.

Jelko Peters, Leer

**Andy Pearce/Arthur Chapman (Eds.):  
Holocaust Education 25 Years On.  
Challenges, Issues, Opportunities.**  
London/New York 2019 (Routledge),  
234 Seiten, £ 115,00.

Bei dem vorliegenden Sammelband handelt es sich um den Nachdruck eines Sonderhefts der in London erscheinenden Zeitschrift *Holocaust Studies*, das sich im Sommer 2017 mit der Frage auseinandersetzte, welchen Stellenwert das Thema Holocaust im britischen Schulwesen hat, welche Erfahrungen bei der Vermittlung dieses schwierigen Themas gemacht wurden und welche zukünftigen Aufgaben zu bewältigen sind.<sup>1</sup> Es ist positiv hervorzuheben, dass der Großteil dieser Aufsätze mit Open Access veröffentlicht wurde und im Internet heruntergeladen werden kann.<sup>2</sup>

Anlass zu den Überlegungen und Reflexionen des Bandes gab 2016 das 25-jährige Jubiläum der Einführung eines Pflichtunterrichts über den Holocaust im englischen *National Curriculum* für Geschichte (der schulische Stellenwert des Holocaust vor und nach dieser Entscheidung wird nachgezeichnet und kritisiert von Andy Pearce, S. 9–40). Im Jahr zuvor waren die Ergebnisse einer umfangreichen empirischen Studie über Holocaust-bezogenes Wissen und Einstellungen von rund 10.000 englischen Schülern im Alter von 11–18 Jahren erschienen, die vom Center for Holocaust Education des University College London (UCL)

durchgeführt wurde.<sup>3</sup> Beide Herausgeber des Bandes lehren am UCL. Chapman ist ein international ausgewiesener Experte für History Education, dem anglophonen Pendant zur deutschsprachigen Geschichtsdidaktik.

In neun Aufsätzen widmen sich die Autorinnen und Autoren den nationalen und internationalen Implikationen der Holocaust Education, durchgängig mit Blick auf die empirischen Befunde der UCL-Studie, auf zentrale Aspekte ihrer aus geschlossenen Abfragen (Multiple Choice) und offenen Formaten bestehenden Forschungsmethode (Arthur Chapman und Rebecca Hale, S. 67–89), die schulischen Lehrmedien und die Geschichtspolitik. Die internationale Dimension wird durch Beiträge von Fachleuten aus den Vereinigten Staaten (Debórah Dwork, S. 163–173), Österreich (Christoph Kühberger, S. 174–202) und Deutschland (Bodo von Borries, S. 203–218) eingebracht, die britische Befunde aus ihrer jeweiligen nationalen Perspektive diskutieren und teilweise transnationale Weiterungen ansprechen. Aus Platzgründen muss ich mich in dieser Rezension auf einige zentrale Ergebnisse beschränken.

In ihrem einleitenden Essay eröffnen die Herausgeber Pearce und Chapman die Diskussion mit einem kurzen Rückblick auf 25 Jahre Holocaust Education in Großbritannien, wobei dieser schillernde Begriff nicht definiert, sondern mit der schulischen Lehre über den Holocaust gleichgesetzt wird. Die Autoren plädieren für eine »Anthropologie

1 Holocaust Studies: A Journal of Culture and History 23 (2017), Issue 3, S. 223–440.

2 <https://www.tandfonline.com/toc/rhos20/23/3>.

3 S. Forster et al.: What Do Students Know and Understand about the Holocaust? Evidence from English Secondary Schools. London 2015.

der Holocaust Education in der post-modernen Epoche«, indem sie von der gegenwärtigen Situation einer kollektivbiographisch tendenziell immer früher beginnenden, in hohem Maße geschichtskulturell-medial vermittelten Unterrichtung über die Ermordung der europäischen Juden ausgehen.

Wie Alice Pettigrew zeigt (S. 41–66), betrachten Lehrerinnen und Lehrer im britischen Schulsystem mit deutlicher Mehrheit den Holocaust als ein exemplarisches Verbrechen, an dem die verheerende Wirkung von Rassismus und Vorurteilen studiert werden kann, nicht jedoch als einen Gegenstand, über den vertiefte historische Kenntnisse erworben werden sollen. Hierzu passt, dass Schülerinnen und Schüler im Alter von 11–18 Jahren mit überwältigender Mehrheit der irrigen Auffassung sind, Soldaten oder Polizisten seien für die Verweigerung eines Tötungsbefehls erschossen oder in ein Konzentrationslager eingewiesen worden.

Ein aus dem deutschen Schulwesen bekanntes Phänomen, dass nämlich nicht eigentlich über den Holocaust als historisches Ereignis, sondern über seine Lehren gelernt werde, findet sich auch in Großbritannien. Dies, so Pettigrew, stelle Lehrerinnen und Lehrer vor das schwierige Problem, eine Reihe von verbreiteten Vorurteilen und falschen Annahmen richtig zu stellen, bevor sie über den Holocaust als geschichtlichen Gegenstand unterrichten können. Zugleich neigen englische Probanden dazu, den Holocaust in Hitler zu personalisieren und als Ergebnis politischer Handlungsabsichten zu begreifen, wobei ältere Schülerinnen und Schüler von abstrakteren Kategorien Gebrauch machen können und

auch die ideologischen Antriebskräfte des Verbrechens in Rechnung stellen (Chapman/Hale, S. 85 f.).

Die detaillierte Analyse von Schulbüchern, die Stuart Forster und Eleni Karayianni vorlegen (S. 92–122), kommt ebenfalls zu in Deutschland vertrauten Ergebnissen: Die Dekontextualisierung des Holocaust, die Reduktion von Komplexität auf Kosten der Historizität, die Objektivierung der Opfer als »gesichtslose Masse« (S. 104–107) sowie problematische chronologische und geographische Rahmungen des historischen Geschehens ziehen sich als »dominante Narrative« durch 25 Jahre britischer Schulbuchgeschichte.

Der Band verdeutlicht aufs Neue, wie wichtig es für die deutsche Geschichtsdidaktik ist, die internationale Forschungsdiskussion zur Kenntnis zu nehmen. Ungeachtet der fatalen Wirkungen gegenwärtiger Brexit-Entscheidungen führt uns das englische Beispiel die spezifische Ausformung eines vermutlich gesamteuropäischen Holocaust-Narrativs vor Augen. Die Bezugsstudie beruht zudem auf einer Zahl von Probanden, die in vergleichbaren deutschen Studien nicht annähernd erreicht wurde. Es wäre ein reizvolles Unternehmen, das englische Forschungsprojekt in Deutschland zu wiederholen und systematische Vergleiche durchzuführen. Zwar gibt es hierzulande kein nationales Curriculum, aber mit der britischen Erfahrung übereinstimmende Tendenzen, die Ermordung der europäischen Juden auf eine exemplarisch-pädagogische Chiffre zu reduzieren.

Thomas Sandkühler, Berlin

**Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Die NS-Volksgemeinschaft. Zeitgenössische Verheißung, analytisches Konzept und ein Schlüssel zum historischen Lernen?** (Beihefte ZfGD, 13). Göttingen 2017 (Vandenhoeck & Ruprecht), 224 Seiten, € 40,00.

Eine Frage im Feld der Beziehungen zwischen Geschichtswissenschaft, -kultur, -didaktik und -unterricht ist die nach der Transformation fachwissenschaftlicher Theorien, Konzepte und Methoden in didaktisch abgesicherte Operationalisierungen für den schulischen Unterricht. Ein Beispiel dafür, dass dieser Transformationsprozess durch einen reflektierten und kritischen Austausch zwischen Akteuren aus Geschichtswissenschaft, -didaktik und -kultur nicht nur begünstigt wird, sondern auch zu tiefenschärfenden Diskussionen und Ergebnissen führen kann, ist der hier zu besprechende Sammelband, in dem die Erträge der im Mai 2015 veranstalteten Tagung »Vermittlungspotenzial der ›NS-Volksgemeinschaft‹ – Der fachdidaktische Gehalt eines wissenschaftlichen Analysekonzpts« präsentiert werden.

Ausgangspunkt für die Tagung und das Buch war die seit 2011 laufende Entwicklung eines Konzepts für einen historisch-politischen Lernort in der 1936 im heutigen schleswig-holsteinischen Dithmarschen von den Nationalsozialisten errichteten »Neulandhalle«. In und an dem Gebäude hätte sich, so Mitveranstalter und -herausgeber Uwe Danker in der Einleitung zum Sammelband, der nationalsozialistische Leitbegriff »Volksgemeinschaft« in seinem Facettenreichtum exemplarisch bearbeiten lassen können. Das letztendliche

Scheitern des Projekts war dann Anlass, Potenziale und Grenzen des Konzepts der NS-Volksgemeinschaft für die historische Vermittlung auszuloten.

Der Band gliedert sich in drei Abschnitte, die Beiträge zum a) fachwissenschaftlichen Diskurs, zu b) den Potenzialen und Herausforderungen in geschichtsdidaktischen Perspektiven sowie zu c) Vermittlungskonkretionen im schulischen Unterricht enthalten. Gerahmt wird diese Aufteilung durch eine umfangreiche und transparente Einführung und den Abschlusskommentar zur Tagung. Der Zeitpunkt für das Vorhaben wird von den Autor\*innen als günstig wahrgenommen, so gilt die mitunter hitzig geführte fachwissenschaftliche Debatte als (vorerst) beendet und eine geschichtsdidaktische Bearbeitung als Desiderat. Wiederholt wird auf die zentrale Herausforderung von »Volksgemeinschaft« hingewiesen: so handelt es sich zum einen um ein nationalsozialistisches Leitkonzept und damit Quellenbegriff, zum anderen um ein Forschungskonzept, das die soziale Praxis der NS-Volksgemeinschaft aus gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive analytisch in den Blick nimmt.

Frank Bajohr verortet in seinem anschaulichen Beitrag zur Genese des Forschungsbegriffs »Volksgemeinschaft« die Wurzeln des analytischen Konzepts in den 1980er Jahren. Durch neue Forschungsansätze zur Klärung gesellschaftsgeschichtlicher Fragestellungen konnte die Debatte zwischen Intentionalisten und Funktionalisten als Reaktion auf ein »Bedürfnis der Re-Konkretisierung der NS-Zeit jenseits abstrakter Deutungsdebatten« (S. 29 f.) erweitert und auch überwunden werden. Martina Steber und Bernhard Gotto verwei-

sen auf das Spannungsfeld zwischen »Volksgemeinschaft« als Quellenbegriff und analytischem Leitbegriff. So stelle die wissenschaftliche Anwendung des Begriffs »Volksgemeinschaft« zwar kein Masterkonzept, aber trotzdem einen tragfähigen und ertragreichen analytischen Schlüssel zur Erforschung der NS-Zeit dar. Der Beitrag von Astrid Schwabe beobachtet rahmend von einer Meta-Ebene die Beobachter beim Beobachten, indem sie nach dem Verhältnis von Fachwissenschaft und »Public History« und den Impulsen und der Genese neuer Forschungsergebnisse fragt.

Den geschichtsdidaktischen Potenzialen von »Volksgemeinschaft« nimmt sich Uwe Danker an und diskutiert diese vor der Folie etablierter Formen der NS-Vermittlung. Die von ihm dargelegten Erklärungspotenziale und Qualitätsstandards sind nachvollziehbar und geben Anregungen für unterrichtspragmatische Umsetzungen. Ergänzende und an Beispielen konkretisierte Perspektiven für eine »Didaktik der Demokratie« sowie NS-Gedenkstätten und -Dokumentationszentren eröffnen Detlef Schmiechen-Ackermann und Axel Drecol.

Eine überzeugende Verknüpfung zeithistorischer und geschichtsdidaktischer Forschung mit konkreten unterrichtspragmatischen Hinweisen gelingt Malte Thießen. Ausgehend von bisherigen Konzepten entwickelt er weiterführende Beispiele für eine Anwendung des Konzepts »Volksgemeinschaft« in Unterrichtsvorhaben. Die Beiträge von Etienne Schinkel, Christian Mehr, Marcel Mierwald und Dirk Strohmeyer greifen mit der NS-Volksgemeinschaft in Schulgeschichtsbüchern und Spielfilm, in Schüler\*innen-Essays und am

historischen Ort spezielle geschichts-didaktische Fragestellung auf.

Obwohl der Band die im Untertitel gestellte Frage nicht eindeutig beantwortet(en kann), überzeugt das Buch als gelungener Brückenschlag zwischen Geschichtswissenschaft, -didaktik, -kultur und -unterricht. Interessierten Leser\*innen wird eine fundierte und gut lesbare Einführung in die Thematik des Bandes geboten, die trotz oder sogar wegen der offenen Frage(n) zum Weitermachen einlädt; zum Weiterlesen, Weiterdenken und Weiterentwickeln von Unterrichtsvorhaben und didaktischer Forschung.

Christian Bunnenberg, Bochum

**Uwe Danker/Astrid Schwabe:**  
**Geschichte im Internet.** Stuttgart  
 2017 (Kohlhammer), 150 Seiten,  
 € 29.90.

Dass die Quellenkritik ein sinnvoller Beitrag der Geschichtswissenschaft zur Bewältigung der Herausforderungen darstellen kann, die der digitalen Medienwandel mit sich bringt, hat bereits Peter Haber in einem seiner ersten einschlägigen Aufsätze ausführlich dargelegt.<sup>1</sup> Auch das aktuelle, gross angelegte Projekt »Civic Online Reasoning« der Stanford History Education Group unter Leitung von Sam Wineburg bezieht sich auf Methoden der Quellenkritik und soll SchülerInnen helfen, ihre »ability to judge the credibility of digital information about social and political issues« zu schulen.<sup>2</sup> In diesen Kontext fügt sich die Publikation von Uwe Danker und Astrid Schwabe ein. Sie wollen mit einer um geschichts- didaktische Konzepte erweiterten quellenkritischen Methodik das Internet, »ein Massenmedium, das ausserschulisch längst selbstverständlich für die Beschäftigung mit Geschichte genutzt wird – von Schüler\_innen wie von allen anderen Menschen auch –, dem historischen Lernen respektive dem historischen Denken im kompetenzorientierten Sinne erschliessen.« (S. 9)

Dazu gliedern sie ihr Buch in zwei Teile. Im ersten Teil (Kapitel 1 bis 5)

skizzieren sie die theoretischen Grundlagen, die sie im zweiten Teil zu einem konkreten Anwendungsvorschlag formen, einem Bewertungsraster für Websites mit geschichtlichem Inhalt (Kapitel 6), den sie anschliessend mit konkreten Beispielen seiner Anwendung (Kapitel 7) entwickeln. Am Ende des zweiten Teils (Kapitel 8) erläutern Sie noch weitere Ideen für die Behandlung des Internets im Geschichtsunterricht, die sich auf die theoretischen Überlegungen im ersten Teil beziehen.

Im theoretischen Teil skizzieren Danker und Schwabe zunächst die Geschichte und die wesentlichen Merkmale des Internets. Anschliessend erläutern Sie die geschichts- didaktischen Kriterien zur Beurteilung von geschichtlichen Web-Angeboten, ein weiterentwickeltes Modell ihrer bereits 2007 vorgestellten Überlegungen.<sup>3</sup> Bei der Kompetenzorientierung kapitulieren sie vor einem »schwer handhabbare(n) Konglomerat von so miteinander nicht kompatiblen historischen Kompetenzen und Modellen« (S. 40). Sie ziehen sich daher auf eine allgemein gehaltene Formulierung von Quellenkritik zurück, indem sie feststellen, bei jedem Modell sei die »Befähigung der Schüler\_innen zur kritischen und autonomen Auseinandersetzung mit medialen Geschichtsvermittlungen« (ebda) als Anliegen zu erkennen und zu integrieren.

Im praktischen Teil stellen Danker und Schwabe einen auf ihren Überlegungen basierenden Beurteilungsbogen vor, der von SchülerInnen der Stufe SekII (in einer vereinfachten Form auch der Stufe

1 Peter Haber: Geschichtswissenschaften im digitalen Zeitalter, eine Zwischenbilanz. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 56 (2006), H. 2, S. 168–183, hier S. 174.

2 Vgl. Stanford History Education Group: Civic Online Reasoning, <https://sheg.stanford.edu/civic-online-reasoning>, (aufgerufen am 6.5.2019).

3 Uwe Danker/Astrid Schwabe: Historisches Lernen im Internet. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2007). H. 1, S. 4–19.

Sekl) angewendet werden können soll. Zudem bieten sie auch einen »Surf-Check« an, der den SchülerInnen eine Selbstkontrolle (jedoch ohne spezifisch geschichtsdidaktische Kriterien) zum Internet-Recherche-Vorgang ermöglichen soll. Im darauf folgenden Kapitel werden unterschiedlich ausführlich Auswertungsergebnisse vorgestellt, die von drei Studierenden erarbeitet wurden. Sie beurteilen 15 gute und sieben schlechte Websites mit geschichtlichen Inhalten, die von Danker und Schwabe ausgewählt wurden.

Die Innovation dieser Publikation liegt im vorgelegten Beurteilungsbogen. Er besticht dadurch, dass er anschaulich, nachvollziehbar und einleuchtend geschichtsdidaktisch begründete Kriterien auf konkrete Internet-Angebote anwendet. Danker und Schwabe haben den Versuch gewagt, geschichtsdidaktische Konzepte wie Geschichtlichkeit, Multiperspektivität und Kontroversität in ein Beurteilungsraster einfließen zu lassen. Die Vorschläge sind für die konkrete Anwendung im Unterrichtsalltag durchaus geeignet, zumal der doch stattliche Umfang des Beurteilungsbogens nach Bedarf reduziert werden kann.

Allerdings kann auch der konkrete Vorschlag von Danker und Schwabe nicht zeigen, wie die Kriterien an konkreten Indikatoren intersubjektiv eindeutig und auf das ganze untersuchte Webangebot verallgemeinerbar festzumachen wären. Wie die beurteilende Person dazu kommt, ein Kriterium z. B. Multiperspektivität mit »ja« oder »nein« zu bewerten, muss Gegenstand von Diskussion und Aushandlung werden, um nachvollziehbar zu werden. Dies schlagen Danker und Schwabe

zwar vor, doch bleibt unklar, wie sehr dies im Unterricht dann auch stattfinden wird. Überdies sind die Überlegungen und der konkrete Beurteilungsvorschlag doch sehr stark auf Recherche-Tätigkeiten im Web fokussiert. Die Rolle von Apps und Augmented Reality oder die Problematik sich epidemisch verbreitender Fake News auf Sozialen Medien (Facebook WhatsApp, Instagram, Twitter) werden nur am Rande gestreift. Auch die Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe an der Geschichtsproduktion in digitalen Medien werden nur in den Ideen am Ende des Buches kurz angesprochen.

Dennoch ist das Buch »Geschichte im Internet« ein bemerkenswerter Vorschlag und sei allen am digitalen Medienwandel interessierten Geschichtslehrpersonen zur Lektüre empfohlen.

Jan Hodel, Windisch/MuttENZ

**Marco Dräger: Deserteur-Denkmäler in der Geschichtskultur der Bundesrepublik Deutschland** (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken 4). Frankfurt am Main 2018 (Peter Lang), 706 Seiten, € 102, 95.

Die Bedeutung des Denkmals als Ort und Gegenstand historischen Lernens ist in der Geschichtsdidaktik relativ unbestritten und so gehören Denkmäler auch aufgrund ihrer weiten Verbreitung zu den am häufigsten rezipierten (außer-schulischen) Lernorten bzw. Medien des Geschichtsunterrichts. Denkmäler, die an Deserteure erinnern und deren Geschichte(n) bewusst und unbewusst in ein kollektives Gedächtnis überführen, lassen sich erst sehr spät und vor allem auch fast ausschließlich für die Bundesrepublik nachweisen (S. 14).

In seiner 2016 an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen eingereichten Dissertation untersucht Marco Dräger somit einen Gegenstand der Geschichtskultur, der auf der einen Seite bekannt, hinsichtlich der spezifischen Ausformung jedoch wieder auch weitgehend unbekannt erscheint. Leitend ist die Fragestellung, warum Deserteure ab den 1980er Jahren »denkmalswürdig« wurden und wie dieser historische Wandel zu erklären ist (S. 20). Der forschungstheoretische Ansatz Drägers untersucht die Interdependenz zwischen den Konzepten »Generation« und »Gedächtnis«, woraus sich eine seiner Hauptthesen ableitet, dass »verschiedene Generationen aufgrund der unterschiedlichen historisch-sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sie aufwachsen, jeweils eigene Geschichtsbilder besitzen.«

(S. 21). Diese These ist ebenso richtig wie trivial und hätte stärker für den spezifischen Untersuchungsgegenstand differenziert werden können, insbesondere da die Kategorie »Geschichtsbild« bisweilen unpräzise Verwendung findet.

Im Anschluss präsentiert Dräger konsequent zur Leitfrage die Leitbegriffe »Generation«, »Gedächtnis« und »Denkmal«, ebenso wie die geschichts-didaktisch relevanten Begriffe »Geschichtskultur«, »Erinnerungskultur« und »kollektives Gedächtnis«. Die Bedeutung dieser Kategorien für die Studie ist unumstritten und insbesondere die Ausführungen über die mentalitätsgeschichtlichen Unterschiede zwischen den Generationen hinsichtlich der Bewertung von Deserteur-Denkmalern können überzeugen. Hingegen tragen die Ausführungen über die Kategorien »Geschichtskultur« und »Erinnerungskultur« handbuchartige Züge, da punktuelle Reflexionen auf die Fragestellung fehlen. Das methodische Design der Arbeit orientiert sich an einer historischen Diskursanalyse, die im Gegensatz zu den vorherigen Ausführungen nur rudimentär theoretisch begründet wird. Ebenfalls überblicksartige Ausführungen über den historisch-politischen Kontext der Bundesrepublik der späten 1970er und frühen 1980er Jahre runden den Einführungsteil ab.

Die tatsächliche Eigenleistung des Verfassers und somit der Mehrwert der Studie zeigt sich im Anschluss in zwei Fallstudien zur Errichtung von Deserteur-Denkmalern in Kassel und Göttingen. Beide Fallstudien folgen einer nachvollziehbaren äußeren und argumentativen Struktur und basieren auf umfangreichen Quellenrecherchen, nicht zuletzt auch in kommunal-



len und privaten Archiven. Trotz des grundsätzlich chronologischen Aufbaus schafft es Dräger, punktuelle thematische Schwerpunkte zu setzen, indem er nicht nur die weitreichenden Aktennotizen der Fachausschüsse vorstellt, sondern ebenso Leserbriefe sowie das (öffentliche) Gedenken vor Ort untersucht. Damit wird der historische Kontext hinter der Errichtung mehrdimensional erschlossen.

Im Anschluss wird der Untersuchungsgegenstand auf nationaler Ebene diskursanalytisch betrachtet und entlang der Legislaturperioden seit der Wiedervereinigung dargestellt. Dieser fortgesetzte chronologische Aufbau dient zwar dem prinzipiellen Verständnis für Kontinuitäten und Diskontinuitäten bei der Betrachtung und Bewertung von Desertionen, führt jedoch von den Denkmälern als spezifischen Untersuchungsgegenstand etwas weg. Da der Verfasser innerhalb dieser Kapitel Justizurteile, Diskussionen innerhalb der Evangelischen Kirche und auch die Rezeption der Wehrmachtsausstellung gleichermaßen berücksichtigt, wäre eine thematische Gliederung entlang ausgewählter Untersuchungsbereiche sicherlich sinnvoller gewesen. Dieser Vorschlag bedeutet keine Abkehr von der prinzipiellen Chronologie, sehr wohl aber die Fokussierung auf bedeutende Zäsuren und Ereignisse, die in dieser Form nur punktuell, nämlich vorwiegend innerhalb des zeitlich festgelegten Rahmens erfolgen können.

Für die Geschichtsdidaktik, aber auch für die zeithistorische Forschung leistet die Studie Drägers einen wertvollen Beitrag, der am Ende nochmals ersichtlich wird (Kap. 8). Es ist fraglich, ob die Diskussion über das Ver-

hältnis von Desertion und Widerstand in geschichtskulturellen Diskursen und vor allem im Schulunterricht hinlänglich bekannt ist. Dabei verweisen beide Begriffe auch auf die Stellung des Militärischen in der Geschichtskultur, die in Deutschland aufgrund der Erfahrungen beider Weltkriege und des Nationalsozialismus noch immer einen Sonderfall darstellt. Dieses Spannungsfeld zwischen militärischen Traditionsmustern und Friedensnarrativen des 20. und 21. Jahrhunderts gilt es weiterhin zu untersuchen und ist im Hinblick auf den Umgang mit Wehrmachtstraditionen in der Bundeswehr auch aktueller denn je.

Hannes Liebrandt, München

**Monika Fenn (Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven.** Frankfurt am Main, 2018 (Wochenschau Verlag), 328 Seiten, € 25,00.

Basierend auf einer Tagung des Arbeitskreises »Frühes historisches Lernen« in der KGD, die im Februar 2015 in Potsdam stattfand, ist nun ein Sammelband erschienen, der das bislang vorherrschende Bild, es gäbe keine empirische Forschung zum Bereich des frühen historischen Lernens, korrigiert. Wurde über die letzten Jahre oftmals bemängelt, dass es an einer systematischen und grundlegenden empirischen Erforschung dieses Teils der Geschichtsdidaktik fehle, kann nun dieser Tagungsband als Gegenbeispiel ins Feld geführt werden.

Als eine Ursache, warum die Zuwendung zur Empirie verzögert erfolgte, benennt die Herausgeberin zum Auftakt – und auch von Borries in seinem Beitrag – den lange Zeit geführten Streit um eine »Verfrühung« des historischen Lernens, bei dem es darum ging, dass Lernende der Elementar- und Primarstufe noch nicht in der Lage seien, die komplexen Denkprozesse, die das historische Lernen erfordern, zu erbringen (S. 10). Diese Ansicht gilt mittlerweile als überholt, sodass die Erforschung des frühen historischen Lernens kontinuierlich voranschreitet, wie unter anderem dieser Sammelband zeigt.

Anhand der verschiedenen Beiträge wird eines besonders deutlich: die Projekte zum frühen historischen Lernen sind äußerst vielseitig und breit gestreut, was sich auf den Ebenen der thematischen Schwerpunkte, des methodischen Vorgehens und der Zuwendung zu ver-

schiedenen Akteursgruppen im Kontext von Unterricht zeigt.

In dem einführenden Beitrag, bei dem die Herausgeberin neben dem Hintergrund zur Entstehung des Sammelbandes auch einen kurzen Abriss zur Entwicklung des frühen historischen Lernens und der empirischen Forschung innerhalb der Geschichtsdidaktik liefert, erhalten die Leserinnen und Leser eine inhaltliche Übersicht, über die verschiedenen Beiträge und anhand welcher Kriterien die Reihenfolge ausgewählt wurde. Dem Bereich der *Phänomenforschung* sind dabei folgende Aufsätze zugeordnet: Markus Kübler; Stefanie Zabold; Andrea Becher zusammen mit Eva Gläser; Christian Mathis zusammen mit Ludwig Duncker und Sabine Hofmann-Reiter. Unter dem Schlagwort *historisches Denken und Metakonzepte* verortet die Herausgeberin folgende Beiträge: Beate Sodian; Monika Fenn; Franziska Streicher zusammen mit Monika Fenn. *Heterogenität beim frühen historischen Lernen* ist Thema bei: Eva Engeli, Andreas Imhof, Markus Kübler, Manfred Gross; Waltraud Schreiber zusammen mit Benjamin Bräuer. Den Abschluss bilden Beiträge zur Auseinandersetzung mit *administrativen Vorgaben*: Charlotte Bühl-Gramer; Markus Kübler.

Diese Reihenfolge hätte aufgrund der Vielfältigkeit der Beiträge auch anders ausfallen können. Vielleicht liegt hier die Ursache dafür, warum auf die Unterteilung in einzelne Kapitel verzichtet wurde, da die Anknüpfungsmöglichkeiten für die einzelnen Aufsätze zahlreich sind.

Eben diese Vielfalt auf unterschiedlichen Ebenen ist es, was diesen Band positiv auszeichnet. Empirische For-

schung zum frühen historischen Lernen bedient sich an einem breiten Spektrum von Forschungsmethoden. Von Einzelinterviews (Kübler; Becher und Gläser; z. T. auch Streicher und Fenn; Engli u. a.) – mit Leitfaden oder unterstützt durch Materialimpulse – Gruppendiskussionen (Zabold), Interventionsstudien mit verschiedenen Testformaten (Sodian; Fenn; Streicher zusammen mit Fenn; Engli u. a.; Schreiber zusammen mit Bräuer), der Auswertung von videografierten Unterrichtsstunden (Mathis zusammen mit Duncker; Fenn) oder der Analyse von eher normativen Texten wie Lehrplänen oder Schulbüchern (Hofmann-Reiter; Bühl-Gramer; Kübler) ist in diesem Sammelband alles enthalten. Dabei erhalten die Leserinnen und Leser neben einem Einblick in die Erhebungsmöglichkeiten, auch eine kritische Auseinandersetzung mit diesen und weiter auch Möglichkeiten für die Auswertung aufgezeigt.

Ähnlich vielschichtig präsentiert sich die Zusammensetzung der Forschungsobjekte. Unter verschiedenen Fragestellungen werden Lernende vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I (Kübler; Zabold; Becher zusammen mit Gläser; Mathis zusammen mit Duncker; Hofmann-Reiter; Sodian; Engli u. a.), Lehrkräfte zu unterschiedlichen Phasen der Ausbildung (Fenn; Streicher und Fenn), Studierende (Schreiber zusammen mit Bräuer) oder Erzieherinnen und Erzieher (Bühl-Gramer) als Akteurinnen und Akteure analysiert.

In diesem Band gelingt es, den Blick der Geschichtsdidaktik auf das frühe historische Lernen sinnvoll und gewinnbringend um weitere Perspektiven zu ergänzen. Mit Andrea Becher und Eva Gläser kommen zwei Vertrete-

rinnen der Sachunterrichtsdidaktik zu Wort und Beate Sodian stellt die Expertise der Entwicklungspsychologie bereit.

Eine besondere Position innerhalb des Sammelbandes nimmt der Beitrag von Bobo von Borries ein. Von einer Außenperspektive beleuchtet er zunächst die historische Entwicklung der empirischen Forschung innerhalb der Geschichtsdidaktik und des frühen historischen Lernens. Dabei bezieht er auch internationale Arbeiten mit ein. Von Borries fasst seine Eindrücke in Empfehlungen zusammen, wo er zukünftig die Arbeitsfelder der Forschung zum frühen historischen Lernen sieht. Seiner Meinung nach kann es nicht darum gehen, die höheren Grade von Kompetenzstrukturmodellen weiter auszudifferenzieren, sondern die unteren Stufen müssen genauer analysiert werden, damit die Voraussetzungen erst einmal geschaffen werden können. Dafür seien allerdings genauere Diagnoseinstrumente nötig (S. 29). Als weitere Felder benennt er die Erforschung von Präkonzepten, das Einüben von Perspektivwechsel und den Umgang mit dem Sprachrealismus von Kindern. Für von Borries ist dabei die Beobachtung bzw. Videografie von Schulstunden die geeignete Methode, um die verschiedenen Facetten von Unterricht erfassen und analysieren zu können.

Ähnlich wie von Borries kann auch der gesamte Band als Plädoyer verstanden werden, die guten Ansätze in der Forschung zum frühen historischen Lernen zu intensivieren und aufgezeigte Leerstellen zu füllen. Monika Fenn ist hierbei hoch anzurechnen, dass sie mit diesem Sammelband die Handlungsräume für zukünftige Forschungsprojekte vorbereitet und aufgezeigt hat.

Dass mit weiteren Publikationen und Forschungsergebnissen in diesem Kontext zu rechnen ist, bedingt allein schon die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Tagung ein Teil der Projekte noch nicht abgeschlossen oder noch in Vorbereitung war.

Marcel Ebers, Essen

**Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hrsg.): Postmigrantisches Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik.** Frankfurt am Main 2018 (Campus Verlag), 310 Seiten, € 34,95.

Der Sammelband von Naika Foroutan, Juliane Karakayali und Riem Spielhaus bietet einen äußerst gelungen interdisziplinären Einblick in die Fragen, welche sich rund um das Themenfeld der Postmigration auf tun. Der Titel ›Postmigrantisches Perspektiven‹ macht bereits deutlich, dass es sich hier nicht um einen festgefahrenen Diskurs handelt, welcher in langen Aufsätzen ›abgerissen‹ werden muss. Es handelt sich vielmehr um Schlaglichter, wie in dem entsprechenden Feld eine postmigrantisches Perspektive den bestehenden Diskurs weiterführen kann. Nach den Herausgebern wird bewusst mit der ›Unbestimmtheit des Begriffs‹ (S. 10) gespielt, da dies sowohl unterschiedliche Ansätze als auch Beziehungssysteme zulässt. Die intendierte Gemeinsamkeit all dieser unterschiedlichen Beiträge ist jedoch, dass sie sich auf gleiche bzw. ähnliche Prämissen, Perspektiven und Gegenstände beziehen. Zum einem wäre dies die Geschichte und Gegenwart der Migration und die damit einhergehende Pluralisierung der europäischen Gesellschaften und zum anderen die Frage, wie das Thema Migration sowohl als Phänomen als auch Entwicklung diskutiert wird (vgl. S. 11). Um den einzelnen Beiträgen einen gewissen inhaltlichen Rahmen zu geben, ist der Band in Teilbereiche aufgeteilt. In dem Teilbereich der ›Perspektiven‹ geht es schwerpunktmäßig um die Frage, wie binäre Zuschrei-

bungen überwunden werden können. Hier werden grundsätzliche Überlegungen und (Forschungs-)Tendenzen zum Postmigrantischen aufgeführt (Erol Yildiz), es wird gefragt, in wie weit die postmigrantische Gesellschaft als eine aktuelle Zeitdiagnose herangezogen werden kann (Magdalena Nowicka), es werden (ungewollte) Tendenzen der Migrationsforschung kritisiert und post-koloniale und post-migrantische Überlegungen sowohl miteinander in Verbindung gebracht als auch in ihrer Existenz noch einmal begründet (Regina Römhild) und es wird auf die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer sich selbst reflektierenden postmigrantischen Perspektive in der Literatur- und Kulturwissenschaft hingewiesen (Moritz Schramm). Darüber hinaus plädiert Kijan Malte Espahangizi äußerst gelungen dafür, sowohl »transnationale Verflechtungen in einer postkolonialen Welt« als auch »die Rolle der Wissensproduktion« (S. 46) in einer postmigrantischen Analyse mitzudenken.

Der Teilbereich ›Ordnungssysteme‹ diskutiert die Diversität in einer postmigrantischen Gesellschaft. Joshua Kweisi Aikins und Linda Supik fragen nach den diskriminierenden Reproduktionen von Gleichstellungsdaten, Ilse Lenz beleuchtet Bildungs- und Aufstiegschancen in einer postmigrantischen deutschen Gesellschaft, Riem Spielhaus führt sehr anschaulich aus, dass (vermeintliche) Migrationsdebatten Migration nicht immer zum Thema haben müssen. Abschließend gehen Andreas Schmitz, Daniel Witte und Christian Schneickert recht kritisch darauf ein, dass sich große Teile postmigrantischer Ansätze durchaus auch in der Soziolo-

gie von Pierre Bourdieu wiederfinden lassen. Da die gesteigerte Pluralität der Gesellschaft ein grundlegender Ausgangspunkt des Bandes ist, wird in dem Teilbereich ›Repräsentation‹ gefragt, wie mit dieser adäquat umgegangen werden kann. Hierfür führt Kira Kosnick die Wechselbeziehung zwischen einem wissenschaftlichen Begriff des Postmigrantischen zu einer sich wandelnden gesellschaftlichen Realität auf. Sina Arnold und Jana König zeigen in ihrem Beitrag, welcher für Geschichtsdidaktiker\*innen äußerst lohnend zu lesen ist, wie eine multidirektionale Erinnerung an den Holocaust möglich ist. Natalie Bayer und Mark Terkessidis beschreiben die Möglichkeiten eines antirassistischen Kuratierens und Sybille De La Rosa befasst sich äußerst fundiert und nachvollziehbar mit demokratietheoretischen Überlegungen in Bezug auf eine postmigrantische Demokratie. Ausgangspunkt des letzten Teilbereichs ist der Grundsatz, dass Rassismus in der heutigen Gesellschaft nicht überwunden ist. Juliane Karakayali und Paul Mecheril stellen das Konzept des Migrationsregimes vor und beschreiben, wie es als Analysemöglichkeit genutzt werden kann.

Katarina Stjepandić und Serhat Karakayali untersuchen zivilgesellschaftliche Initiativen als einen möglichen »Common Ground« (S. 238) gegen Diskriminierung und Rechtspopulismus und Steffen Beigang überlegt, wie Rechte in einer postmigrantischen Gesellschaft ausgehandelt werden. Abschließend führt Naika Foroutan noch einmal konstruktiv aus, welche Ziele eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse verfolgt und welche Ansatzpunkte hier genutzt werden können. Zusammen-

fassend ist der Band im Ganzen ein äußerst gelungener Überblick, um zu sehen, an welchen Stellen gerade mit einem postmigrantischen Gesellschaftsbegriff gearbeitet wird und welche Fragen sich hier kritisch auf tun.

Jana Völkel, Paderborn

---

**Bärbel Kuhn/Astrid Windusch (Hrsg.): Geschlechterkonstruktionen. Gender im Geschichtsunterricht.** (Historica et Didactica – Fortbildung Geschichte. Ideen für Materialien für Unterricht und Lehre Bd. 9). St. Ingbert 2017 (Röhrig Universitätsverlag), 155 Seiten, € 24,80.

---

Gendersensibles Denken und Handeln wird angesichts aktueller Kontroversen »erneut in Frage gestellt oder sogar als Bedrohung diskutiert« – vor dem Hintergrund dieser gegenwärtigen (und zutreffenden) Beobachtung haben Bärbel Kuhn und Astrid Windusch ein Arbeitsheft zu Gender im Geschichtsunterricht vorgelegt, das sich – im besten Sinne des Begriffes »Arbeitsheft« – zum einen durch einen Einblick in aktuelle fachhistorische Forschungsgegenstände auszeichnet, und zum anderen Quellenmaterial für die Verwendung in konkreten Unterrichtssituationen anbietet, mit dem erklärten Ziel, »Gender als historische Kategorie stärker als bisher im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen« (S. 9).

In einer knappen Einführung umreißen die Herausgeberinnen zunächst das Feld der Frauen- und Geschlechtergeschichte insgesamt und zeichnen seine Entwicklung als Gegenstand der fachhistorischen Forschung und als geschichtsdidaktisches Aufgabenfeld nach. Die Einzelbeiträge gliedern sich dann in einen ersten Teil, in dem aktuelle fachhistorische Ansätze quellen gesättigt vorgestellt werden. Hier kann die thematische Bandbreite der Themen positiv überraschen, denn vor allem wird sehr schnell der enge und für die Kategorie Geschlecht ja nur selten wirkliche Überraschungen bietende

europäische Raum verlassen. Hier lernen die Leserinnen und Leser nicht-dualistische Konzepte von Sexualität und Gender in so genannten indigenen Kulturen v. a. Nordamerikas kennen (Sabine Lang), erfahren mehr zum Zusammenhang von Menschenrechten und Gender jenseits einer westeuropazentrierten Perspektive (Claudia Kraft), begegnen diplomatischen Netzwerken am Hof der osmanischen Sultane (Markus Koller) oder können sich mit der Situation junger männlicher Minenarbeiter in Südafrika beschäftigen (Rita Schäfer). Auch deutsche indigene Kulturen bekommen ihren Platz, etwa indem sich Sylvia Schraut mit Nation, deutscher Identität und Geschlecht im 19. Jahrhundert beschäftigt. Auch geht es global um Konzepte von Krieg und Frieden und Geschlecht im 20. Jahrhundert (Kerstin Wolf und Helke Dreier). Diese fachhistorischen Einblicke werden jeweils von konkreten Quellenbeispielen begleitet, die auch im Geschichtsunterricht (eher der gymnasialen Oberstufe) verwendet werden können.

In einem zweiten Teil unter der Überschrift »Unterrichtsvorschläge und Beispiele für Unterrichtsreihen« wird auf die fachwissenschaftlichen Kontexte konkret Bezug genommen, indem nun andere Autorinnen und Autoren, die auch aus der Schulpraxis kommen, die Themenstellungen spiegeln und methodische Lernarrangements anbieten (Daniel Groth zu Geschlechterrollenwechsel in indigenen Kulturen, Matthias Weipert zu Gender und der Geschichte von Menschenrechten, Bärbel Kuhn und Astrid Windus zum Mythos um friedfertige Frauen und kriegerische Männer, Katharina Daxer zu Geschlechterrollen in den »Be-

freiungskriegen« 1813, Klaus-Michael Guse und Mehmet Oyran zu weiblicher Diplomatie im osmanischen Reich sowie schließlich André Hoffmann und Matthias Opitz zu Wanderarbeit und Männlichkeit in Südafrika. Nach einer kurzen Darstellung des Sachgegenstandes wird in diesen Beiträgen jeweils durch einen methodisch-didaktischen Kommentar der antizipierte Lernzuwachs der Lernenden antizipiert, bevor Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung erfolgen.

Insgesamt kann der Band durch die Breite und Vielfalt der Themen überzeugen. Einem intersektionalen Anspruch, demzufolge die Kategorie Geschlecht sowohl in einer (historisch konstruierten) Wechselbeziehung von männlich-weiblich als auch in Relation zu anderen sozialen Kategorien wie class, Ethnizität, race und Religion zu analysieren ist, wird der Band auf besondere Weise gerecht. Durch die Wahl der Themen wird die historische Geschlechterforschung ohnehin als ein virulentes und lebhaft-innovatives Feld positioniert. Es gelingt außerdem, für die konkrete Arbeit im Geschichtsunterricht Quellenmaterial zur Verfügung zu stellen, das den eurozentrischen Kosmos historischen Lernens im deutschen Geschichtsunterricht verlässt. Die Unterrichtsvorschläge sind so ausgearbeitet, dass sie realistische Lernsettings anbieten – zumindest für die avisierte Zielgruppe, die vornehmlich im Geschichtsunterricht der Oberstufe (im Bundesland Nordrhein-Westfalen) besteht.

Zu wünschen wäre aber, dass die geschichtsdidaktische Theoriebildung zu Geschlecht als Reflexionsraum für die Transferleistung von Fachwissen ins

Klassenzimmer des Geschichtsunterrichts noch stärker nutzbar gemacht worden wäre. Warum die jeweiligen Inhalte *aus geschichtsdidaktischer Sicht* relevant sind, kommt vor allen in den methodisch-didaktischen Kommentaren zu kurz. So würde man sich hier verstärkt Antworten erhoffen, etwa auf Fragen nach Subjektorientierung, möglichen Alteritätserfahrungen mit dem Material oder methodischen Aneignungsweisen gerade beim lebensweltlichen Umgang mit Geschlecht. Während solche Fragen in der Einleitung zumindest kurz angerissen werden, hätte das geschichtsdidaktische Potenzial von Geschlecht gerade in den unterrichtspragmatischen Beiträgen noch deutlicher zu Tage treten können.

Martin Lücke, Berlin

---

**Jörg van Norden: Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer Geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie** (Forum Historisches Lernen). Frankfurt am Main 2018 (Wochenschau Verlag), 400 Seiten, € 44,90.

---

O ja, das Geschichtsbewusstsein, das hat es in sich. Was soll es nicht – obwohl bekanntermaßen schwer zugänglich für die empirische Erkundung – alles enthalten: Wissen und Kenntnisse, Überblick und Detail, fundiertes Deutungsvermögen, kritische Urteilskraft, Elastizität in der Standortbestimmung, Festigkeit in der Wertebindung, Bereitschaft zur ständigen Revision, Anerkennung des Alten, Lust auf das Neue, die historische Begründung für tätige Verantwortung in Gegenwart und Zukunft. Hätte je einer eine gesehen, die das alles in sich vereint? Da ist es nur gut, dass sich Jörg van Norden, (apl.) Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Bielefeld, dieser »geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie«, wie es im Untertitel seines Werkes heißt, annimmt und dabei einen ziemlich weiten Bogen schlägt. Er spürt nämlich den Verdichtungen des geschichtstheoretischen Denkens (in Deutschland) nach, die entweder bereits in so etwas wie dem Ausdruck »Geschichtsbewusstsein« mündeten oder diesen doch vorbereiten halfen. Und er tut das mit einem Grund: Auf die Feststellung, dass der Begriff immer noch, trotz (oder wie wohl zu ergänzen wäre: wegen) einer unendlichen Debatte, wenig präzise sei und sich gegen seine »Vereindeutigung« sperre, folgt umstandslos das Vorhaben, die »präzisere Definition« (auch die Vereindeutigung?) mittels »Historisierung«



zu bewirken (S. 13). Was sich nun ent-spinnt, ist eine veritable Erzählung – immerhin ist der Autor ja auch als Narrativist in Erscheinung getreten.

Natürlich weiß die Zunft, dass Begriff und Vorstellung vom »Geschichtsbewusstsein« längst vor dem eigenen »Paradigmenwechsel« (10) hin zu den Lehren einer kritisch-emanzipativen Geschichtsdidaktik existierten – damals allerdings meist unter völlig anderen Vorzeichen. Folgerichtig belegt van Norden in der ersten Hälfte seines Buches, je weiter er (was ihm hoch anzurechnen ist: anhand der Originalausgaben) in die frühen Tiefen der Auseinandersetzung hinabsteigt, genau dieses: Mit so etwas wie »Geschichtsbewusstsein« begründete man von den 1920er bis 1940er Jahren (auch schon zuvor und noch danach, oft von denselben Gelehrten, welche die politischen Systemwechsel meist durch Anbiederung schadlos überstanden hatten), alle möglichen Arten von »Volksgeist«, »Rassereinheit«, »historische Divination« des deutschen Volkes; vornehmste Aufgabe des »historischen Selbstbewusstseins« (diesen Ausdruck lässt van Norden neben vielen anderen als synonym gelten, 40) sei es eben (gewesen), Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu demonstrieren und »Rassenmischung« (45) jedenfalls zu verhindern. Auch der Begriff des »kollektiven Gedächtnisses«, von Maurice Halbwachs in den 1920er Jahren unter völlig anderen Vorzeichen geschaffen, konnte in Deutschland umstandslos für die Zwecke einer völkischen Ideologie umgemünzt werden, z. B. durch Max Wundt, der damit 1940 eine spezifische und vorzügliche Geisteshaltung der »nordischen Edelfrasse« (27) kennzeichnen zu müssen glaubte.

Näher an sein Vorhaben »Präzisierung durch Historisierung« gelangt van Norden, nach den unappetitlichen Abwegen der Frühzeit einschließlich eines verzeihlichen Faibles für die DDR-Geschichtsmethodik, erst im zweiten Teil seines Bandes. Hier paradien die ganz Großen des Diskurses, vor allem natürlich Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rösen. Hier gelingen differenzierte, abgewogene Darstellungen. Wie die Tribulationen Jeismanns, seine unablässige Arbeit am Modell (befruchtet durch den Austausch mit Kollegen wie Rudolf Vierhaus oder Joachim Rohlfes) mit feinem Strich nachgezeichnet werden, kann man so woanders nicht lesen. Aber weil sich der Autor offenbar vorgenommen hat, wirklich alle Stimmen, die sich auch nur im weiteren (terminologischen) Umkreis der Diskussion um das Geschichtsbewusstsein einmal zu Wort gemeldet haben, wiederzugeben, bekommt die enzyklopädische Schau abseits der theoretischen Hauptströme ein wenig den Charakter einer Nummernrevue.

Dabei weiß van Norden recht genau, dass der Wunsch der an kritischer Aufklärung interessierten Leserin darin besteht zu verstehen, wie denn nun der »Paradigmenwechsel« für den Gebrauch des Begriffes vom Geschichtsbewusstsein im neuralgischen Moment der Hessischen Rahmenrichtlinien sich vollzog. Auf der ideellen Ebene erfahren wir dazu nicht viel. Wäre jenes ein Wesen, müsste man sein plötzliches Auftauchen in verwandelter Gestalt daher wohl als *deus ex machina* charakterisieren (wozu die ihm sofort entgegengebrachte Verehrung gut passte). Was sich an Profanem einprägt, ist, dass Jeismann (wie manch andere Historikerkollegen, die sich an kritische Theorieentwürfe wagten) offenbar min-

destens *auch* eine Art private Aufarbeitung des Nationalsozialismus im Allgemeinen und des jugendlichen Eifers für die Verbrechensherrschaft betrieb. Dieses Argument stützt Thomas Sandkühlers Diktum eines Generationenkonflikts, der sich in der Debatte abzeichnete, würde aber genauso bestätigen, dass es in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik kaum ein Denken gibt, das nicht persönlicher Erfahrung entspringt, selbst wenn das Fehlen des Unbedingten unruhig macht im Hinblick auf die Theoriefähigkeit der Disziplin.

Das Problem der losen Enden – man meint, hier einen Faden und dort eine Schlinge zum Anknüpfen (»Historisieren«) zu finden – zieht sich durch das Buch. Denn van Norden versucht sehr wohl die erratischen Stücke der Erkenntnis auf einer Zeitachse zusammenzufügen, spricht: Er möchte Entwicklungen aufzeigen, auf das Zusammengehörige verweisen. Allein, das Material ist nicht danach. Die großen Vordenker des modernen Begriffs vom Geschichtsbewusstsein (wobei im Übrigen Hans-Jürgen Pandel viel zu wenig Aufmerksamkeit erhält) waren so furchtbar knauserig mit expliziten Bezugnahmen auf ihre Ideengeber (worauf hätten sie auch verweisen sollen, Blut- und Rastheorien?), dass van Norden fast ausnahmslos in der Suggestion verbleiben muss: dieses »erinnert« an, jenes könne man »ex post« konstruieren, eine bleibt »lakonisch«, ein anderer hat, obwohl er den Begriff sogar zentral nutzt, nie »genau bestimmt, was er mit Geschichtsbewusstsein meint« (in Bezug auf Theodor Litt, 101).

Zu den Vorzügen des Bandes gehören die konsequente Fragehaltung und leserfreundliche Struktur. Jedes Kapitel

schließt mit einem eigenen Fazit. Eigener Einschätzungen enthält sich van Norden lange weitgehend; immerhin gibt es, einige Seiten vor dem Schluss, eine in enger Anlehnung wieder an Jeismann neu akzentuierte definitorische Vorschlagsliste, die merkwürdigerweise wie ein Gesetzestext in Paragraphen gefasst ist. Die letzte Bilanz lautet, nachdem auch die Debatte um die »Leerformel« zu ihrem Recht gekommen ist, indessen: »Ob der Begriff heute noch trägt, wird kontrovers diskutiert« (344). Nach der neuerlichen Überschrift »Präzisierung als Chance« (342) macht das dann doch ein wenig ratlos.

Ein Grund zum Verzweifeln ist es indessen nicht. Das Geschichtsbewusstsein als Wille und Vorstellung ist nicht tot. Zwar stimmt: Nie wird es jemand empirisch erweisen, theoretisch schlüssig modellieren, praktisch zu Gesicht bekommen. Und wenn es die Sache selbst, das Hauptwort, so schwer hat, sich zu entblättern, dann hilft auch kein kleidsames Attribut davor (»reflektiert«), um es genauer zu bestimmen. In den meisten Situationen des schulischen Alltags mögen ohnehin Alternativen wie »historisches Lernen« oder *historical reasoning* genügen, um zu sagen, was man meint oder untersuchen will. Aber die (deutsche) Geschichtsdidaktik besitzt in diesem (urdeutschen, durch Fugen-S fest zusammengeschweißten) Begriff vor dem Hintergrund ihrer Vergangenheit und im Kontext ihrer durchaus speziellen Verantwortung vor der Geschichte etwas, das ihr Tun nach wie vor orientieren kann. Einfacher könnte man sagen: Wer sich der, einer oder ihrer oder seiner Geschichte bewusst wird, ist fähig zum Lernen. Braucht es mehr?

Michele Barricelli, München

**Thomas Sandkühler/Horst-Walter Blanke (Hrsg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsens zum 80. Geburtstag** (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 39). Köln 2018 (Böhlau Verlag), 272 Seiten, € 39,00.

Eine Festschrift zu Jörn Rüsens 80. Geburtstag sieht sich nicht nur angesichts der Vorgänger zum 60. und 70. sowie zwei weiteren Aufsatzbänden anlässlich des 65. Geburtstags und des goldenen Doktorjubiläums und eines Themenhefts zum zentralen geschichtstheoretischen Werk des Jubilars einer anspruchsvollen Aufgabe gegenüber. Es ist vor allem das breite wissenschaftliche Werk Rüsens, dessen mehr als 800 Schriften in einem sorgfältig aktualisierten und mit einer hilfreichen Übersicht zu Übersetzungen und Überarbeitungen ausgestatteten Verzeichnis im Anhang der Festschrift zusammengestellt sind, das die Publikation mit der Herausforderung konfrontiert, das jahrzehntelange Schaffen des einflussreichen Historikers und Geschichtstheoretikers in einem Band zu würdigen. Als Zugriff haben die Herausgeber Rüsens ›Historik‹ gewählt, deren Ausarbeitung sich wie ein roter Faden durch sein Werk ziehe und die der Band »durch einen Blick zurück nach vorn zu historisieren« (9) suche – ein Vorhaben, das die Autor\*innen aus dem Kreis der Weggefährt\*innen, Schüler\*innen und Kolleg\*innen unterschiedlich interpretieren und einlösen.

Horst Walter Blanke und Andreas Pigulla nehmen die Konjunktur der Übersetzungen vieler Schriften Rüsens ins Chinesische und seine Beschäftigung mit China im Kontext seiner Überlegungen zu einem interkulturel-

len Humanismus zum Anlass, die Behandlung chinesischer Geschichte und Kultur in der Historiographie der Aufklärung zu untersuchen. Mit diesem Fokus analysieren sie am Beispiel von Werken wie etwa Gatterers ›Handbuch der Universalgeschichte‹ die Konzepte von ›Mankind‹ und ›Universal History‹ und fragen unter Berücksichtigung verschiedener Auflagen und Übersetzungen nach der Integration und Bewertung chinesischer Geschichte und Kultur in universalhistorischen Publikationsprojekten der Aufklärung.

Friedrich Jaeger geht in seinem Beitrag von Rüsens Überlegungen zum Verhältnis von Geschichte und Öffentlichkeit aus, das der Jubilar in seinem Werk aber »erschöpfend aufgearbeitet« (S. 32) habe – eine These, die in ihrer Endgültigkeit schon allein mit Blick auf den Beitrag Holger Thünnemanns im selben Band zu überdenken wäre. Jaeger wendet sich anhand der Entwicklung der amerikanischen Presse des 18. und frühen 19. Jahrhunderts der »Geschichte der Öffentlichkeit« (32, H. i. O.) zu und zeichnet hier mit einer Kombination aus sozial-, politik-, und kulturwissenschaftlicher Perspektive drei Entwicklungsstufen von einem »Konversations- oder Diskursmodell« über ein »Parteilichkeits- oder Gesinnungsmodell« zu einem »Informationsmodell bzw. [...] Expertenmodell der Öffentlichkeit« (38, H. i. O.) nach. Für die Ausbildung einer Öffentlichkeit als Bedingung der reflexiven Selbstverständigung moderner Gesellschaften im Sinne Rüsens sei die Entstehung moderner Massenmedien wie er sie als Ergebnis einer »langfristigen Kommunikationsrevolution« (52) von der Zeit als britische Kolonie zur Massengesellschaft des

19. Jahrhunderts beschreibt, eine strukturelle Voraussetzung.

Angesichts der durch eine rechts-populistische Diskursverschiebung an Brisanz gewinnenden Vorwürfe einer Relativierung des Faktenbezugs und Wahrheitsanspruchs von Geschichtswissenschaft nach dem linguistic, cultural und postcolonial turn und ausgehend von Rüsens Verteidigung eines universalistischen Geltungsanspruchs seiner Historik fragt Angelika Epple nach den »Grenzen des Relativismus bzw. Konstruktivismus« (58). Als argumentative Leitlinie dienen ihr die Er widerungen des Philosophen Paul Boghossians auf relativistische und konstruktivistische Theorien, die sie in komplexer und doch nachvollziehbarer Weise nachzeichnet. Mit Boghossian kommt sie zu dem Schluss, dass die Existenz absoluter Tatsachen angenommen werden müsse und die Möglichkeit unterschiedlicher und doch gleichermaßen wahrer Beschreibungen derselben Tatsachen nicht den Wahrheitsanspruch von Wissenschaft aufhebe. Vielmehr stelle sie die Bedingung für die Möglichkeit zur Prüfung des Wahrheitsgehalts von Aussagen dar. Eine postkoloniale Globalgeschichte müsse daher zwischen Genese und Geltung wissenschaftlicher Begriffe unterscheiden, um einer Perpetuierung machtvoller Asymmetrien entgegenzuarbeiten, ohne damit in einen Wahrheitsrelativismus zu verfallen.

Für ein abweichendes Verständnis der Grenze zwischen Fakten und Fiktion in postkolonialen Gesellschaften sensibilisiert Hans-Jürgen Lüsebrink in seinem Beitrag, der ausgehend von Rüsens Überlegungen zum Verhältnis von Fakten und Fiktion und seiner Typolo-

gie des historischen Erzählens für eine stärkere Integration fiktionaler Textstrategien in historisches Erzählen plädiert. Mit Blick auf neuere Forschung verweist er auf die zahlreichen Verflechtungsformen zwischen nicht-fiktionalen und fiktionalen Texten, die Rüsens Unterscheidung, fiktionale Geschichtstexte bezögen sich auf »Sinn und nicht auf Faktizität«, (74) zwar nicht grundsätzlich aufhebe, aber doch relativiere. Anhand von Beispielen aus internationalen Forschungskontexten legt er das Potenzial fiktionaler Darstellungsformen für kritisches Erzählen im Sinne Rüsens dar, die beispielsweise helfen könnten, Überlieferungslücken zu schließen und fragmentarischen und ambivalenten Alltagswirklichkeiten der Vergangenheit häufig besser entsprächen als nicht-fiktionale Texte.

Eine produktive Erweiterung von Rüsens Geschichtestheorie entwirft auch Thomas Sandkühler, der sich in seinem Beitrag einer Historisierung der disziplinären Matrix aus wissens- und wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive widmet. Während Rüsens für seine Matrix einen universalen Geltungsanspruch annimmt, weshalb sie nicht selbst, sondern nur ihre Entstehung oder Rezeption historisiert werden könne, legt Sandkühler anhand von Rüsens eigener Arbeit zur Geschichte der DDR-Geschichtswissenschaft die Entstehung der Matrix aus einer Verbindung der Wissenschaftstheorien Thomas Kuhns und Max Webers mit ihren theoretischen und empirischen Implikationen dar. Sandkühler plädiert dafür, Rüsens Matrix wieder wissenschaftsgeschichtlich zu fundieren und ihren universalen Geltungsanspruch aufzugeben, um sie für empirisch tragfähige

Untersuchungen heranziehen zu können. Er verweist dafür auf das Potenzial des Konzepts der Repräsentation, welches die Frage ermögliche, inwiefern die Matrix eine äußere Wirklichkeit repräsentiere und wodurch diese Repräsentation für wahr gehalten werde. Insbesondere die am Ende nur angerissene Analyse der grafischen Darstellung der Matrix verspricht für ihre Analyse und Historisierung als Repräsentation einer »inzwischen weitgehend akzeptierten Geschichtstheorie« (125) interessante Erkenntnisse.

Holger Thünemann legt in seinem Beitrag zur »omnipräsenten« (128) Geschichtskultur eine Historisierung dieser maßgeblich durch Rösen geprägten Kategorie vor, indem er fünf grundlegende Prämissen des auf einer Verbindung von Lebenspraxis und Wissenschaft fußenden Konzepts charakterisiert. Von diesen Prämissen ausgehend rekapituliert Thünemann mit großer Übersicht die Entwicklung von Geschichtskultur als Kategorie durch Rösen sowie durch ihre fachwissenschaftliche und geschichtsdidaktische Rezeption und Kritik. Darauf aufbauend unternimmt er einen Vergleich zu den Konzepten der Erinnerungskultur, Angewandten Geschichte und Public History, die sich Rösens Verständnis von Geschichtskultur trotz forschungsstrategischer Abgrenzungen inhaltlich zunehmend annähern. Mit Blick auf eine theoretische Weiterentwicklung des Konzepts plädiert er für eine stärkere Analyse der Verbindung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, für die er kulturwissenschaftliche, systemtheoretische und wissenssoziologische Perspektiven aufzeigt. Eine möglichst transnational ver-

gleichende empirische Weiterentwicklung müsse vor allem den durch die Digitalisierung hervorgerufenen Wandel von Adressat\*innen zu Akteur\*innen geschichtskultureller Medien in den Blick nehmen.

Wulf Kansteiner setzt bei Rösens Überlegungen zur narrativen Verfasstheit von Geschichte an und identifiziert ein Forschungsdesiderat zu geschichtswissenschaftlichen Erzählstrategien, zu dessen Bearbeitung von einer strukturellen Ambivalenz geschichtswissenschaftlicher Texte auszugehen sei. Mit Anleihen bei literaturwissenschaftlicher Forschung nimmt er eine textimmanente Erzähler\*innenperson an, die nicht mit den Autor\*innen geschichtswissenschaftlicher Texte gleichzusetzen sei. Zur Untersuchung beider Perspektiven entwickelt er einen Dialog zwischen den narratologischen Positionen Hayden Whites und Rösens Geschichtstheorie, den er anhand von Publikationen aus der Holocaustforschung beispielhaft durchspielt. Kansteiner plädiert für eine kreative Verbindung argumentativer, beschreibender und erzählender Textkomponenten, um vom Primat des Erzählens in der Geschichtswissenschaft abrücken zu können, den Rösen und White gleichermaßen annehmen. Er kritisiert die axiomatischen Setzungen Whites und Rösens im Hinblick auf ihr relativistisches, respektive realistisches Verständnis von Geschichtswissenschaft, das sich beispielsweise durch Forschung zur argumentativen Funktion von Fußnoten als Belegstruktur geschichtswissenschaftlicher Texte aufbrechen ließe – ein Vorschlag der ebenso wie Kansteiners Überlegungen zur Kombination argumentativer, beschreibender und erzäh-

lender Textkomponenten besonders mit Blick auf den letzten Beitrag der Festschrift lohnenswert erscheint.

In diesem hebt Michaela Maria Hänke Rüsens herausragende Arbeit als Hochschullehrer hervor, der in seinen Lehrveranstaltungen und darüber hinaus mit kritischen Nachfragen und begrifflicher Präzision Diskussionen über Geschichte und ihre Theorie angeregt und angeleitet habe. Als Vorbild entwirft Hänke ihn nicht nur im Hinblick auf seine regelgeleitete Streitkultur, sondern auch für das Verständnis von Lehre in einem interkulturellen Umfeld, dessen Vielfalt es als »Zumutung« (190) zu verstehen und unter fairen Diskussionsregeln auszuhandeln gelte. Hänke plädiert für die Akzeptanz kultureller Differenzen, die es nicht aufzulösen gelte, aber die auch nicht zu einer wie von Michel Houellebecq imaginierten Unterwerfung führen dürfe. Dass Hänke dieses Szenario für eine durchaus reale Bedrohung hält, erscheint vorstellbar, da sie vor dem Hintergrund ihrer Arbeit als Fachleiterin die ersten zwei Drittel ihres Beitrags dazu verwendet, ein Bild von Referendar\*innen zu zeichnen, deren vermeintliche Verhaftung im hypersensitiven »hierarchisch strukturierten Feld der Opfer- und Interessensdiskurse« (170) eine Bedrohung für das Erbe der europäischen Aufklärung bedeute. Der Versuch sprachlicher Sensibilisierung für Formen intersektionaler Diskriminierung bedrohe das »freie Sprechen« (175) und zwar nicht nur in Hinblick auf die Änderung »altangestammte[r] Namen von Torten, Gebäck oder Apotheken« (171), sondern auch auf die Universitäten. Aus ihnen gingen die »Absolventen kulturwissenschaftlicher Fächer« (174)

als »Entmündigte« (175), als »getreue Gefolgschaft« (175) hervor, die nicht wie von Kant gefordert, den Mut hätten, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, um als zukünftige Lehrer\*innen »falsch verstandene Toleranz« (178) der »linken Multi-Kulti-Begeisterten« (177) zu hinterfragen. Im »*interkulturellen Klassenzimmer*« (184, H. i. O.) angekommen, würden sie dann allzu häufig an fehlenden »Deutschkenntnissen vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund« (174) und der Fortsetzung von »häuslich gelebten Werte[n] einer fernen (Krieger) Kultur« (174) im Unterricht scheitern. Allerdings habe keine Gemeinschaft das Recht, ihre kulturellen Besonderheiten »unbeschadet durch alle Zeiten zu bringen« (179), da Identitäten nicht zeitlos sondern veränderlich seien. Dass dies auch für die von ihr kritisierte Veränderung hin zu sprachlicher Sensibilisierung für Formen intersektionaler Diskriminierungen mit ihren Konsequenzen für Wissenschaft und Kultur gelten könnte, scheint allerdings keine Option zu sein. Ebenso wenig wie aus Hänkes Sicht das Umsetzen dieser Diskussionen durch Referendar\*innen in die Unterrichtspraxis anscheinend Ausweis des Muts sein kann, die Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung eigenständig und entgegen der Meinung sie betreuender Ausbilder\*innen anzuwenden, um strukturell diskriminierten und auf diese Weise entmündigten Personen zu besserer Teilhabe an der Gesellschaft zu verhelfen. Obwohl Hänke die Freiheit der Gesellschaft für bedroht hält, zeigt ein Blick auf die Belegstruktur des Textes, dass zumindest das wissenschaftliche Sprechen noch frei genug zu sein scheint, um keine der Vertre-

ter\*innen der von ihr kritisierten Positionen zitieren zu müssen, sondern ihre Aussagen fast ausschließlich mit Referenzen auf philosophische und publizistische Texte zu stützen, die ihre Position teilen. Für ihre Vorschläge zur Rettung einer aufklärerischen Unterrichtspraxis führt Hänke neben geschichtsdidaktischen Texten außerdem vor allem Vordenker wie Goethe, Herder und Kant an, dessen Erbe es schließlich zu retten gelte oder sie setzt ihre eigenen Gedanken aus dem Fließtext in ausschweifenden Fußnoten fort. Einer ausgewogenen und fairen Regeln folgenden Diskussion, wie Hänke sie über kulturelle Differenzen und Werte fordert, wird dieses Vorgehen kaum gerecht. Mit ihrem Beitrag ist sie gleichwohl selbst Beleg dafür, dass von einer befürchteten »Diskussionsverweigerung« (191) nicht wirklich die Rede sein kann.

Vielmehr haben die Herausgeber mit der als 39. Band der von Rösen gegründeten Reihe »Beiträge zur Geschichtskultur« erschienenen Festschrift den Raum für eine kritische Debatte aufrechterhalten, den Rösen in seiner Lehre und Forschung eröffnet hat. Thomas Sandkühler und Horst Walter Blanke haben insgesamt eine Festschrift zusammengestellt, die dem breiten Werk des Jubilars in unterschiedlichen Dimensionen historisierend auf die Spur geht und an vielen Stellen auch kritisch weiterdenkt.

Helen Wagner, Erlangen

---

**Michael Sauer: Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden.** Seelze 2018 (Kallmeyer), 292 Seiten, € 27,95.

---

Michael Sauer ist sicherlich der unter Studierenden und Lehrkräften prominenteste deutsche Geschichtsdidaktiker. Mit dem sehr gut lesbaren, große Teile des Faches abdeckenden Einführungswerk »Geschichte unterrichten«<sup>1</sup> hat er sich diese Position erarbeitet, da es nicht zuletzt für Prüfungsvorbereitungen bestens geeignet ist. »Sauer schreibt hierzu ...«, so beginnen denn auch immer wieder Antworten von Probanden, die in mündlichen Prüfungen beim Rezensenten den Forschungsstand zu einem beliebigen Thema umreißen wollen – zumeist nicht wahrnehmend, dass es nicht Sauer selbst war, der die dargestellten Studien erarbeitet hat. Vielmehr gelingt ihm eine überzeugende Kompilation, die so reizvoll ist, dass sein Werk inzwischen in der 14. Auflage vorliegt. Mag es auch unter Fachkollegen Vorbehalte gegen »Geschichte unterrichten« geben, eine breite Leserschaft findet es noch immer und ist sicher das in Deutschland meistverkaufte geschichtsdidaktische Buch der jüngeren Vergangenheit.

An diesen Erfolg will Michael Sauer anknüpfen, das legt zumindest die Aufmachung seiner neuen Publikation nahe. Allerdings wendet sich das neue Werk nicht einem allgemeinen Überblick zu, sondern es konturiert einen, freilich sehr zentralen Bereich der Geschichtsdidaktik: Textquellen. In drei Großkapiteln handelt Sauer das Thema ab, nach einer knappen Darstel-

---

1 Michael Sauer: Geschichte unterrichten.

lung der Ziele und Probleme von Textquellenarbeit im Geschichtsunterricht schließt sich eine sehr detaillierte Differenzierung einzelner Gattungen an, ehe dann abschließend die praktische Umsetzung des Arbeitsbereiches in der schulischen Umgebung diskutiert wird. Allen Groß- und Unterkapiteln ist, wie schon in »Geschichte unterrichten«, ein knapper Literaturüberblick zur Seite gestellt, der eine vertiefte Beschäftigung möglich macht.

Unter der Überschrift »Ziele und Probleme der Textquellenarbeit« wird nach einer kurzen Einführung in die Geschichte der Arbeit mit (Text-)Quellenarbeit im deutschen Geschichtsunterricht wird deren Beitrag zur Kompetenzdebatte erörtert. Doch schon im ersten Abschnitt des Bandes kommt Sauer auf einen zentralen Punkt zu sprechen, den er als Manko in der schulischen Auseinandersetzung mit Textquellen ausgemacht hat. Deziert mit Hinweis auf die an seinem Lehrstuhl entstandene Dissertation von Christian Spieß verweist er darauf, wie wenig vertieft die Arbeit mit Quellen im Schulalltag oft ist. Sie komme einer kritiklosen Übernahme von Inhalten gleich und müsse daher dringend neu gestaltet werden (S. 23). Es scheint, dass diese Beobachtung, bei welcher sich Sauer auch auf eigenen Forschungen stützen kann, das inhaltliche Motiv für die Erarbeitung des Buches war.

Ehe jedoch der Band nun Vorschläge macht, wie dem entgegengewirkt werden kann, handelt er die zentralsten Gattungen ab, die im Geschichtsunterricht genutzt werden können. Bei der Gliederung versucht Sauer sich an den Bedürfnissen der Schule zu orientieren und gruppiert archivalische

Quellen, Selbstzeugnisse sowie publizistische, literarische und mündliche Quellen in eigene Kategorien. Historische Einordnung und schulische Bedeutung werden jeweils kurz skizziert, daran schließen sich exemplarisch ausgewählte Quellen an, die offenbar zeigen sollen, wie vielfältig das Panorama der Möglichkeiten ist. Erfreulich daran ist das Bemühen um den Abdruck von faksimilierten Quellen, wodurch die Bedeutung der jeweiligen Textgestalt unterstrichen wird. Bei der Auswahl der Beispiele orientiert sich der Band an den kanonischen Themen des Geschichtsunterrichts und stellt keine völlig neuen Quellen bereit. Zudem erschließen die Gattungsbeispiele keine Quellen, die als Text genuin in digitalen Medien erschienen. Mit Blick auf die heutige Schülerschaft wäre dies bei sehr aktuellen Themen durchaus denkbar. Daneben dürfte die breite gesellschaftliche Debatte um Digitalität im Unterricht ebenfalls Überlegungen in diese Richtung künftig anstoßen.

Das Anliegen, Wege aufzuzeigen, wie Arbeit mit Quellen vertiefter schlussfinden kann, steht im Zentrum des Schlusskapitels. So unumstritten es ist, wie wichtig die differenzierte Darstellungsform einzelner Quellengattungen für den Erfolg von historischem Lernen ist, so wenig sichergestellt ist seine Umsetzung. Gerade Textquellen sind oft ihrer besonderen Anmutung beraubt, wenn beispielsweise im Schulbuch ein einheitliches Layout den Abdruck historischer Zeitungen kaum mehr von abgedruckten, vormals handschriftlichen Tagebüchern unterscheidbar macht.

Mögliche Interpretationsverfahren oder der Umgang mit Operatoren werden dargestellt, wiederum unter Ein-



beziehung zahlreicher Beispiele. Hier zeigt sich die Orientierung des Bandes an den Bedürfnissen einer reflektierten Unterrichtspraxis. Dem entspricht es auch, wenn der Autor nicht zögert, Abituraufgaben heranzuziehen, um Leitungserwartung und Kompetenzdiagnose zu thematisieren. Jedoch eröffnet auch das abschließende Kapitel nicht den »Königsweg« zur qualitativ hochwertigen Textarbeit mit Schülerinnen und Schülern. Vielmehr legt es unterrichtspragmatisch anregende Impulse vor, von einer völligen Neukonzeption des Arbeitens mit schriftlichen Quellen kann deshalb auch mit Blick auf das Schlusskapitel nicht gesprochen werden.

Insgesamt stellt Michael Sauer mit »Textquelle im Geschichtsunterricht« ein Werk vor, welches sich sehr an seine Arbeiten der letzten Jahre anlehnt. Vielleicht lässt sich sogar sagen, es ist die Zusammenführung zahlreicher Gedanken, die man an anderer Stelle von ihm schon gelesen hat. Dies ist verdienstvoll, da er mit dem Band eine Fülle von Anregungen zu einem abwechslungsreichen und zugleich quellengestützten Unterricht zusammengestellt. Vor allem die sorgfältig ausgewählten Quellenabdrucke sind für Lehrkräfte sicher hilfreich, über Downloadmaterialien stehen weitere Handreichungen für den Unterricht bereit. Offenkundig wird damit, dass die primäre Zielgruppe des Bandes Referendare und aktive Lehrkräfte sind. Die anregende, gut lesbare und zahlreiche Impulse bereithaltende Studie kann damit tatsächlich für das oft oberflächliche Unterrichtsgespräch über Quellen neue Ideen bereitstellen. Womit ein nicht unwesentlicher Bereich des geschichtsdidaktischen Arbeitsfeldes abgedeckt ist. Um diesen

zum Erfolg zu führen, komprimiert der Abschluss des Buches die erarbeiteten Informationen in eine Handlungsanweisung, die gerade Anfängern einen Leitfaden für den Geschichtsunterricht an die Hand gibt.

Christian Kuchler, Aachen

**Etienne Schinkel: Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II** (ZfGD Beihefte 16). Göttingen 2018 (V&R unipress), 582 Seiten, € 64,99.

Die von Etienne Schinkel herausgebrachte Monographie: »Holocaust und Vernichtungskrieg« ist aus dem Disertationsprojekt des Autors an der Universität Göttingen entstanden. Es umfasst eine umfangreiche Analyse von 50 deutschen Geschichtsschulbüchern unterschiedlichen Alters (»Lehrwerksgeneration I–IV«). Durch das sehr große Sample ist eine umfangreiche Analyse entstanden, die in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik auch neue Maßstäbe im Bereich der Schulbuchforschung setzen wird, oder bereits gesetzt hat. Im ersten Teil der Arbeit wird das Forschungsthema (»Deutsche Gesellschaft und Wehrmacht«) in größere Zusammenhänge der Fachwissenschaft, der Geschichtskultur und der Geschichtsdidaktik eingeordnet. Der Stand der Forschung und die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung des Schulbuchs als Leitmedium, bringen keine großen neuen Erkenntnisse, bieten aber jedenfalls eine gute Zusammenschau der zentralen Literatur. Die eher kurz gehaltene Darstellung der, mehr als berechtigten Kritik an der Holocaust Education, hätte umfangreicher gestaltet werden können.

Die Beschreibung der Methode ist sehr knapp gefasst und könnte kritisiert werden. Da aber im weiteren Verlauf der Untersuchung sehr präzise vorgegangen wird, ist diese Kritik wenig zielführend. Im Bereich der Inhaltsana-

lyse werden die unterschiedlichen Lehrwerksgenerationen anhand von sechs Untersuchungskategorien analysiert, die vom Autor zuvor festgelegt wurden. Diese sechs Kategorien sind: Boykott 1933, Novemberpogrom 1938, Deportation der Juden und Versteigerung ihres Eigentums 1940/41–1945, Kenntnisse vom Holocaust, Typische Grundhaltungen und Verhaltensweisen, sowie Wehrmacht und Vernichtungskrieg. Auch wenn der Autor anführt, dass auf einen allzu detaillierten Kategorienraster verzichtet wird (S. 88) wäre es wünschenswert, diese Selektion stärker zu begründen, da auch zahlreiche weitere Kategorien möglich gewesen wären. Nichts desto trotz ist diese Vorgehensweise für die vorliegende Untersuchung schlüssig und nachvollziehbar. Die unterschiedlichen Bausteine der Schulgeschichtsbücher werden eingangs kurz definiert, einer genaueren Analyse widmete sich Schinkel den Verfasserstexten und den Arbeitsteilen. Im Anhang werden zahlreiche Materialien (insbesondere Fotografien) abgebildet, die auch Gegenstand der Untersuchung sind.

Neben kleineren kritischen Anmerkungen zur formalen Gestaltung der Untersuchung muss für den Bereich der Inhaltsanalyse festgehalten werden, dass dieses Vorgehen als beispielhaft angesehen werden muss. Diese umfangreichen Analysen so exakt aufzuarbeiten dürfte bisher noch nicht vielen Forscher/innen im Bereich der Schulbuchanalyse geglückt sein. Einzig die Form der Darstellung wäre vermutlich in einem tabellarischen Stil etwas übersichtlicher geworden. Insbesondere die Analyse der Kategorie 5 »Typische Grundhaltungen und Verhaltensweisen« wirft ein völlig neues Licht auf

die Analyse im Bereich des Nationalsozialismus bei deutschen Geschichtsschulbüchern. Aber auch in den anderen Abschnitten sind interessante Erkenntnisse gewonnen worden. Als Beispiel könnte man anführen, dass der »Vernichtungskrieg der Wehrmacht« in den ersten beiden Lehrwerksgenerationen noch kaum berücksichtigt wurde und sich dies in den neueren Lehrwerken geändert habe. Auch im Bereich der »Arisierungen« konnte dieser Wandel festgestellt werden. Denn erst ab den 2000er Jahren, wird diese Thematik reflektierter in die Schulbuchnarrative aufgenommen. Besonderes Augenmerk wurde bei der Untersuchung auf die Rolle der »Zuschauer« gelegt. Schinkel führt an, dass es sich wohl bei dem Großteil der Deutschen um keine aktiven Verbrecher und/oder Opfer handelte, sondern um »Zuschauer«. In der Zusammenfassung wird jedenfalls bemängelt, dass auch neuere Schulbücher dieser Perspektive, deutlich zu wenig Raum widmen.

Die zum Abschluss formulierten Perspektiven auf die Praxis und die pragmatischen Konsequenzen für die Schulbuchgestaltung sind sehr vielfältig und interessant. Diese wirken jedoch teilweise etwas durcheinander und sind daher nicht gleich verständlich. Das Buch ist jedoch insgesamt, trotz seinem hohen Grad an Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet lesbar und auch der Schreibstil des Autors soll positive Erwähnung finden. Unzählige interessante historische Quellen und Darstellungen werden im Verlauf des Buches, aus Anschauungsgründen, angeführt, die Schinkels Analyseergebnisse einer geforderten weiteren differenzierten Perspektive des Schulbuches, noch weiter unterstützen.

Das Buch »Holocaust und Vernichtungskrieg« von Etienne Schinkel ist ein ausgesprochen guter und wichtiger Beitrag für die geschichtsdidaktisch-orientierte Schulbuchforschung, da sie einerseits zahlreiche neue Erkenntnisse, insbesondere im Bereich der Schulbuchnarrative zur »Deutschen Wehrmacht« liefert. Andererseits werden auch die Schulbuchdarstellungen der »Zuschauer« gezielt analysiert, was wiederum für die zukünftige Gestaltung von Schulbüchern sehr wichtig sein könnte, um diese zentrale Perspektive besser als bisher zu berücksichtigen.

Philipp Mittnik, Wien

**Lale Yildirim: Der Diaspora-Komplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation.** Bielefeld 2018 (transcript), 332 Seiten, € 39,99.

Empirische Studien über das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind rar und führten – bei aller Kritik an deren Repräsentativität oder deren methodischer Konstruktion – zu interessanten Einsichten, die neue Impulse zum historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft evozierten. Durch welche neue Herangehensweise und durch welche empirisch belegten Schlussfolgerungen bereichert die vorliegende Dissertation von Lale Yildirim den geschichtsdidaktischen Diskurs?

Yildirim untersuchte in ihrer Studie Schüler\*innen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation in Köln, der Stadt in Deutschland mit der größten diesbezüglichen Community. Diese Schüler\*innen sowie die autochthone Kontrollgruppe (N der Hauptstudie = 124) gingen zum Erhebungszeitpunkt (2013–2015) in die 10. Klasse (15/16 Jahre alt) einer Haupt- und einer Realschule sowie zweier Gymnasien. Die Studie differenziert also sowohl generationen- als auch schulartspezifisch und konzentriert auf eine spezifische Community. Ziel von Yildirim war herauszufinden, welches Geschichtsbewusstsein in der Schülergruppe mit türkeibezogenem Migrationshintergrund zu finden ist – Schüler\*innen, die in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, in der Regel einen deutschen Pass haben, durchgängig an der deutschen Ge-

schichtskultur partizipierten und über die Familie, über die migrantische Community und medial Kontakt mit der türkischen Geschichtskultur haben. Leider konnte innerhalb dieser Gruppe nur nach Geschlecht differenziert werden, nicht nach unterschiedlichen Ethnien und/oder Religionen. Mit diesem Setting versucht Yildirim zu klären, wie einflussreich das Kriterium Migrationshintergrund bei der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein ist.

Methodisch hat Yildirim nach zwei Pilotphasen die Studie sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegt und die Ergebnisse anschließend trianguliert: Mittels Fragebögen wurde der Bildungshintergrund der Eltern, die Sprache(n) (»Traumsprache«), Merkmale gesellschaftlicher Integration sowie die Einstellung zum Geschichtsunterricht erhoben. Ein Wissenstest sollte die tatsächlichen Kenntnisse der Schüler\*innen messen. In einer Gruppendiskussion war die Aufgabe der Schüler\*innen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund sich zusammen mit der Kontrollgruppe mittels Fotos gemeinsam auf das wichtigste historische Ereignis zu einigen. Als Fotos eingegeben wurden z. B. Fotos vom Mauerfall, von der Gastarbeiterankunft, von Adenauer und Atatürk, vom NS-Boykott jüdischer Geschäfte, von einem Fez (osmanische Kopfbedeckung) oder einer Büste von Friedrich I. Barbarossa. Nach einer schriftlichen Einzelbefragung wurde diese durch leitfadengestützte Einzelinterviews vertieft, in denen Merkmale des Geschichtsbewusstseins (Einstellungen zur Geschichte, Umgang mit Geschichte und Integration, Identitätskonzepte) erfragt wurden. Methodenkritik an ihrer Studie übt Yildirim

selbst rückblickend nach der Darstellung der Ergebnisse (267 ff.)

Ein Hauptergebnis der Studie wird im Titel des Buches als Diaspora-Komplex benannt: Jugendliche mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation konstruierten ihre Selbst-Narrationen als Diaspora-Geschichte. Sie wählten die Migrationsgeschichte ihrer Großeltern als historischen Bezugspunkt und erzählten diese als Auszugsgeschichten, um ihre eigene Anwesenheit in Deutschland zu begründen. Ihre Geschichten sind von der Vorstellung durchzogen, dass sie das historische und gesellschaftliche Erbe der Arbeitsmigration ihrer Großeltern antreten und in einer türkisch-muslimischen Diaspora leben. Die Konsequenzen des Auszugs ihrer Großeltern haben sie quasi geerbt: Sie leben als Teil einer Minderheit in der Fremde, in der Diaspora. Diese Selbst-Narration ermöglicht ihnen ihre vorbiographische Vergangenheit zu rekonstruieren und ihre Geschichte auch als Teil der deutschen Geschichte zu erzählen. (203) Gleichzeitig begreifen sie sich nicht als selbstverständlichen Teil der deutschen Gesellschaft. Sie bezeichnen sich selbst nicht als Deutsche, werden aber auch von ihren autochthonen Mitschülern nicht als Deutsche angesehen. Ihre alltägliche lebensweltliche Wahrnehmung in ihrer »Diaspora« ist die einer Bundesrepublik, von der sie kein selbstverständlicher Teil sind. Insofern ist die Desintegration und der Diaspora-Komplex auch eine Reaktion auf eine nicht-integrative und nichtanererkennende Mehrheitsgesellschaft, die es nicht erlaubt, dass sie sich in die Erinnerungskultur der Mehrheit hineinerzählen. Diese Situation fördert Fluchträume,

die in der Hinwendung zum übergreifenden religiösen Kollektiv der Ummah bestehen kann. Auch Erdogans AKP bietet einen solchen Fluchtraum an. Er macht ihnen ein Identitätsangebot als »Expatriates«: Als muslimische Nachfahren des Omanischen Reiches spricht er ihnen eine uneingeschränkte türkische Identität zu.

Die Schülergruppe mit türkeibezogenem Migrationshintergrund gibt an sich für Geschichte zu interessieren, hält aber den Geschichtsunterricht für sich nicht für relevant. Die Schüler\*innen verfügen über ein Repertoire an leeren Begriffshülsen (Schlagworte wie Atatürk, Islam, Osmanisches Reich, moderne Türkei) zur türkischen Geschichte, die aber stark emotionalisiert und politisch konnotiert tradiert werden. Neben der Familie scheinen insbesondere die türkischen Medien und Migrantenorganisationen wirkmächtig Einfluss auf Deutungen der türkischen Geschichte zu nehmen. Die autochthone Schülergruppe hingegen brachte nicht einmal ansatzweise Verständnis für die Relevanz türkischer Geschichte für die Mehrheitsgesellschaft auf und bestand auf einer Dichotomie unsere – eure Geschichte. Dieser Position ist inhärent, dass Geschichte nicht als perspektivisches Konstrukt verstanden wird, was darauf verweist, dass ein mehrheitlich traditionales Geschichtsbewusstsein nicht in der Lage ist, eine wechselseitige gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Eine Schlussfolgerung müsste dementsprechend sein, Themen des Geschichtsunterrichts von deren Relevanz für die Ausbildung einer historischen Identität her zu denken, Geschichte noch stärker als perspektivisches Konstrukt hervorzuheben und

Elemente des Geschichtsbewusstseins von Schüler\*innen mit und ohne Migrationshintergrund viel stärker zu diskutieren. Integration bedeutet eben auch die Teilgeschichten verschiedener Schülergruppen gegenseitig wahrzunehmen, nicht in Form einer Thematisierung unterschiedlicher Nationalgeschichten, sondern in der Diskussion über deren Relevanz für die Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik. Yildirim kommt hier das Verdienst zu, die Diskussion um die Bedeutung des Geschichtsbewusstseins für die Integration durch ihre Studie neu geöffnet zu haben.

Bettina Degner, Heidelberg

---

**Sam Wineburg: Why learn history (when it's already on your phone).**  
Chicago 2018 (The University of Chicago Press), 250 Seiten, € 18,22 (paperback).

---

Das »neue« Buch des auch im deutschsprachigen Kontext mit seinem »*historical thinking as an unnatural act*« breit rezipierten Professors of Education an der Stanford University stellt eine große, in Zeiten von »*fake News*« (S. 158) und »*fake history*« (S. 6) eine virulente und hoch relevante Frage: »*In our Google-drenched society, the most critical question we face is not how to find information. Our browser does a great job. We're bombarded by stuff. But what do we do once we have it?*« Hintergrund seiner Frage sind die Ergebnisse einer großen empirischen Studie zwischen 2015 und 2016, in der knapp 8000 Schüler und Studenten an Middle Schools, High Schools und Colleges in den Vereinigten Staaten zu ihrer Fähigkeit der Bewertung von im Netz präsentierten Informationen befragt worden waren, die er mit einem Wort gleich zu Beginn seines Buches zusammenfasst: »*bleak*« (S. 3).<sup>1</sup> Warum also Geschichte lernen, wenn wir jederzeit und an jedem Ort darüber verfügen und trotzdem nicht zwischen echter und falscher Geschichte(n) unterscheiden können?

Um es gleich vorweg zu nehmen: die Frage, die bereits im Titel des Buches gestellt wird – und die sicherlich den zu erwartenden Verkaufserfolg nicht

---

1 Vgl. auch das Interview mit dem Autor in der Wochenzeitung »Die Zeit« vom 8. Dezember 2016. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2016/51/fake-news-glaubwuerdigkeit-sam-wineburg-stanford> (zuletzt aufgerufen am 1. Juni 2019).

schmälern wird – wird vom Autor auf den knapp 180 Seiten des Buches nicht beantwortet. Aus der Perspektive einer deutsch-sprachigen Geschichtsdidaktik werden hier weder weiterführende theoretische Überlegungen hinsichtlich eines Geschichtsunterrichts für das 21. Jahrhundert angestellt, noch pragmatische Perspektiven auf den *digital turn* entfaltet. Trotzdem bleibt das Buch ein lesenswertes Manifest. Nur eben keines für ein *neues* und *anderes* historisches Lernen und Lehren in digitalen Zeiten. Aber der Reihe nach.

Wineburgs Buch gliedert sich in vier Teile mit insgesamt acht Kapiteln, von denen die meisten auf bereits publizierte Aufsätze des Autors zwischen den Jahren 2004 bis 2014 zurückgehen. Es handelt sich also weniger um ein »neues« Buch, sondern vielmehr um eine aktualisierte Kompilation unterschiedlichster Aufsätze, die durch eine Einleitung, ein Nachwort und einen ausführlichen Anmerkungsapparat samt Literaturverzeichnis zusammengehalten werden. Die alles umfassende Klammer dieser disparaten Teile ist dabei die Einsicht in die Unzeitgemäßheit amerikanischer Anstrengungen historisches Lernen in Schule und Hochschule zu erfassen und für das 21. Jahrhundert zu gestalten: »*Yet in the midst of these transformations, school, and what we teach there, remains stuck in the past. My book sheds light on how we got ourselves into this mess and what we might do to get out of it.*« (S. 7).

Zum Zweck »*our current plight*« zu beschreiben, analysiert Wineburg in Part 1 zunächst das amerikanische selbst-referentielle Testregime des 20. Jahrhunderts mit seiner Fokussierung auf multiple Choice-Tests, die

Ineffizienz des kostenintensiven Teaching American History-Programms der 2000er Jahre und die Monoperspektivität der »*cultural icon*« (S. 51) us-amerikanischen Geschichtsunterrichts, Howard Zinns »*A People's History of the United States.*« In Part 2 (»*Historical Thinking ≠ an amazing memory*«) plädiert Wineburg dann für die Förderung historischen Denkens in Schule und Unterricht als kritisches Denken, das ausgehend von Fragen neues Wissen generiert (S. 88) und damit für die Umkehrung der klassischen Bloomschen Lernziel-Taxonomie, um die in den Quellen und Darstellungen versteckten »*untold stories*« (S. 90) erkennen und erzählen zu können: »*While the pyramid narrows to a point, turning it on its head opens up new worlds*« (S. 92). Part 3 (»*Thinking historically in a digital age*«) ist dann neben dem gewandelten Lesen in Zeiten von »*fake news*« (»*lateral reading*«; S. 150) zum größten Teil einer Erfolgsgeschichte gewidmet, seiner Erfolgsgeschichte. Geschildert wird dabei unter anderen die Entwicklung des Projektes PATH (»*Promoting Argumentation Through History and Science*«), das zum Ziel hatte »*to engage children in disciplinary inquiry, the intellectual work of making and verifying knowledge*« (S. 106) und dessen Erfolg (»*With more resources than we could have dreamed, NSF dollars let us show that ordinary eleven- and twelve-years-olds were capable of thinking historically in ways we'd never imagined*«; S. 116) gleichzeitig der Beginn einer Phase sehr erfolgreicher pragmatischer und web-basierter Projekte für Schulen und Geschichtslehrer darstellte: »*By 2015 our curriculum and assessments had been adopted by departments of education in multi-*

*ple states, and our materials found their way into standards documents from coast to coast*« (S. 136). In Part 4 (*»Historical Hope*«), der als *»Conclusion*« überschrieben ist, wird dann das Ergebnis einer weiteren empirischen Erhebung erneut – der ursprüngliche Text ist aus dem Jahr 2008 – vorgestellt. Knapp 4000 Amerikaner\*innen waren gebeten worden, die »berühmtesten Amerikaner der Geschichte« zu nominieren. Die drei am häufigsten zitierten Figuren waren allesamt afroamerikanisch: Martin Luther King, Rosa Parks und Harriet Tubman. Ein Lichtblick darauf, wie der Autor schreibt, *»that education can change*« (S. 8).

In der Zusammenschau kann diese Kompilation was die Kohärenz der einzelnen Aufsätze untereinander betrifft, nicht überzeugen. Es fehlt der rote Faden, der auch durch die Leitfrage des Buchtitels nicht erkennbar wird. Auch die zum Teil allgemeinen Aussagen zum *digital turn*, zum Aufwachen einer neuen Generation und zu den technologischen Bedingungen schulischen und außerschulischen Lernens und Lehrens (*»Yes, school remains the last bastion protecting young people from the real world rather than preparing them for it*«; S. 175), hat man in dieser Form schon mehrfach gelesen, vielfach auch schon weit fachspezifischere, theoretisch-reflektiertere Antworten auf die daraus entstehenden Fragen erhalten. Dies gilt auch für die explizit fachspezifischen Ableitungen, die Wineburg gibt. Mögen diese im us-amerikanischen Diskurs durchaus Neuigkeitswert enthalten und von vielen eventuell als Provokation verstanden werden, etwa wenn er im Schlusswort davon schreibt, dass es in erster

Linie darum gehen muss *»to train students in ambiguity and build their tolerance for complexity*« (S. 175), so sind diese Forderungen aus dem Diskurs einer deutschsprachigen Geschichtsdidaktik heraus betrachtet längst als *common sense* der Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren anerkannt.

Trotzdem handelt es sich bei dem vorliegenden Buch um ein bemerkenswertes und gerade deshalb lesenswertes Manifest. Es ist in erster Linie der Sound dieses Buches und seines Autors, der überzeugt und beeindruckt. Hier schreibt jemand angenehm pragmatisch und ohne großen Fachjargon über ein Thema, das in erster Linie ihn und dann alle anderen umtreibt. Es ist letztlich ein Buch für uns alle. Wie wollen wir, dass schulisches Lernen und insbesondere historisches Lernen in der Schule des 21. Jahrhunderts gestaltet werden sollte? Die Produktivität und Phantasie, die der Autor für die und bei der Beantwortung dieser zentralen Frage und in seinen zahlreichen schulpraxis-orientierten Projekten seit Jahrzehnten entwickelt hat, ist beeindruckend und könnte durchaus als Vorbild für gesellschaftlich-relevante Forschungen der Geschichtsdidaktik dienen und die Bedeutung geschichtsdidaktischer Forschungen für das Allgemeinwohl hervorheben (S. 138). Gleichzeitig könnte dieses Buch aber auch die Diskussion über den Stellenwert schulpraxis-bezogener Arbeiten von universitären Geschichtsdidaktiker\*innen, also Praxisbeiträge, Mitarbeit an Schulgeschichtsbüchern, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, in Gang bringen und damit das Spannungsverhältnis zwischen geschichtsdidaktischer Wissenschaftspraxis und geschichtsunter-



richtlicher Schulpraxis versuchen zu klären. Denn auch hier gilt, was Wineburg autobiographisch beschreibt: »*I respectfully submit that our digital work is having a greater impact than another article in a peer-reviewed journal*« (S. 136).

Nicht zuletzt lässt sich sein Buch in Zeiten von Trump, Fake News und dem Erstarken rechtspopulistischer Kräfte und Parteien auch als ein gesellschaftspolitisches Manifest lesen. Schlussendlich geht es so wohl auch immer darum, zu zeigen, wo man steht, wo man hin möchte und welche Funktion dabei historisches Denken und das Lernen und Lehren von Geschichte übernehmen könnte: »*If history is to have relevance in the digital age, it must make us allergic to the point of nausea to claims attached to spurious evidence— even if issued from the highest offices in the land*« (S. 177). Es sind Sätze wie dieser und der Sound, der sich durch dieses Buch zieht, die das Buch aus eben diesen Gründen lesenswert machen.

Christian Heuer, Heidelberg